

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ELIZABETH DE FÁTIMA DA SILVA MATTAS

**INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
REGIONAL, NOS 5.º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL,
EM QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, DE CAMPO
GRANDE – MS (2016-2018)**

Campo Grande - MS
2018

ELIZABETH DE FÁTIMA DA SILVA MATTAS

INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL, NOS 5.º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, DE CAMPO GRANDE – MS (2016-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carla Villamaina Centeno.

Campo Grande - MS
2018

M386i Mattas, Elizabeth de Fátima da Silva

Instrumentos do trabalho didático para o ensino de história regional nos 5.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental em quatro escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande - MS (2016-2018) / Elizabeth de Fátima da Silva Mattas. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

153p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno.

1.Instrumentos do trabalho didático 2.História regional 3. Anos iniciais do ensino fundamental I.Título.

CDD 23.ed. 372.89

ELIZABETH DE FÁTIMA DA SILVA MATTAS

INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL, NOS 5.º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, DE CAMPO GRANDE – MS (2016-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: 23/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Carla Villamaina Centeno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof^a. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais, Donato da Silva (*in memoriam*) e Fidelina Coelho da Silva, que não mediram esforços para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso ao conhecimento.

Ao meu esposo, por sua compreensão em minhas presenças ausentes.

À minha filha e neta.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Carla Villamaina Centeno por sua orientação e dedicação nas leituras deste trabalho. Pela disponibilidade em sanar dúvidas ao longo deste processo e por olhar o outro e conseguir captar suas incertezas, fragilidades e limitações auxiliando na superação das dificuldades.

À Professora Dr^ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva pela atenção e dedicação que dispensou à leitura dos meus escritos.

À Professora Dr^ª. Kátia Cristina Nascimento Figueira pelas contribuições para o aprimoramento desta dissertação. E, agradeço as Suplentes, Professoras Doutoras Maria Angélica Hoff e Samira Saad Pulchério Lancilloti.

Aos professores e professoras do Programa do Mestrado Profissional em Educação – UEMS que por meio das leituras, diálogos e produções realizadas em cada disciplina por eles e elas ministrada contribuíram para o enriquecimento intelectual.

À Secretaria Estadual de Educação que viabilizou o acesso às escolas estaduais e às Diretoras e Diretor das escolas que aceitaram contribuir com esta pesquisa possibilitando os contatos com às Professoras Regentes das turmas de 5.º anos, do Ensino Fundamental.

À Coordenadoria de Tecnologia Educacional, em especial à Edione, pela colaboração ao indicar caminhos para o enriquecimento dos dados apresentados neste trabalho.

À Diretora Neiva Maria de Mattos pelo incentivo para os/as professores/as não estagnarem no dia a dia da sala de aula. À Coordenadora Nara Cristina Pedrosa pela disponibilidade em auxiliar viabilizando horário e colaborando com material.

Às colegas professoras Nayara e Mayara Kelly pelo auxílio, nos anos de 2016 e 2017.

Aos colegas do curso de Mestrado pelo convívio e pelo incentivo.

Aos ex-alunos das turmas de 5.º anos e aos alunos atuais que tornaram e tornam desafiador o ato ensinar.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto os instrumentos do trabalho didático para o ensino da História de Mato Grosso do Sul, nos 5.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Campo Grande - MS. O objetivo principal é analisar os instrumentos do trabalho didático disponíveis e utilizados para o ensino da História Regional, em turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. Definimos como objetivos específicos analisar as produções acadêmicas sobre os instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, principalmente em Mato Grosso do Sul, cujo enfoque sejam turmas de 5.º anos, do Ensino Fundamental I; os documentos oficiais que implementaram e legitimaram o ensino de História Regional, para o qual priorizamos a análise aos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; o instrumento do trabalho didático utilizado pelos professores regentes; e, projetar uma proposta de intervenção a fim de criar um blog como divulgador de guia de fontes sobre a História de Mato Grosso do Sul. O recorte temporal visa o triênio 2016-2018 e a análise está delimitada a quatro escolas. A teoria que orienta o trabalho é a Ciência da História concebida por Marx e Engels e a categoria de análise é a Organização do Trabalho Didático (OTD) elaborada por Gilberto Luiz Alves. Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, analisamos as produções acadêmicas sobre o ensino de História e os instrumentos do trabalho didático que permearam essas produções cujo enfoque principal recai sobre instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, em especial, de Mato Grosso do Sul. No segundo capítulo, analisamos documentos oficiais que implementaram e legitimaram o ensino de História Regional, para o qual priorizamos a análise dos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo traz o resultado da pesquisa realizada no Sistema de Material Didático (SIMAD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), compilados em tabelas e gráfico sobre a escolha dos instrumentos do trabalho didático das escolas para o triênio 2016-2018 e os resultados das entrevistas com as professoras dos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Para finalizar, retomamos os pontos fundamentais presentes neste trabalho em relação aos instrumentos do trabalho didático para o Ensino de História Regional, nos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; as teorias que predominaram as produções acadêmicas analisadas; e os resultados da investigação realizada em sincronia com a categoria Organização do Trabalho Didático. Conclui-se que embora não tenham sido ofertados manuais didáticos sobre a História de Mato Grosso do Sul no Guia do Livro Didático - PNLD, para o triênio 2016-2018, as professoras das escolas que deram retorno a esta pesquisa ainda utilizam manual didático ofertado em edições passadas como fonte de consulta e pesquisa para prepararem suas aulas com temáticas regionais em consonância com os manuais didáticos de História do Brasil.

Palavras-chave: Instrumentos do trabalho didático. História Regional. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The present work has its object the tools for the teaching of History of Mato Grosso do Sul in the 5th year, Early Years and Elementary School, in Campo Grande, MS. The main objective is to analyze the teaching instruments available and used for teaching Regional History in the 5th Year, Early Years and Elementary School classes in the public schools of Mato Grosso do Sul, in the city of Campo Grande. We determined as specific objectives to analyze the academic productions about the tools of Regional History teaching, mainly in Mato Grosso do Sul, which focus are on 5th Year classes and Elementary School; the official documents that have implemented and legitimized the teaching of Regional History, which we prioritize analysis the 5th year, Early Years and Elementary School; the instrument of didactic work used by the regent teachers; and to design an intervention proposal in order to create a blog as a source guide disseminator about the History of Mato Grosso do Sul. The wordly snipped aims triennium 2016-2018 and the analysis are limited to four schools. The theory that guides this assignment is Science of History by Marx and Engels and about the category of analysis is the Organização do Trabalho Didático (Didactic Work Organization) by Gilberto Luiz Alves. This thesis is organized in three chapters. In the first chapter we analyze the academic productions about the teaching of History and the didactic work instruments that permeated these productions, whose focus retakes to the instruments of didactic work on Regional History teaching, especially of Mato Grosso do Sul. The second chapter, we analyze official documents that have implemented and legitimized the teaching of Regional History, which we prioritize the analysis of the 5th year, Early Years and Elementary School. The third chapter is about the research's result done in the Sistema de Material Didático - SIMAD (Didactic Material System), Ministério da Educação - MEC (The Ministry of Education) and Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (the National Fund for Education Development), compiled into charts on the choice of schools' teaching instruments for the triennium 2016-2018 and the results of the interviews with teachers of the 5th grade, Early Years and Elementary School. In short, we retook to the mainly points present in this assignment in relation to the didactic work instruments for Teaching Regional History, in the 5th years, Early Years and Elementary School; the theories that dominated the academic productions analyzed; and the results of the research conducted in synchrony with the category of didactic work organization. To sum up, even though teaching manuals on the History of Mato Grosso do Sul were not offered in the Guia do Livro Didático - PNLD (Didactic book guide), for the triennium 2016-2018, the teachers that participated in this research still use didactic manual offered in past as a source of search to prepare their classes with regional themes in line with the textbooks of History of Brazil.

Key Words: Didactic work instruments. Regional History. Early Years. Elementary School. Mato Grosso do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | Capa da 1ª edição do volume único História de Mato Grosso do Sul - 2008. Editora FTD..... | 118 |
| Figura 2 | Capa da nova edição do volume único História de Mato Grosso do Sul - 2011. Editora FTD | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Quantitativo geral das produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) | 27 |
| Quadro 2 | Levantamento das Teses e Dissertações selecionadas na BDTD para revisão da literatura | 28 |
| Quadro 3 | Artigos publicados em Periódicos e Anais de eventos | 29 |
| Quadro 4 | Levantamento de obras que abordam teoria e método de ensino para o ensino de História, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental | 30 |
| Quadro 5 | Conteúdos de História Regional para o 5.º ano, do Ensino Fundamental, em 2008, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul | 87 |
| Quadro 6 | Conteúdos de História Regional para o 5.º ano, do Ensino Fundamental, a partir de 2012, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul | 91 |
| Quadro 7 | Demonstrativo dos manuais didáticos de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande – 5.º ano – Triênio 2016-2018 | 98 |
| Quadro 8 | Demonstrativo dos manuais didáticos de História Regional enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande - 5.º ano - Ensino Fundamental – Triênio 2016-2018 | 101 |
| Quadro 9 | Especificidades de quatro escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam os 5.º Anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental | 104 |
| Quadro 10 | Manuais didáticos de História enviados às escolas participantes desta pesquisa para o triênio 2016-2018 | 108 |

LISTA DE GRÁFICO

| | | |
|-----------|---|-----|
| Gráfico 1 | Demonstrativo de manuais didáticos de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande – 5.º Ano – Triênio 2016 - 2018 | 100 |
|-----------|---|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAPES/MEC | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação |
| CEAD | Centro de Educação a Distância |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| COLTED | Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático |
| COPEB | Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica |
| COTED | Coordenadoria de Tecnologia Educacional |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FAE | Fundo de Assistência ao Estudante |
| FENAME | Fundação Nacional de Material Escolar |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDECT | Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul. |
| GLD | Guia do Livro Didático |
| IBCT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de História e Geografia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da educação Básica |
| IHG/MS | Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| INL | Instituto Nacional do Livro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDI | Material Didático Impresso |
| MEC | Ministério da Educação |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| MT | Mato Grosso |
| OTD | Organização do Trabalho Didático |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PR | Paraná |
| PROFEDUC | Programa de Mestrado Profissional em Educação |
| PROGETEC | Professor gerenciador de Tecnologia |
| RC/MS | Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul |
| REMEB | Rede Municipal de Educação Básica |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SED/MS | Secretaria de Estado de Educação/Mato Grosso do Sul |
| SEE/MG | Secretaria Estadual de Educação/Minas Gerais |
| SENAI | Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SGDE | Sistema de Gestão de dados Escolares |

| | |
|---------|---|
| STE | Sala de Tecnologia |
| TCI | Tecnologias Digitais da Comunicação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDCIs | Tecnologias Digitais da Comunicação e Informações |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIDERP | Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| URL | Uniform Resource Locator |
| USAID | United States Agency for International Development |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL | 26 |
| 1.1 Dissertações | 31 |
| 1.2 Teses | 38 |
| 1.3 Livros que abordam teoria e método de ensino para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 43 |
| 1.4 Artigos em Periódicos e Anais sobre ensino de História Regional e instrumentos do trabalho didático para o ensino de História | 52 |
| 1.5 Dissertações sobre ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul | 56 |
| 2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA INSERÇÃO DA HISTÓRIA REGIONAL | 60 |
| 2.1 Ensino de História | 60 |
| 2.2 Programa Nacional para a produção de manuais didáticos no Brasil: século XX | 71 |
| 2.3 Legislações | 78 |
| 2.4 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental | 84 |
| 3 INDICATIVO DE PERMANÊNCIA DO MANUAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL | 95 |
| 3.1 Mapeamento e localização dos manuais didáticos de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino – Triênio 2016-2018 | 95 |
| 3.2 Análise dos Dados | 101 |
| 3.3 Manual Didático de História Regional de Mato Grosso do Sul | 115 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| APÊNDICES | 135 |
| APÊNDICE A – Proposta de Intervenção | 135 |
| APÊNDICE B – Demonstrativo geral dos manuais de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande -5.º ano – Ensino Fundamental - Triênio 2016-2018 | 140 |
| APÊNDICE C – Carta de Apresentação à Direção da Escola | 141 |
| APÊNDICE D – Declaração Institucional | 142 |
| APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 143 |
| APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista | 146 |
| ANEXOS | 147 |
| ANEXO A – Ofício da Secretaria de Estado de Educação | 147 |
| ANEXO B – Índice do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato | 148 |

| | |
|---|-----|
| Grosso do Sul: ensino fundamental | |
| ANEXO C – PNLD 2016 – Coleções mais distribuídas por componente curricular – História – 4º e 5.º ano – Ensino Fundamental | 150 |
| ANEXO D – PNLD 2016 – Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ciências Humanas e da natureza – 4º e 5.ºano – Ensino Fundamental | 153 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto principal analisar os instrumentos do trabalho didático para o ensino da História Regional, em turmas de 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, disponíveis e utilizados para o ensino da História Regional, em turmas de 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que apresentaram os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, em 2015, na cidade de Campo Grande, tendo como recorte temporal o triênio 2016-2018. Para que o objetivo principal se concretizasse tornou-se imprescindível o direcionamento do cumprimento de alguns objetivos específicos: a) analisar as produções acadêmicas sobre os instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, priorizando Mato Grosso do Sul, cujo enfoque seja turmas de 5.º ano, do Ensino Fundamental I; b) analisar os documentos oficiais que implementaram e legitimaram o ensino de História Regional, para o qual priorizou-se a análise ao 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; d) analisar o instrumento do trabalho didático utilizado pelos professores regentes; e) projetar uma proposta de intervenção a fim de criar um blog como divulgador de guia de fontes sobre a História de Mato Grosso do Sul.

A motivação para este estudo germinou enquanto professora de 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental e por perceber, ao longo da caminhada profissional, que para os alunos o estudo da História Regional, nas turmas de 5.º ano, dos anos iniciais, não era algo prazeroso. Entretanto, (NADAI, 1993; FRANCO, 2009) confirmam que entre as disciplinas do currículo escolar, os discentes não a veem com muita consideração, colocando-a em segundo plano. Talvez por não perceberem que estudar História, em especial História Regional ou Local é sentir e fazer parte do processo histórico e da realidade do espaço em que vivem. A vivência em sala de aula mostrou ainda, sem pesquisa sistemática e, confirmado com a pesquisa de Nunes (2001), Coelho (2009) e Franco (2009), que é uma das disciplinas ou o componente curricular em que fica evidenciada a dificuldade de aprendizagem dos alunos ou por falta de leituras, ou por dificuldade de interpretação da leitura, ou problemas com conceitos específicos da área, ou por não compreenderem os enunciados de atividades

¹ Ter o IDEB como parâmetro para a escolha dessas escolas é pelo fato de “[...] reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb– para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil– para os municípios” (PORTAL INEP, 2016).

propostas. Inclusive os cursos de formação para professores estão fragmentando o conhecimento geral, conforme estudo de Lazzari (2015) ao analisar a utilização do Material Didático Impresso (MDI), no contexto do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Anhanguera-Uniderp (Universidade para o Desenvolvimento da Região e do Pantanal). Essa é uma tendência da sociedade capitalista.

Ainda que grande parte dos trabalhos de pesquisa e as políticas públicas utilizem o termo livro didático, nesta pesquisa denominaremos o termo de manual didático² fundamentado na teoria de Gilberto Luiz Alves. De acordo com Alves (2005; 2006), o manual didático impõe sua [...] “autossuficiência na relação educativa” ao “apresentar-se como síntese acabada do conhecimento a ser transmitido” (ALVES, 2010, p. 56) excluindo “[...] todas as demais fontes do saber” (Id. Ibid., 2010, p. 56). A exclusão dos clássicos decorre da função de sua origem atribuída pelos idealizadores da escola moderna como instrumento do trabalho didático. Consequentemente, “[...] os procedimentos pedagógicos do professor ao dirigirem-se aos alunos, os conteúdos didáticos, o espaço físico e as formas de sua utilização dependem dele [...]” fragmentando e descontextualizando o conhecimento e transformando-se em único instrumento do trabalho didático para o docente em sua prática educativa. Surge assim, a seguinte inquietação: que instrumentos do trabalho didático o professor regente tem ao seu alcance na escola para desenvolver as temáticas sobre História Regional com as turmas dos 5.º anos, do Ensino Fundamental I?

O levantamento das produções acadêmicas sobre o ensino de História Regional em Mato Grosso do Sul ofereceu pistas dos instrumentos do trabalho didático utilizados para esse fim e, conseqüentemente, a revisão da literatura ou estado do conhecimento. Esse levantamento levou em conta a consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT e, principalmente, estudos como os de Bittencourt (2011, 2008), Centeno (2010, 2009, 2013), Guimarães (2012) e Alves (2001, 2003, 2005, 2006, 2010, 2012, 2015a, 2015b.). Foram analisados documentos oficiais que propuseram o ensino de História Regional nos anos iniciais, do Ensino Fundamental como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental.

² Alves (2006) explica que a partir da universalização da escola burguesa esse instrumento, na prática, provocou a divisão do trabalho no campo do ensino e, o manual didático, assumiu o encaminhamento em sala de aula objetivando e simplificando o trabalho didático (ALVES, 2006, p. 161) no intuito de conter todos os conteúdos, de uso imediato, evitando a [...] “pluralidade de objetos que distraem os sentidos”. Fazer isto, e basta! “[...] quanto menos os outros livros ocuparem os olhos, tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos [...]” (COMENIUS, 2006, p. 2016).

A investigação sobre os instrumentos do trabalho didático teve início somente após autorização da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS e das Diretorias das Instituições de Ensino. Além da autorização favorável à pesquisa, esse órgão governamental informou que os “títulos são escolhidos por cada escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC)” (MATO GROSSO DO SUL, 2017) e que as escolas não adotaram manual de História Regional, por não ter uma lista de “livros” didáticos aprovados pelo PNLD. Ainda disponibilizou a Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica (COPEB) para informações adicionais caso houvesse necessidade. Na Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED) obteve-se a listagem das quarenta escolas, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, que ofertam os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I. Com essa relação iniciou-se o levantamento dos manuais didáticos para o componente curricular “História” enviados às escolas para o triênio 2016-2018.

Nesta dissertação, são apresentados os dados de quatro escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, que apresentaram os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2015. As escolas estão identificadas como A, B, C e D e as professoras estão denominadas como Lavanda, Margarida, Orquídea, Rosa e Violeta totalizando a participação de quatro escolas e cinco professoras que trabalhavam nesses estabelecimentos de ensino, nos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, no ano que foram realizadas as entrevistas, ou seja, em 2017.

Primeiro foi realizado contato com o/a Diretor/a da Escola em que foram apresentados e entregues a Carta de Apresentação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o Ofício n.º 418, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a seguir uma explanação do objeto desta pesquisa e as contribuições que poderão advir após o seu término. Após o consentimento do/a Diretor/a, foi-lhe solicitado/a assinatura da Declaração Institucional autorizando a realização da pesquisa no interior do estabelecimento de ensino de sua gestão.

Após as formalidades iniciais, foram agendados os horários para a primeira conversa com as professoras regentes, de acordo com o horário de planejamento de cada uma, para que não houvesse interferência na rotina de suas aulas. Às professoras regentes foi explicado que: a) a participação seria voluntária, sem nenhum ônus e a garantia do sigilo das informações prestadas; b) o objetivo da pesquisa em seus vários aspectos; c) e, que estariam colaborando para a organização de material que contribua para o trabalho didático em sala de aula proporcionando-lhes aquisição de conhecimento acerca da História Regional. Além disso, foi

solicitado que respondessem uma entrevista semiestruturada e combinado com as participantes se a devolutiva seria por escrito ou encaminhada por e-mail à pesquisadora.

Ainda foram informadas que para evitar qualquer risco como participantes voluntários da pesquisa, no formulário semiestruturado para a entrevista, o nome da escola e da entrevistada foram omitidos para preservar o anonimato do respondente evitando assim, o risco de constrangimento no ambiente de trabalho, entre seus pares. As perguntas foram dirigidas para não interferir na rotina do trabalho e os encontros foram sempre em dia e horário combinados previamente entre esta pesquisadora e a participante, preferencialmente no ambiente de trabalho da respondente ou conforme desejasse de modo que não interferisse na rotina de trabalho da participante, não ultrapassando o tempo de 40 minutos. Também, ficou garantida à participante a liberdade de retirar a qualquer momento seu consentimento de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo moral e tendo o direito de acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa ficando esta pesquisadora no dever de mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que seja de caráter parcial ou temporário. Foram informadas que não teriam despesas pessoais em nenhuma etapa da pesquisa como também não haveria compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso surgisse alguma despesa adicional, esta seria integralmente absorvida pela pesquisadora responsável. Por fim, garantiu-se a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos e que o resultado da pesquisa ao ser analisado e publicado, a identidade dos participantes será sempre mantido em sigilo.

O referencial teórico-metodológico é o da ciência da história, tal como concebida por Marx e Engels, na obra *Ideologia Alemã*, por seus autores considerarem que todas as realizações humanas têm caráter histórico, são transitórias, ou seja, “[...] uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades [...]” (MARX; ENGELS, [20--], p. 16). A Ciência da História como método, segundo Alves (2005, p. 3) “implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente”.

No entendimento de Centeno (2007), a Ciência da História:

[...] parte do pressuposto de que a história não é fruto de atitudes individuais de políticos, de personalidades ou da vontade do Estado e, sim, fruto dos embates dos homens em seu conjunto. As ações e os embates humanos são determinados, em última instância, pelas necessidades materiais, pois não existe ‘consciência pura’, desvinculada da práxis material. Os homens, de fato, têm consciência de sua existência a partir de sua vida real. Sem essa base real é impossível essa consciência. Mas também sem essa consciência é impossível a práxis (CENTENO, 2007, p. 22).

Ou ainda, de acordo com Souza (2004, p. 2-3) “[...] significa estabelecer uma dialética histórica entre a base material e o pensamento, no sentido de que só a história permite a apreensão de qualquer objeto em sua gênese, desenvolvimento e obsolescência, portanto, permite compreender a sua natureza histórica”.

A análise dos dados está pautada na categoria desenvolvida por Alves (2005; 2006) que é a Organização do Trabalho Didático (OTD). Categoria esta que nasceu a partir de seus estudos no pós-doutorado quando buscava entender o processo de produção da escola pública contemporânea a partir da releitura da obra *Didática Magna* de Comenius. Na conclusão desse processo pode identificar nessa obra, do século XVII, a centralidade da categoria trabalho didático e sua base material, a produção manufatureira. Desse modo, estabeleceu esses elementos como “o fundamento da forma de organização da escola”, presente nos dias atuais, conforme Saviani (2005) prefaciou no livro *O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas*, de Gilberto Luiz Alves.

Segundo Alves (2006), a instituição escolar presente na sociedade contemporânea teve sua origem no momento em que a classe burguesa, no contexto da nascente sociedade industrial, sentiu a necessidade de criar espaços para abrigar crianças e adolescentes que não tinham mais os pais como seus primeiros educadores. Em: *Produção da Escola Pública Contemporânea* Alves (2006) faz uma discussão histórica e analisa as origens do processo de produção material da escola pública universal, laica, obrigatória e gratuita. Esse conceito de escola pública ao longo da história, também foi denominado de “Escola Para Todos”.

A Escola Para Todos, proposta por Comenius não foi implantada de imediato, pois não havia necessidade imediata. Sua disseminação só ocorreu em algumas regiões mais adiantadas na época. No Brasil, pesquisas apontam que o manual didático tal como foi pensado por Comenius começou a ser universalizado no século XX e que o período que antecedeu esse século eram utilizados os livros clássicos e compêndios (ALVES; ALVES e CENTENO; BRITO; MIANUTTI, 2015).

Para materializar tal proposta, Comenius publicou, em latim, a *Didática Magna* (1668). Ele sistematizou em sua obra o método de ensino que atenderia a todos. São dele as palavras abaixo:

Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma

fonte viva que produz eternos arroyos que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMENIUS, 2001, p. 4).

Seu método de ensino parte do princípio que se deve ensinar a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes e complexos.

Para Alves (2010), a didática comeniana pode ser vista como uma proposta de educação para a sociedade por que:

[...] envolve desde uma profunda reflexão sobre as necessidades sociais e as demandas geradas para a educação, a formulação dos objetivos educacionais pertinentes, até a previsão de recursos a serem mobilizados para sanar ou dirimir aquelas necessidades, com economia de tempo e de recursos materiais, e a avaliação sistemática dos resultados alcançados [...] (ALVES, 2010, p. 42).

Assim, Comenius organizou uma proposta de trabalho didático como reflexo da organização técnica vigente nas manufaturas, que logo, tornariam a base da produção capitalista. Em tratar-se de manufatura, Marx (2013, p. 331) a compreende como a reunião “[...] em uma mesma oficina, sob o controle de um mesmo capitalista, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até seu acabamento final” (MARX, 2013, p. 331).

O surgimento das manufaturas implicou na divisão de tarefas que até então eram realizadas por uma única pessoa – o artesão. Para Marx e Engels,

[...] a divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular [...] e do interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; mais ainda, esse interesse coletivo não existe apenas, digamos, na ideia, enquanto “interesse universal”, mas, sobretudo, na realidade como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho [...] (MARX; ENGELS, 2013, p. 19).

Com base nesse sistema de produção vigente e emergente, Comenius sistematizou e objetivou a universalização do ensino (ALVES, 2010, p. 42). Este autor, também, afirma que sob essa ótica, a organização do trabalho didático, proposta no século XVII, se faz presente em pleno século XXI, porque mantém as características manufatureiras. Assim, em relação a organização do trabalho didático Alves (2012) entende que esta “[...] se fecunda nas relações sociais e na organização técnica do trabalho e impõe a captação de cada forma histórica de trabalho didático, relacionando-a ao seu tempo. Cada forma, portanto, é mergulhada na totalidade concreta, para ganhar, ela própria, concretude” (ALVES, 2012, p. 175).

Ainda esclarece que qualquer forma histórica de organização do trabalho didático, envolve três aspectos:

a) Uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;

b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; e, c) implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11.).

Mais recentemente, incluiu aos três aspectos acima mencionados, o “aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna”, que se tornou indispensável, sendo o reflexo da divisão manufatureira do trabalho didático (ALVES, 2012, p. 170). Nesse sentido, expõe as diferenças conceituais entre “trabalho didático e trabalho pedagógico”, “trabalho didático e trabalho escolar” e “trabalho didático e trabalho docente”. O autor explica que a expressão trabalho didático é a mais apropriada, pois tem significado político amplo e por promover a discussão em torno da sociedade e do homem, enquanto que trabalho pedagógico se restringe ao campo da educação, ficando destituído de significado histórico. Já a expressão trabalho escolar está voltada para os aspectos administrativos omitindo os determinantes materiais da escola moderna; e, trabalho docente não é adequado porque é parte constitutiva do trabalho didático e devido a atuação docente ter ficado limitada a mero executor das operações previstas nos manuais didáticos e submetido ao instrumento de trabalho (ALVES, 2012, p.169-178).

No que diz respeito à educação brasileira, Alves e Centeno (2015a, p. 65) em *Compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II*, levantam a hipótese de que o Brasil, pelo fato de não ser uma nação capitalista desenvolvida, os manuais didáticos modernos começaram a ser produzidos tardiamente, conseqüentemente demoraram a incorporar as funções e as características da proposta comeniana. Segundo os autores, o primeiro livro a esboçar alguma característica de manual didático foi a obra de Joaquim Maria de Lacerda, *Pequena História do Brasil por Perguntas e Respostas*, cujo conteúdo está simplificado e ao usar a técnica de perguntas e respostas, percebe-se a seleção das prioridades a serem estudadas e o resumo das informações (ALVES; CENTENO, 2015a, p. 73).

Até os anos de 1930, os manuais didáticos idealizados por Comenius eram escassos no país, sobretudo na educação secundária³ (CENTENO, 2010, p. 32). Os livros existentes não se enquadravam na categoria de manuais didáticos comenianos isso por que:

[...] não foram pensados inicialmente como recurso de apoio ao trabalho didático, [...] são textos extensos, que pretendem ser síntese dos conhecimentos sistematizados na área e envolvem lições com nível informativo detalhado e denso, [...] não se destinavam a níveis precisos de escolarização, servindo a todos eles, o que expressa o limitado grau de divisão do trabalho imposto à atividade docente, [...] despreocupação com as ilustrações, [...] (ALVES; CENTENO, 2015a, p. 70-73).

³ Educação secundária entendida como o atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A partir da expansão dos liceus provinciais e alguns colégios particulares, textos semelhantes aos elaborados por Lacerda passaram a fazer parte do trabalho didático tornando instrumentos simplificadores do trabalho a ser realizado pelos professores. Então, se o conhecimento, ainda que simplificado, estava depositado no manual, qualquer pessoa com um pouco mais de conhecimento que o aluno poderia ministrar aulas (ALVES; CENTENO, 2015a, p. 107). Consequentemente, o professor concebido em sua forma histórica, já nasce expropriado do saber por causa da divisão do trabalho na escola moderna e na escola idealizada por Comenius. Desse modo, esclarece Alves (2012) que:

[...] o trabalho do educador em sala de aula simplificou-se e se especializou. Ele passou a se dedicar a uma matéria do plano de estudos ou a atuar em um certo nível do processo de escolarização. Perdeu, portanto, o domínio do processo de trabalho como um todo. Foi a esse educador, surgido com a própria escola moderna, que se aplicou a designação “professor” [...] (ALVES, 2012, p. 175).

Portanto, ainda que simplificações maiores possam ser encontradas atualmente, a divisão de trabalho nos moldes manufatureiros do século XVII e o manual didático, como instrumento do trabalho didático imperam nas salas de aulas.

É cabível explicar as características do manual didático comeniano para entendermos o manual didático que temos hoje e porque pesquisadores têm devotado seus estudos a esse instrumento do trabalho didático. Para Comenius (2006, p. 365), os livros pan-metódicos⁴ eram de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição. E para serem excelentes devem ser compilados, breves e metódicos. Como foi afirmado, Alves (2015b, p. 8-9) denomina-os de manuais didáticos porque os livros clássicos foram preteridos e os manuais didáticos em função de sua origem e finalidade, surgiram como novo instrumento do trabalho docente, profissional este que se especializou, simplificou e provocou a divisão do trabalho didático.

O manual didático foi pensado de maneira a excluir qualquer outro material da organização do trabalho didático, para que não houvesse a necessidade de nenhum outro livro. Os manuais didáticos eram classificados por série, possuíam textos simplificados e foram os recursos que estabeleceram um maior grau de domínio sobre a atividade do professor e a educação dos homens (ALVES, 2005, p. 88).

Apoiada nos estudos de Alves e Centeno (2015a), a autora Almeida (2016, p. 24) sintetiza que os “Compêndios, que têm sua origem no latim *compendium* que significa: resumo, síntese ou livro de texto para escolas” e “[...] com características próprias, diferentes

⁴ Comenius denominava os manuais didáticos de livro *pan-metódicos*.

das características dos manuais didáticos da escola moderna, pois, possuíam textos extensos, eram grandes volumes com informações detalhadas, denotam limitada divisão de trabalho, por possuir textos densos, podendo servir a diferentes níveis de escolarização” (Id., Ibid., 2016, p. 24). Diferente dos professores comenianos que executavam procedimentos impressos nos manuais pan-metódicos, os compêndios eram produzidos pelos próprios professores que os utilizavam por possuírem conhecimento erudito tendo domínio sobre a execução do trabalho.

Por instrumento de trabalho, entende-se ter significação ampla: pode ser um ou mais recursos que os professores utilizam como apoio às aulas: livros diversos como enciclopédias, clássicos, iconografias, filmes, mapas, e tantos outros.

Assim exposto, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata sobre as produções acadêmicas que mais se aproximaram do objeto da investigação desta pesquisa, ou seja, os instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional. Pela escassez de produções sobre instrumentos de trabalho didático para o ensino da história de Mato Grosso do Sul, nos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, ampliou-se essa busca e análise para a História e História Regional de outros estados da federação.

No segundo capítulo, é traçado um panorama sobre o ensino de História no Brasil e a instituição de programas federais para a produção de manuais didáticos, tendo como marco temporal a partir do Império por ter sido o período em que começou a produção dos manuais didáticos no país. Porém, a principal finalidade deste capítulo é analisar os documentos oficiais que legitimaram o uso dos manuais didáticos no interior da escola, bem como a inserção da História Regional como subárea da História, por conseguinte, a inclusão da História Regional nos programas de ensino da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para os 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em 2008 e em 2012.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados da investigação sobre os instrumentos do trabalho didático que são utilizados para o ensino de História Regional, em turmas de 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, tendo como recorte temporal o período de 2016-2018.

Nas Considerações Finais retomam-se os pontos fundamentais presentes neste trabalho em relação aos instrumentos do trabalho didático para o Ensino de História Regional, nos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; as teorias que predominaram as produções acadêmicas analisadas; e os resultados da investigação realizada nas escolas em sincronia com a categoria Organização do Trabalho Didático. No Apêndice A, encontra-se a proposta de

intervenção como requisito do Mestrado Profissional de Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PROFEDUC.

1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DOS INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

Este capítulo tem como objetivo a revisão da literatura sobre instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional. A busca de produções acadêmicas sobre o tema iniciou no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O Portal de Periódicos CAPE/MEC foi consultado e parte das produções acadêmicas nesse repositório foi a mesma localizada no Portal BDTD/IBICT. Outra fonte de consulta foi a Scientific Electronic Library Online – SciELO na qual foram encontrados alguns artigos, porém a opção pelas dissertações e teses da BDTD/IBICT prevaleceram por serem mais completas.

Foram consultadas bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O Google Acadêmico foi utilizado como buscador de artigos e/ou trabalhos completos publicados em periódicos e em Anais de Eventos sobre Educação.

A delimitação temporal da busca priorizou pós década de 1997 por ser nesse período que o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujos documentos direcionaram as temáticas e os conteúdos, bem como os procedimentos metodológicos. Dessa maneira, apareceu como proposta nesses documentos oficiais, o estudo do Local e/ou Regional, principalmente, nas áreas de História e Geografia, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Ao delimitar o objeto da pesquisa em instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional a análise inicial da literatura voltou-se para trabalhos concluídos em outros Estados da federação devido à escassez de produções sobre instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul. Muitas produções acadêmicas e artigos sobre História Regional não se adequaram por tratarem de fatos históricos regionais e não de como é ensinada a História Regional nas salas de aula ou que instrumentos estão utilizando para esse ensino.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram usados os termos: livro didático de história; livro didático de história regional; livro didático de história local; manuais escolares de história; ensino de história regional; ensino de história local; ensino de história; e história regional. O critério utilizado para a busca na BDTD/IBICT consistiu em digitar o termo e da relação existente foram pré-selecionados e organizados em um quadro os trabalhos

que pelo título e leitura do resumo aproximavam do objeto desta pesquisa. O quadro 1, apresenta o quantitativo geral de produções existentes na BDTD/IBICT conforme os termos de busca.

Quadro 1: Quantitativo geral das produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

| Termo de busca | Quantitativo Geral |
|---|--------------------|
| Livro didático de História | 707 |
| Livro didático de História Local | 49 |
| Livro didático de História Regional | 47 |
| Ensino de História Local | 16 |
| Ensino de História Regional | 21 |
| História Regional de Mato Grosso do Sul | - |
| Manuais Escolares de História | 105 |
| Ensino de História | 6631 |
| Total | 7576 |

Fonte: BDTD, 2016 -2017

Organização: Mattas, 2016-2017

Na primeira busca, ficou claro que os termos: livro didático de História; manuais escolares de História; e ensino de História eram abrangentes, mesmo acrescentando a palavra “história”, pois, na relação apareciam incluídas outras áreas do conhecimento e as outras etapas de ensino como o Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma segunda busca foi realizada, e novos termos foram inseridos, tornando-a mais restrita. Muitos títulos presentes nos termos mais abrangentes se repetiram na segunda busca. Os termos da busca foram: ensino de História Regional (21); ensino de História Local (16); livro didático de História Regional (47); livro didático de História Local (49), totalizando, entre dissertações e teses, (133) produções acadêmicas. Nessa segunda busca, foi possível a leitura dos resumos e, a seguir, a seleção das dissertações e/ou teses que mais interessaram a esta pesquisa.

Dessa forma, na BDTD foram selecionadas 38 (trinta e oito) produções acadêmicas entre teses e dissertações e depois organizadas em quadro-síntese com as seguintes informações: Autor e Orientador, título do trabalho, nível do trabalho – tese ou doutorado, instituição e ano, palavras-chave do trabalho, termos de busca, a URL - *Uniform Resource*

Locator ou endereço virtual e data de acesso com as produções acadêmicas selecionadas. A partir do quadro-síntese, nova análise dos conteúdos das dissertações e teses e, finalmente, a seleção de 6 (seis) produções para o estado do conhecimento, conforme o Quadro 2.

É importante ressaltar que nenhuma das produções selecionadas na BDTD trata especificamente sobre instrumentos do trabalho para o ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul, nas turmas de 5.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas indicaram os instrumentos do trabalho didático que foram ou estão sendo utilizados para o ensino de História Regional em outras localidades brasileiras.

A seguir, no Quadro 2, constam as 6 (seis) produções selecionadas para a revisão da literatura por aproximarem do objeto desta pesquisa que são os instrumentos do trabalho didático para os anos iniciais, do Ensino Fundamental, especificamente, as turmas de 5.º ano, sendo 03 (três) teses e 3 (três) dissertações. As 32 (trinta e duas) produções, desconsideradas neste momento, tiveram como foco: Currículo, Anos finais do Ensino Fundamental, Curso Normal Médio, Prática Docente, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação no Campo.

Quadro 2: Levantamento das Teses e Dissertações selecionadas na BDTD para a revisão da literatura

| Autor e Orientador | Título do Trabalho | Nível do trabalho. Instituição. Ano. | Palavras-chave do trabalho | Termos da busca |
|--|--|--|--|------------------------------|
| Nunes, Silma do Carmo Orientadora: Ernesta Zamboni | O pensado e o vivido no ensino de História. | Tese UNICAMP – Faculdade de Educação. 2001 | História. Educação. Currículo. Prática de Ensino. | Ensino de História Regional. |
| Barros, Ricardo. Orientadora: Kátia Maria Abud. | O uso de imagem nas aulas de História. | Dissertação USP 2007 | Cidadania. Cidadãos. História (Primeiro Grau). Estudo e Ensino. Material Didático. | Ensino de História Regional. |
| Coelho, Araci Rodrigues. Orientadora: Lana Mara de Castro Siman. | Usos do livro de História: entre prescrições e táticas. | Tese UFMG 2009 | História-ensino. História - livro didático. Saberes e Práticas docentes – séries iniciais. | Ensino de História Regional. |
| Franco, Aléxia Pádua. Orientadora: Ernesta | Apropriação docente dos livros didáticos de História das | Tese UNICAMP 2009 | Apropriação, Ensino de História, Livro Didático, | Ensino de História Regional. |

| | | | | |
|---|--|-----------------------|---|--------------------------------------|
| Zamboni. | séries iniciais do Ensino Fundamental. | | Formação Docente, História Local e Ensino Fundamental. | |
| Godoy, Adriana Cristina de Orientadora: Andrea Coelho Lastória. | As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local. | Dissertação USP 2013. | Animated Shorts. Curta Animação. Ensino de História. Estudo da Localidade. Geografia Escolar. | Ensino de História Local. |
| Ribeiro, Rosiane da Silva. Orientadora: Junia Sales Pereira. | Minas Gerais em jogos de escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais. | Dissertação UFMG 2014 | Ensino de História Regional; Livro didático; História de Minas Gerais. | Livro didático de História Regional. |

Fonte: BDTD, 2016 -2017
Organização: Mattas, 2017

O Google Acadêmico, também, foi utilizado para pesquisar publicações sobre instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul. Neste sítio foram localizados artigos publicados em Periódicos ou Anais de eventos pertinentes ao tema.

No Quadro 3, estão elencadas as 8 (oito) publicações selecionadas: 5 (cinco) com o tema História Regional e Local; um sobre imprensa como subsídio para o ensino de História Regional; um sobre documentos e monumentos no ensino de História; e, um artigo sobre o ensino de História Regional em Mato Grosso do Sul.

Quadro 3: Artigos publicados em Periódicos e Anais de eventos – Google Acadêmico

| Autor(es) | Título | Período ou Anais |
|--|--|--|
| Priori, Ângelo A. | O ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas. | II Encontro Perspectivas do Ensino de História – 1996. |
| Barboza, Vilma de Lurdes. | Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. | Saeculum Revista de História – 2006. |
| Carvalho, Carlos Henrique de. | A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. | Cadernos de História da Educação – 2007. |
| Toledo, Maria Aparecida Leopoldino Tursi | História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. | Antíteses – 2010. |
| Pinto, Adriana Aparecida. | A imprensa em Mato Grosso: | Revista História Hoje – 2014. |

| | | |
|---|--|---|
| | subsídios para o ensino de História Regional no século XIX (1880-1910). | |
| Crestani, Leandro de Araújo. | O ensino de História Regional e Local nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Toledo | Anais VII Congresso Internacional de História – 2015. |
| Debona, James Jackson; Riberio, Renilson ; Pinto, Adriana Aparecida. | Por um ensino da História de Mato Grosso do Sul: implicações dos documentos referenciais para o enfoque regional no ensino de História no Ensino Fundamental. | História e Perspectivas -2015. |
| Pinto, Adriana Aparecida; Debona, James Jackson. | Documentos e Monumentos: um estudo das formas de registrar/contar História em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: imprensa e livros didáticos de ensino de História. | Revista Labirinto – 2016. |

Fonte: Google Acadêmico
Organização: Mattas, 2017.

Também, foram selecionadas cinco obras destinadas ao ensino de História, do Ensino Fundamental que orientam teórica e metodologicamente o professor, e estão elencadas no Quadro 4.

Quadro 4: Levantamento de obras que abordam teoria e método de ensino para o ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental

| Autor (es) | Título | Editora | Ano |
|--|---|-----------------|------------|
| Abreu, Martha; Soihet, Rachel (Orgs.) | Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. | Casa da Palavra | 2003 |
| Bittencourt, Circe Maria Fernandes. | Ensino de História: fundamentos e métodos. | Cortez | 2011 |
| Guimarães, Selva. | Didática e Prática de Ensino de História. | Papirus | 2012 |
| Urban, Ana Claudia; Luporini, Teresa Jussara. | Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. | Cortez | 2015 |
| Pagnoncelli, Cláudia; Malanchen, Julia; Matos, Neide da Silveira Duarte de.(Orgs.) | O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítico. | Armazém do Ipê | 2016 |

Organização: Mattas, 2016-2017.

Das 5 (cinco) obras, conforme o Quadro 4 acima, apenas uma é direcionada para o ensino de História nos anos iniciais, do Ensino Fundamental a qual é de autoria de Urban e

Luporini (2015). As demais trabalham com fontes abordando outros instrumentos que podem ser utilizados no ensino de História, sem especificar qual subárea.

Duas produções acadêmicas consonantes com o objeto desta pesquisa foram localizadas no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cabe ressaltar que essas duas produções não constam na BDTD-IBICT até a data da busca por isso não constam no Quadro 2. A primeira, O Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado (1977-2002), de Maria Angélica Cardoso (2006) disserta sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, e a segunda Entre o Regional e o Nacional: Mato Grosso do Sul nos Livros Didáticos – PNLD-2011, de Jackson James Debona (2015b), o qual analisa o regional e o nacional nas coleções de manuais didáticos de História, anos finais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, este capítulo está organizado em cinco tópicos. O primeiro (1.1) e o segundo (1.2) analisam as produções acadêmicas localizadas na BDTD; o terceiro (1.3), os manuais selecionados; o quarto (1.4), os artigos e/ou trabalhos completos publicados em eventos e revistas; e, o quinto (1.5), as dissertações que discorrem sobre o ensino de História, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental (CARDOSO, 2006) e sobre manuais didáticos de História de algumas coleções ofertadas no Guia do Livro Didático, do PNLD que tratam da História Regional de Mato Grosso do Sul (DEBONA, 2015b). Estas dissertações encontram-se no quarto subtítulo deste capítulo, pois foram localizadas no repositório das universidades, e não constam na BDTD.

1.1 Dissertações

Barros (2007) ao dissertar sobre O uso da imagem nas aulas de História teve como principal objetivo avaliar se o professor de História, da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental II, utilizava imagem no processo de ensino, possibilitando aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las. Nos primórdios de sua pesquisa, pretendia-se estabelecer a relação entre mídia e educação, em especial a *internet*, e tinha como meta desvendar de que forma a rede mundial de computadores poderia interferir no ensino de História. Entretanto, ao constatar que a internet era algo ainda distante da realidade dos professores, se ateu à realidade da sala de aula e estudou o uso de imagem nas aulas de História, do Ensino Fundamental II (BARROS, 2007, p. 9-10).

De acordo com Barros (2007), suas análises estão apoiadas na teoria das representações de Roger Chartier por permitir a interdisciplinaridade, pois é possível dialogar

com outras Ciências como a Educação, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social e a História (BARROS, 2007, p. 12). E, na teoria da representação de Serge Moscovici, que sob outra vertente considera que o que constitui e transforma a sociedade é o tripé grupos/atos/ideias e entende as representações como fenômeno social e dinâmico, em constante processo de criação e recriação (BARROS, 2007, p. 15). Para Barros (2007), esses conceitos de representação propiciam melhor entendimento da fala dos professores, segundo o pesquisador. Outra justificativa é que:

Na sociedade atual, onde as categorias espaço temporais são cada vez mais imediatas, em que relações sociais são mais fortuitas, e onde a produção cultural é mais midiaticizada, os meios de comunicação de massa apresentam grande importância e os símbolos e representações são, em grande medida, as bases nas quais o sujeito realiza sua mediação com o real (BARROS, 2007, p. 13.).

Embora tenham concepções opostas, Barros (2007) apoiou-se nas leituras de Martine Joly (1999) e Joan Ferrés (1994) como suportes para elaboração dos questionários, destinados aos professores participantes da pesquisa, bem como para análise dos mesmos. Para Barros (2007), Joly (1999) o auxiliou na compreensão sobre a concepção de imagem para o professor, como utilizava a imagem em suas aulas e qual o significado implícito que a imagem tinha para o professor enquanto Ferrés (1994) permitiu-lhe compreender como a imagem está presente no cotidiano das pessoas e o porquê da não utilização desse recurso, em sala de aula pelos professores de História, no intuito de ajudar o aluno a desvendar os símbolos da cultura de seu tempo.

Para sua pesquisa, Barros (2007) contou com 5 (cinco) escolas da região metropolitana da Grande São Paulo e com dez professores de História, do Ensino Fundamental II, pertencentes ao quadro funcional das mesmas. A pesquisa desenvolveu-se em duas fases: a coleta de dados por meio de questionários e entrevista. Para a entrevista, segundo o pesquisador, foram adotadas algumas práticas da microetnografia⁵, pois a intenção não era apenas transcrever as falas dos entrevistados, mas analisar as reações, as pausas e as exclamações. Concomitantemente, fez análise do projeto Pedagógico das escolas e dos planos de ensino de História.

Tendo como foco a utilização de imagens na sala de aula, Barros (2007) selecionou três obras de Pedro Américo (1843 – 1930) e três obras de Victor Meireles (1832 – 1903) para a fase das entrevistas, pelo fato dessas obras serem bastante conhecidas e presentes em muitos materiais - o autor não especifica que materiais são esses - e manuais didáticos e por terem sido mencionadas pelos professores participantes na primeira fase da pesquisa.

⁵ Microetnografia é definida como a análise de micro comportamentos que compõem processos organizacionais da interação social, de acordo com Goés (2000, p.18 *apud* BARROS, 2007, p. 26)

Barros (2007) concluiu que as impressões dos professores participantes da pesquisa sobre as imagens exibidas pelo pesquisador eram fortemente baseadas no senso comum ou provinham daquilo que a mídia divulgava a respeito delas. Esses professores pouco utilizavam imagens em suas aulas de História e pouco sabiam sobre como utilizar imagens. Conseqüentemente, tanto professores como escola acabam perpetuando o texto escrito como única linguagem mediadora da aprendizagem do aluno (BARROS, 2007, p. 81).

A dissertação de Godoy (2013), *As Imagens na Sala de Aula: Produção de Conteúdo Visual no Ensino de História e Geografia Local*, objetivou estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia Local, possibilitada pela participação no Projeto “Curtas de Animação”. Fizeram parte da pesquisa 4 (quatro) alunos, de 7ª série, de uma escola, da Rede Pública Municipal de Ribeirão Preto - SP. Embora, as produções acadêmicas estivessem voltadas para o Ensino Fundamental II, o que nos chama a atenção é o instrumento do trabalho didático analisado nessas dissertações.

Ao dissertar sobre a imagem e a produção imagética feita pelos próprios alunos participantes do Projeto “Curtas de Animação”, Godoy (2013) adentra o leitor ao universo da imagem. Para análise das imagens presentes nos manuais didáticos de História Godoy (2013) recorreu a uma diversidade de autores e pesquisadores, tanto da História como da Geografia, Mídia e Educação, Ensino de História, Geografia Escolar, Ensino de Geografia e imagens. Dentre os autores utilizados por Godoy (2013) pode-se citar Burke (2004), Bittencourt (2001; 2009), Abud (1997), Pinsky e Pinsky (2007), Katuta (2008), Oliveira Júnior (2009), além de outros voltados para a área de Artes Visuais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Apoiada em Joly (1996), Godoy (2013) explica que a imagem⁶ é uma linguagem, um meio de expressão e comunicação que cria um vínculo entre o hoje e as tradições mais antigas da cultura. Para ilustrar sua argumentação faz análise de algumas imagens que se repetem em manuais didáticos de História. Utilizou o manual didático de História, *História Hoje*, de Oldimar Pontes Cardoso, da 7ª série/8.º ano escolar e o manual didático de Geografia, *Construindo Consciências*, de Valquíria Pires e Beluce Bellucci. Observa-se que o enfoque na dissertação de Godoy (2013) para este estudo será para História.

Godoy (2013) enfatiza que a sociedade contemporânea preza tanto pela rapidez da informação que a imagem é um dos elementos utilizados pelos meios de comunicação, onde

⁶ Imagem são fotografias, filmes, documentários, charges, desenhos pinturas. Em História são denominadas de fontes históricas ou fontes iconográficas.

os textos estão cada vez mais curtos e as mensagens têm seus caracteres reduzidos. Por isso sentiu necessidade de discorrer sobre a percepção e a linguagem visual, pois cada indivíduo tem uma percepção do “real” de acordo com o que ele conhece do mundo e o problema das imagens nos manuais de História é passar a ideia de que a representação estampa a “verdade” (GODOY, 2013, p. 30).

Godoy (2013) ainda esclarece sobre a preferência das editoras para os desenhos e não às fotografias. Estas últimas elevam o custo do livro-mercadoria e quando as usam, são aquelas pertencentes a domínios públicos. E, finalmente, descreve o desenvolvimento da produção da “Curta de Animação”⁷ Ribeirão Preto – terra do café.

Godoy (2013) defende a incorporação das tecnologias mais recentes nas salas de aula por serem mais atrativas aos estudantes, mas diante da desigualdade das condições econômicas ainda não há o alcance e o acesso da totalidade a esses instrumentos tecnológicos pelos estudantes, tornando, assim, as salas de informática existentes nas escolas um importante avanço na socialização desses meios. Para tanto, é importante que a escola seja a mediadora entre os alunos e as tecnologias de informação e comunicação. É ela quem irá orientar os estudantes na seleção dos materiais de pesquisa contribuindo para a formação da autonomia desse aluno. As tecnologias devem contribuir para formar cidadãos que saibam expressar suas opiniões, participar da vida política e interagir com outros indivíduos (GODOY, 2013, p. 40).

Sobre a incorporação das tecnologias nos ambientes escolares concordamos com Godoy (2013), pois, suas ideias emparelham às de Alves (2006) quando este defende que está

[...] em primeiro plano na educação do cidadão, portanto, também do trabalhador, o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época. Mesmo porque esse domínio é rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial ao homem contemporâneo, por exemplo, não deve ser entendida como conteúdo de formação técnico-profissional em seu sentido estrito, mas sim como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista, hoje (ALVES, 2006, p. 238-239).

Dessa maneira, a falta do domínio das tecnologias, principalmente da informática, pode ser encarada como mais uma deficiência da Educação Básica (ALVES, 2006, p. 239). É possível acrescentar que não só o domínio da informática, mas o acesso às tecnologias ainda é deficiente. Embora, tenham sido propagadas pelos meios de comunicação de massa, escolas,

⁷ Segundo Godoy (2013, p. 98) “curtas de animação” envolve dois conceitos, o de filmes de curta-metragem e o de animação. Curta-metragem é a denominação dada a um filme de duração igual inferior a 15 minutos. Já a animação é a técnica na qual cada imagem (quadro/frame) é produzida individualmente, e depois reunida e sequenciada.

principalmente aquelas mais distantes dos grandes centros, carecem de equipamentos novos e atualizados e pessoal capacitado para utilizá-los.

Godoy (2013) explica sobre o uso da linguagem do cinema nas aulas de História, bem como, o uso das tecnologias da informação e comunicação. No primeiro caso, é importante que o professor conheça, minimamente, a linguagem do cinema. No segundo, o professor será o mediador selecionando os melhores conteúdos, os sites mais confiáveis, sempre pautados nos estudos das obras de referência. A autora indica alguns benefícios do uso das tecnologias, tais como:

[...] a transposição das inovações tecnológicas para a sala de aula, principalmente em História, traz consequências imediatas tanto para a prática quanto para a formação dos professores. [...] o ensino baseado na pesquisa complementado pelo uso da tecnologia, contribui para a formação de pessoas capazes de resolver problemas, comparar situações com mais autonomia e senso crítico, embasadas no conhecimento. [...] O uso de materiais apoiados nessas diversas tecnologias podem ser mais uma possibilidade de aprendizado (GODOY, 2013, p. 99-100)

Ao se referir aos documentos oficiais, como os PCNs, afirma que encontrou nesses documentos elaborações pertinentes às imagens. É o caso da leitura de imagens nas disciplinas de História e Geografia, dos anos iniciais e finais, do Ensino Fundamental. Entretanto, não localizou trechos que versassem sobre a produção de imagens (GODOY, 2013, p. 103). Ainda segundo a autora, é aceitável não encontrar nos PCNs trechos que orientem sobre a produção de imagens, pois quando da elaboração desses documentos já era possível fazer um curta com câmera fotográfica ou celular com câmera. Contudo, nem todas as escolas estavam equipadas com salas de informática, principalmente, lugares mais distantes dos grandes centros.

Os dois últimos capítulos da dissertação de Godoy (2013) foram destinados à exposição detalhada da produção do curta de animação: Ribeirão Preto – terra do café. A pesquisa partiu da descrição crítica do projeto de produção do curta de animação e buscou averiguar quais conhecimentos específicos sobre a localidade de Ribeirão Preto - SP foram (ou não) adquiridos pelos alunos participantes. A pesquisa iniciou com treze participantes e por motivo de transferências foi concluída com quatro participantes, sendo dois alunos da 7ª série/8º ano e dois alunos da 8ª série/9.º ano escolares.

A autora concluiu que:

[...] A imagem faculta a percepção do espaço em suas mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, tendo em vista seu uso para o estudo da localidade. No entanto, os livros didáticos não viabilizam este uso, devido ao fato de estamparem representações de espaços, muitas vezes, distantes da realidade do aluno, principalmente, daquele que não vive nos grandes centros (GODOY, 2013, p. 9).

Em relação ao curta de animação, Godoy (2013) percebeu que os alunos passaram a olhar o seu entorno ao retratarem na imagem em movimento aspectos do cotidiano. Os alunos foram mobilizados a sair das atividades rotineiras e deslocados a observar o local antes de chegarem ao global.

Barros (2007) e Godoy (2013), ao pesquisarem a imagem como instrumento do trabalho didático, deram também explicações sobre como analisar imagens e onde buscaram suporte teórico para tal exercício, porém podemos afirmar que o ponto de partida desses trabalhos em sala de aula foram os manuais didáticos.

Ribeiro (2014) explica que sua dissertação intitulada: Minas Gerais em Jogos de Escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais surgiu diante do pouco prestígio da história local e regional em Minas Gerais, pelo fato delas se confundirem com a história nacional. Sob essa ótica, a autora questionou-se em que escalas a particularidade dos mineiros se confundia com a história nacional e o que da história mineira seria nacional e o que seria regional.

Para a compreensão da narrativa histórica, presente nos manuais didáticos de história regional de Minas Gerais, a autora apostou nos jogos de escalas⁸, de Revel (1998) por estes possibilitarem a análise de diversos elementos. Nesse caso foram considerados o *design* gráfico, temas, títulos, imagens, atividades e textos para descrever de forma concisa e direta a formação do Estado de Minas Gerais (RIBEIRO, 2014, p. 21).

De acordo com a autora, os manuais didáticos de história regional de Minas Gerais, por ela analisados, sob os auspícios desse referencial têm como foco o estado de Minas Gerais, cuja narrativa histórica foi eleita pelos autores/editores, sendo o manual didático o mediador dessa narrativa possibilitando um jogo de escalas ilimitadas que, ao privilegiar a dimensão regional, estabelece relações com outros contextos, em especial o nacional (RIBEIRO, p. 92). Defendendo que:

Nesse jogo de escalas, temas tradicionais podem ser revisitados e novos temas podem emergir, num exercício de elaboração da História de Minas Gerais que compreenda tanto as relações que constituem o estado de maneira peculiar, quanto àquelas que o vinculem de maneira mais direta à história no país, em dimensões que são múltiplas e também simbólicas. [...] E é esse movimento relacional, que implica no ajuste de foco, na variação de escalas e no jogo entre elas, que constitui a narrativa histórica dos livros regionais [...] (RIBEIRO, 2014, p. 93).

Para compreender a constituição, ou seja, como a História Regional foi incorporada à disciplina escolar História, Ribeiro (2014, p. 23-26) contextualizou o debate sobre História Regional, no âmbito das discussões acadêmicas e como temática de estudos no âmbito da

⁸ Expressão proposta pelo teórico da *Microanálise*, Jaques Revel (1998).

História Escolar, principalmente a partir de 1960 e buscou referencial teórico que trata da temática Mineiridade e o fenômeno regionalista (ARRUDA, 1990); fez análise contemporânea sobre a construção discursiva das regiões (ALBUQUERQUE Jr, 2007; 2011); discutiu o conceito de região e espaço nas interseções com a História (D'ASSUNÇÃO, 2005); e utilizou os artigos que compõem o livro República em migalhas (SILVA (Org.), 1990). Problematizou a complexidade do manual didático enquanto objeto de pesquisa apoiada nos documentos oficiais como o PNLD (2004; 2007; 2010; 2013) e os Guias dos referidos PNLDs, os PCNs, o Edital PNLD-2016 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Analisou os manuais didáticos regionais de Minas Gerais aprovados pelo PNLD-2013 de acordo com a teoria da Microanálise, de Revel (1998) que orientou suas investigações sobre o movimento relacional entre a composição visual do livro (capa, apresentação e sumário) e os sentidos da narrativa histórica sobre Minas Gerais. Após análise de três manuais didáticos: História de Minas Gerais de autoria de Helena Guimarães Campos e Ricardo de Moura Faria; Contos e Encantos Mineiros, de Anésio José de Oliveira e Eliany Assis; e, Minas Gerais, de Francisco M. P. Teixeira, para Ribeiro (2014), o jogo de escalas indicou que o período Colonial delinea uma verdade do regional em Minas Gerais,

[...] mesmo em um contexto tanto de renovação historiográfica, quanto de agendas sociais pulsantes por um ensino que compreenda cada vez mais a participação dos múltiplos sujeitos na narrativa histórica, indícios em escalas, momentos e movimentos distintos, revisitam o passado e, ainda que variando as abordagens, permanecessem legitimando a Minas Colonial como marco histórico e identitário, como memória. Uma história do ouro, uma identidade barroca – do mineiro reservado, ensimesmado, desconfiado, mas disposto a ressurgir em nome da liberdade (RIBEIRO, 2014, p. 183.).

Ribeiro (2014), ao defender sua dissertação com base na História Cultural-Social, admite que Minas Gerais tem outras histórias, pois, as Minas são muitas, e conclui que o peso do ouro é fundador e é presente porque ele garante um lugar e uma identidade e, assim sendo, qualquer mudança advinda da “dita pós-modernidade”, os diferencia e lhes dá segurança, pois têm um passado que extrapola a escala do regional para compor a cultura nacional (RIBEIRO, 2014, p. 127, p. 182-183). Sendo assim, é admissível concluir que o peso da economia de um determinado período histórico formatou a sociedade mineira colonial que perpetua até os dias atuais.

Ribeiro (2014) não se preocupou em discutir o manual didático nem seu uso em sala de aula, mas os conteúdos nele inseridos porque acredita que os aspectos gráficos junto com os textos escritos compõem o visual “livro-mercadoria” e que o ajuste desses elementos interfere, propõe e elabora conformações visuais com significado informativo e reflexivo na composição do manual didático (RIBEIRO, 2014, p. 25).

1.2 Teses

Em sua tese: O pensado e o vivido no ensino de História, Nunes (2001) investigou o ensino de História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental tendo como recorte geográfico Regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais. A pesquisa partiu das reformas curriculares realizadas em Minas Gerais, pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG. Para tanto, fez um resgate histórico das reformas curriculares recuperando e relendo a documentação do I Congresso Mineiro de Educação, que aconteceu em 1983 e o Plano Mineiro de Educação, proposto pela SEE/MG, para o período de 1984-1987. Segundo a autora, as mudanças curriculares, em Minas Gerais, principalmente na área das Ciências Humanas, só advieram após o I Congresso de Educação que provocou o repensar do tempo pedagógico ampliando a carga horária do ensino de História e Geografia nos níveis fundamental e médio (NUNES, 2001, p. 12). Houve, também, abertura para a renovação da prática educativa. A autora afirma que

[...] a organização metodológica baseou-se na concepção marxista que orientava as professoras a terem como referencial de trabalho a realidade mais próxima do aluno. Assim a orientação era para que, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, a professora enfatizasse a história de vida das crianças e as experiências socioculturais vividas por elas na família, na escola, nos bairros e nas comunidades onde moram e de cuja organização participa (NUNES, 2001, p. 13).

De acordo com Nunes (2001), no período de 1984 a 1987, a concepção marxista foi o referencial teórico-metodológico que deu sustentação às propostas curriculares que surgiram, principalmente, para a área de História devido ao próprio contexto da época e a influência dos intelectuais orgânicos que dirigiam a política educacional do Estado de Minas Gerais.

Contudo, fazemos uma ressalva: a concepção marxista não tem como proposta o trabalho a partir da realidade mais próxima da criança, tampouco que se utilize de abordagens interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, e sim, que se estude a partir do primado metodológico da totalidade⁹ Alves (2006), das relações de trabalho que permeiam a sociedade capitalista. Ainda segundo Alves (2006), os efeitos provocados pela divisão do trabalho, no campo do modo de produção capitalista, além de atingir os trabalhadores produtivos também alcançam os trabalhadores que desempenham atividades intelectuais por meio da especialização do saber. E as abordagens acima mencionadas servem apenas para “escamotear os efeitos da especialização do saber” (ALVES, 2006, p. 151)

⁹ Totalidade corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento (ALVES, 2006, p. 10-11).

Retomando a análise da dissertação de Nunes (2001), cujo objetivo foi investigar sobre o ensino de História, a autora levou em consideração o discurso das professoras participantes da pesquisa e necessitou direcionar sua análise ao que ela chamou de materiais pedagógicos - os quais se denominam instrumentos do trabalho didático - adotados no primeiro ciclo¹⁰, ou seja, os manuais didáticos. Ao cruzar as informações das professoras, especialistas e diretoras, concluiu que o manual didático ainda era o referencial norteador do ensino de História ministrado no primeiro ciclo. Sobre a utilização desse instrumento do trabalho didático, a autora afirmou que:

A utilização dos livros, pelas professoras do primeiro ciclo, faz com que o ensino de História apresente características que são comumente encontradas nesse material didático. Destarte, torna-se um ensino de concepção tradicional, conservadora, positivista e que se apresenta de forma narrativa, factual, acrítica e cronológica. Não raro, veicula preconceitos e estereótipos. Apresenta a ideia de neutralidade histórica e defende os princípios da sociedade de classes, reafirmando uma cultura hegemônica e que não levam em consideração as diferenças socioculturais do aluno (NUNES, 2001, p. 206).

Nunes (2001) também identificou contradições entre o discurso e a prática pedagógica das professoras (NUNES, 2001. p. 245), pois as professoras consideravam o currículo imutável e pronto para ser aplicado sem necessidade de questionamentos para modificá-los (NUNES, 2001. p. 247); e, a proposta curricular do ensino de História da Secretaria Estadual de Minas Gerais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos ficou apenas na pretensão de seus autores (NUNES, 2001. p. 249).

Enquanto Nunes (2001) objetivou sua investigação para o ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outra pesquisa, no mesmo Estado da federação brasileira, direcionou sua investigação às professoras dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, para saber como utilizavam o manual didático de História que chegava às escolas, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no ano de 2004.

Em sua tese: Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas, Coelho (2009) explica que o principal objetivo de seu estudo foi descrever e analisar o uso que as docentes diziam fazer desse instrumento do trabalho didático. Além disso, conhecer as experiências com esse e outros materiais didáticos e os significados criados pelas professoras em suas práticas docentes. Para realizar a análise do uso do manual didático História com Reflexão, do ensino fundamental, por ter sido, na época, o mais conceituado na avaliação do PNLD e o de maior distribuição nas escolas, a autora apoiou-se em referenciais dos campos de estudos relacionados à História do livro e das práticas de leitura como Chartier (1990);

¹⁰ Corresponde ao ensino de 1ª a 4ª séries da educação fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o ensino de 1ª a 4ª séries foi dividido em dois ciclos.

Darton (1996); Chopin (2004); e associados à Análise do Discurso com Pêcheux (1990); Foucault (1996); Possenti (1990 e 2001).

De acordo com Coelho (2009, p. 146), os sujeitos participantes da pesquisa resultaram do universo de 44 professoras dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, que mencionaram fazer algum uso do manual didático de História – História com Reflexão -, distribuído em 2004, para as 14 escolas da Rede de Educação da Cidade de Betim (REMEB) – MG. Devido à complexidade do universo escolar, houve a necessidade de recortá-lo, a fim de diminuir o número de sujeitos para tornar possível uma investigação mais vertical em que pudesse cruzar os dados obtidos anteriormente com outras fontes.

Do cruzamento dos dados obtidos, a pesquisa revelou que a maioria das professoras responsáveis pelo ensino de História, no *locus* da investigação, e que receberam o manual didático História com Reflexão, não fizeram uso do mesmo. As professoras que trabalhavam com as turmas de 4ª séries/5.º anos usavam o manual didático para planejar suas aulas junto com outros materiais didáticos.

[...] além do livro didático de História que a escola recebeu do PNLD, o livro didático de História Regional distribuído pelo mesmo programa em 2004 e outros livros didáticos de História oriundos de edições anteriores do PNLD e, até mesmo do PNLD 2006, sejam eles distribuídos, em maior número, pelas editoras, para divulgação (COELHO, 2009, p. 315).

Diante dessa constatação, Coelho (2009) afirma que as professoras contrariaram a previsão dos autores/editores e do PNLD, pois não adotaram o manual didático indicado como único referencial curricular a orientá-las sobre os conteúdos a ensinar e por não adotarem as sugestões metodológicas presentes no Manual do Professor sobre como desenvolver os conhecimentos históricos com seus alunos. Algumas não consultavam o Manual do Professor sobre questões teórico-metodológicas e outras desconheciam a existência desse exemplar. Uma das evidências foi ter constatado vários pacotes fechados do manual didático História com Reflexão, nas bibliotecas das escolas pesquisadas (COELHO, 2009, p.309). Conforme a investigação realizada, verificou-se que mesmo não adotando o manual didático indicado e prescrito pelo PNLD, continuaram a utilizar manuais didáticos e não outras fontes do conhecimento.

A respeito dos outros materiais didáticos, Coelho (2009, p. 236) organizou-os em um quadro denominado: Recursos mais utilizados na preparação das aulas de História, agrupando-os em duas categorias: materiais livrescos” e outros materiais. Nesta segunda categoria, encontram-se os filmes, xerox, revistas, entrevistas, vídeos, coleções com atividades, cruzadinhas, cartas enigmáticas, caça-palavras, e fitas educativas.

Coelho (2009, p. 315) afirma que a respeito do uso do manual didático de História Regional, conforme depoimentos de algumas professoras eram realizadas combinações envolvendo materiais tradicionais – atividades como cruzadinhas e caça palavras – e as novas linguagens, ainda que a autora não explicitasse o significado desse termo. Coelho (2009, p. 317) menciona que outro grupo de professoras indicou que promoviam um ensino direcionado em outra perspectiva de História ao procurarem estabelecer relações entre o passado histórico e o presente vivido pelos alunos e que os materiais utilizados tinham o objetivo de desnaturalizar à realidade. E, outras, preocupavam em levar para as aulas referências do cotidiano, ou seja, histórias de pessoas comuns que também são parte da História, não somente, a dos heróis.

Embora as pesquisas tenham ocorrido no mesmo Estado, porém em delimitações geográficas e temporais diferentes, a percepção que se tem é que o que Nunes (2001) captou e criticou sobre o uso do manual didático pelas professoras participantes da sua pesquisa, Coelho (2009) em sua pesquisa conseguiu captar que houve mudanças e permanências em algumas práticas. Isto não significa que houve avanços e/ou retrocessos em relação ao uso do manual didático, porém o que ficou evidenciado é que:

Se o livro didático adquire uma expressão de peso e um papel importante nas políticas públicas, notamos, a partir da análise dos dados apresentados [...] que o principal papel do livro didático distribuído pelo PNLD 2004 nas práticas das professoras, ao ensinarem História para seus alunos, é o de ser apenas mais uma fonte de consulta na preparação de textos e de atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala. No entanto, ele é também um material de apoio das professoras quando buscam discutir as dúvidas e interesses que os alunos trazem de seu cotidiano, oferecendo-lhes instrumentos para compreensão de suas realidades. [...] também serviu como fontes de pesquisa sobre o que ensinar (COELHO, 2009, p. 316-317).

Percebe-se como é contraditório o uso do manual didático apenas para consulta na preparação de textos e de atividades para as aulas de História porque mesmo usado para consulta as professoras utilizam o manual didático e reafirmam que não utilizaram outra fonte do conhecimento.

A terceira tese a ser apresentada é: Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, produzida por Franco (2009), que teve como objetivo principal investigar a apropriação por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas de Minas Gerais, dos manuais didáticos recomendados pelo PNLD-2004, no sentido de analisar as limitações e as possibilidades desse instrumento do trabalho didático contribuir para a formação em serviço de professoras a fim de romper com a tradição dos Estudos Sociais. O livro em questão foi: *Viver e Aprender*, de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco. Para tanto, a autora estabeleceu critérios a fim de homogeneizar as

características dos sujeitos participantes de sua pesquisa, no caso as professoras selecionadas. Ao concluir o cruzamento dos dados chegou a quatro professoras que atuavam em escolas estaduais da cidade de Uberlândia - MG (FRANCO, 2009, p. 35-37).

A investigação para a apropriação das informações foi por meio da pesquisa etnográfica por esta possibilitar, segundo Franco (2009), enxergar além das estruturas abstratas e alcançar uma realidade não documentada. Contudo, se a observação foi restrita a um grupo pequeno, a interpretação dos dados foi articulada, segundo a autora, a uma análise da macroestrutura cruzando as informações coletadas com as prescrições dos documentos oficiais e do manual didático adotado, análise do contexto sócio histórico, das políticas educacionais e editoriais (FRANCO, 2009, p. 34, p. 38).

Franco (2009) apoiou-se em autores como Chervel (1990), Sacristán (1996), Forquin (1993), Rüsen (2001), Viñao Frago (2001), Julia (2001), Chopin (2000), Bittencourt (1993), Coelho (2002), Chartier (1990, 1999, 2001), Certeau (1985) e outros, tanto para organizar a pesquisa como para análise e argumentação de tudo que fora observado e registrado.

Sobre o manual didático, Franco (2009) afirma que esse instrumento do trabalho didático por fazer parte da cultura escolar é o mediador entre a cultura dos gestores, dos acadêmicos e a cultura dos docentes e discentes. Para a autora, esse instrumento do trabalho didático constrói uma ponte, é o mediador, entre a cultura dos acadêmicos e a dos docentes e discentes por escriturar o saber escolar que visa transmitir o conhecimento humano historicamente acumulado e selecionado de acordo com os interesses e necessidades dos diferentes grupos sociais e seus embates. Embora o saber científico, produzido na academia, seja sua principal referência, esse instrumento do trabalho didático perpassa por outras esferas de produção cultural presentes no dia a dia de docentes e discentes elaborando um saber específico e não uma versão mal feita do saber científico. Em relação à mediação entre gestores e docentes e discentes, esse instrumento do trabalho didático é um dos principais meios de regulamentações e prescrições educacionais se estiverem presentes nas salas de aula (FRANCO, 2009, p. 55).

Para Franco (2009, p. 236), nem sempre as regulamentações e prescrições presentes nos manuais didáticos são cumpridas ou aplicadas por aqueles que deveriam utilizá-los, ou seja, os professores. Isto ocorre porque os professores apropriaram desse material levando em conta os saberes, práticas, valores acumulados ao longo de sua vida pessoal e profissional e são eles, os professores, que interferem, influenciam nas decisões das editoras do que publicar e de como usar o livro em sala de aula.

Nunes (2001), Coelho (2009) e Franco (2009) foram uníssonas em relação à limitação na formação de professores, pelo fato de serem professoras polivalentes¹¹. Para Nunes (2001, p. 216), o manual didático e os saberes nele contidos são massificados pelas professoras que não consideraram os alunos como sujeitos históricos e pensantes inseridos numa realidade sociocultural singular, mas inserida num contexto mais amplo. Coelho (2009) manifesta em sua tese que o Manual do Professor produzido pelo PNLD pode ser entendido como um componente para a formação continuada do professor. Contrapondo as argumentações, Franco (2009, p. 233, p. 239) declara que as professoras polivalentes ao apropriarem do manual didático fizeram uma superposição entre o tradicional e o inovador no tratamento das fontes, do tempo histórico e dos sujeitos históricos, ocorrendo a permanência do ensino fragmentado de História decorrente de duas problemáticas: a permanência da tradição dos Estudos Sociais e as limitações do manual didático distribuído pelo PNLD. Em relação às prescrições, a mesma autora afirma que as professoras não seguem passivamente o que o manual didático e o PNLD sugerem, mas cruzam os saberes que eles trazem com os saberes de suas experiências e formação anteriores.

Discordamos de Nunes (2001), Coelho (2009) e Franco (2009), por considerarmos que elas idealizam o papel do professor sem levar em conta a formação dos mesmos. A esse respeito, estudos realizados por Centeno (2009), Lazzari (2015), Silva (2016) e Siqueira (2017) apontaram a vulgarização do conhecimento nos manuais didáticos e nas apostilas que são veiculados nas escolas e nas universidades.

1.3 Livros que abordam teoria e método de ensino para o ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Martha Abreu e Rachel Soihet, organizadoras do livro: Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias, afirmam que os textos que compõem a obra preocupam-se em

¹¹ Professoras polivalentes são as professoras que atuam nos Anos Iniciais e ministram os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Em Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED n.º 3.375, de 28 de dezembro de 2017, capítulo XV, que trata da lotação de professores, diz que: Art. 134. São lotados, por turma, o 1^o(primeiro) ao 5^o(quinto) ano do ensino fundamental, 4 (quatro) professores, sendo: I - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia; II - 1 (um) com habilitação em Artes, que ministra o componente curricular de Arte; III - 1 (um) com habilitação em Educação Física, que ministra o componente curricular de Educação Física; IV - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra o componente curricular de Ciências da Natureza. §1.º Onde não houver a disponibilidade de professor habilitado em Artes e Educação Física, a escola deverá lotar, para esses componentes curriculares, um professor licenciado em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. §2.º Na falta de professor habilitado, admite-se como habilitação mínima a obtida em nível médio, modalidade normal. (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

expressar as possibilidades da pesquisa histórica em sua articulação com o ensino, pois perceberam a necessidade de textos conceituais que subsidiassem o trabalho do professor em sala de aula. Textos que reunissem o debate histórico sobre temáticas e conceitos como: cultura, identidade, cidadania e gênero. Além de reunir o debate histórico sobre essas temáticas e conceitos, de cumprir uma das principais funções da pesquisa em história, possibilitaria novas perspectivas de análise da atual sociedade (ABREU; SOHIET, 2003, p. 7-8).

Declararam ainda que os eixos transversais e as diretrizes específicas de cada área propostos nos PCNs oportunizaram que fossem colocados no centro dos debates do ensino de História conceitos relacionados à pluralidade cultural, identidade, cidadania e orientação sexual embora vissem esses conceitos como pertinentes ao ensino de História o que permitiu olhar os PCNs como um documento histórico e como tal precisava ser discutido e analisado (ABREU; SOHIET, 2003, p. 8). Em termos de aplicabilidade em sala de aula, o livro não apresenta riqueza de orientações metodológicas, tal como nas obras de Bittencourt (2011) e Guimarães (2012), apenas sugerem como trabalhar literatura de cordel na sala de aula e como interpretar imagens sociais numa proposta de oficina para problematizar as noções do “masculino” e do “feminino” e suas relações no período imperial, na cidade do Rio de Janeiro. A finalidade da oficina foi desconstruir e desnaturalizar as manifestações correntes do masculino e do feminino a partir da análise e compreensão das redes de sociabilidade existentes na corte imperial. Para tanto, a autora do trabalho explica o passo a passo da oficina e inclui as imagens a serem trabalhadas (BARBOSA, 2003, p. 221).

Bittencourt (2011) dedica a terceira parte do seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, composta de três capítulos, à análise das concepções e usos dos materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de História. Para compor a terceira parte de sua obra, a autora a partir de algumas indagações sobre o papel do material didático no ensino e aprendizagem de História, a relação entre o tipo de material didático e a formação do professor e de que maneira os materiais didáticos interferem na formação dos alunos considerou três aspectos importantes: a) concepção de material didático; b) relação entre produção didática e indústria cultural; c) e, os usos de materiais didáticos (BITTENCOURT, 2011, p. 295).

Bittencourt (2011) procura em sua obra levar o leitor a uma reflexão que transponha a visão pragmática do uso da enorme variedade de materiais didáticos que são distribuídos desigualmente pelas diferentes escolas do país. Afirma que

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores

de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História (BITTENCOURT, 2011, p. 296.).

Esses materiais didáticos são categorizados em suportes informativos e documentos. Os suportes informativos são as publicações de manuais didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além de produções em vídeos, CDs, DVDs, materiais de computador, jogos, e, pode-se incluir as mídias digitais que muitas editoras já disponibilizam a alunos e professores. Todo esse aparato é produzido pela indústria cultural e produzido especialmente para a escola, com linguagem e princípios pedagógicos¹². Dentre eles estão os manuais didáticos. Os documentos são signos, visuais ou textuais, que não são necessariamente produzidos pela indústria cultural, cujo alcance é um público mais amplo sem intencionalidade didática ou pedagógica, mas que foram selecionados e apropriados por professores transformando-os em material didático, dependendo da opção de trabalho ou dos projetos pedagógicos da escola (BITTENCOURT, 2011, p. 296). Os documentos são os escritos e os não escritos.

Ao abordar sobre os usos didáticos de documentos, a autora explica a diferença entre o uso das fontes históricas pelos historiadores e pelos professores e apresenta uma proposta de análise de documentos escritos em situação escolar. Aponta os documentos escritos mais utilizados em aulas de História que são a imprensa escrita, a literatura e os documentos escritos canônicos¹³ que começaram a ser utilizados mais recentemente (BITTENCOURT, 2011, p. 327-344).

Sobre os documentos não escritos na sala de aula existe a possibilidade de uso dos objetos de museus, imagens produzidas pelas diversas expressões artísticas que o homem encontrou para se comunicar como a fotografia, a pintura, a gravura, o filme, o desenho e, também, a música erudita ou popular (BITTENCOURT, 2011, p. 253-283).

Bittencourt (2011) utiliza os estudos de Apple para afirmar que a escolha de qualquer outro material didático é considerada “[...] instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder [...], favorecida pela qualificação inadequada dos professores” (BITTENCOURT, 2011, p. 298). Em relação ao método para a utilização dos diversos materiais didáticos é imprescindível que o professor tenha clareza “[...] de sua concepção sobre o conhecimento, sobre como o aluno apreende o conhecimento e sobre o tipo de

¹² Bittencourt (2011a) refere-se a um tipo de construção técnica que respeita a faixa etária do usuário.

¹³ Documentos escritos canônicos são aqueles produzidos pelo poder institucional (BITTENCOURT, 2011, p. 342).

formação oferecida ao aluno: individualizada ou colaborativa” (BITTENCOURT, 2011, p. 299).

Embora a autora considere o manual didático um material didático importante e de grande aceitação, pois além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, o mesmo inclui métodos de aprendizagem da disciplina se transformando, também, em livro pedagógico (BITTENCOURT, 2011, p. 315). Contudo, um dos grandes problemas em relação ao manual didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. Os conteúdos presentes nesse instrumento do trabalho didático são categóricos, com discurso unitário, simplificado e incontestável. Possui textos impositivos que procuram universalizar o conhecimento (BITTENCOURT, 2011, p. 313).

A respeito dos manuais didáticos, Bittencourt (2008, p. 221) afirma que pelo seu caráter de mercadoria no contexto da indústria cultural, tem sido objeto mais de vulgarização do conhecimento do que divulgador de um saber capaz de levar os alunos a adquirirem domínio de leituras críticas e autônomas, em outras palavras: desenvolverem competência leitora¹⁴. Para se alcançar a competência leitora tão propagada ultimamente, Centeno (2009) afirma que só pode ser desenvolvida quando “[...] a forma de fazer pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, os procedimentos específicos e as técnicas próprias de cada uma delas” (CENTENO, 2009, p. 173) forem incorporadas ao trabalho didático, pois só assim professores e alunos terão condições de adquirir conhecimento da totalidade e lutar por transformações na sociedade.

Bittencourt (2011, p. 316) afirma que ao conceber que o manual didático é também livro pedagógico sinaliza que o professor adotante desse material didático deve estar atento em verificar se as atividades propostas estão em consonância com os conteúdos, ou com os textos, presentes nos manuais, pois em alguns desses exemplares é notória a divisão de tarefas durante o processo de produção. Enquanto uma equipe ou um autor se ocupa da redação dos

¹⁴ Competência leitora é compreender o que lê; é ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; é estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; é compreender e saber os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto; [...] (PCN-MEC, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 54). Para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004) a competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade. Nesse sentido, Solé (2010, p. 157-158) conclui que [...] essa competência, portanto, é atualizada em textos bem diversificados — persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos — que são apresentados em formatos e suportes diferentes, e que são abordados pelos leitores com uma variedade de objetivos: para desfrutar, para se informar, para aprender, para resolver um problema prático, para comunicar a outros... Então, embora sempre se leia, lê-se de uma maneira diferente em virtude da combinação dessas variáveis. Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida.

textos, outra equipe ou seu auxiliar se ocupa da elaboração das atividades pedagógicas o que deixa perceptível o descompasso entre os textos do capítulo e as atividades propostas para a compreensão e estudo.

Discordamos de Bittencourt (2011) em relação aos manuais didáticos para reafirmarmos que esse instrumento de trabalho é excludente, por trazer em sua composição conteúdos simplificados e fragmentados. Retomamos Centeno (2010) que ao analisar o manual didático Projeto Araribá, da Editora Moderna, adotado nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande - MS, concluiu que esse manual se enquadra no modelo de instrumento de trabalho didático proposto por Comenius, no século XVII, pois nele as lições são resumidas e traz as orientações para o trabalho do professor, com pouquíssimas ou quase nenhuma seção destinada à análise de fontes históricas (CENTENO, 2010, p. 34). Portanto, não é a reforma dos manuais didáticos que acarretará a melhoria da educação.

Bittencourt (2011), ao dedicar uma parte de seu livro aos materiais didáticos, o qual neste trabalho está denominado instrumentos do trabalho didático, além de apresentar os fundamentos para o uso de determinado(s) instrumento(s) para o ensino de História como o manual didático, os documentos escritos e os documentos não escritos, em todos os capítulos de sua obra, oferece sugestões de atividades e em alguns capítulos indica propostas de trabalho e propostas pedagógicas.

Guimarães (2012), autora do livro *Didática e Prática de Ensino de História*, destinou um capítulo inteiro para a questão dos manuais didáticos e outro capítulo em que apresenta diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História. Também, sinaliza que seu livro não é uma obra acabada e que os relatos e interpretações nele presentes são temporários já que a História é dinâmica e formativa.

Baseada em resultados de pesquisa¹⁵, Guimarães (2012) afirma que o manual didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, sendo o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino. Sendo assim, amado ou odiado, o manual didático ainda cumpre o papel de formar leitores neste país por ser de fácil acesso aos estudantes da educação básica. Mas, para a autora não basta. Por isso, vê a importância de pesquisas sobre a produção, as políticas, as características, as qualidades, as intencionalidades, o conteúdo, as funções e os usos do manual didático de História (GUIMARÃES, 2012, p. 91-92).

¹⁵ Pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2007 (GUIMARÃES, 2012, p. 91).

Guimarães (2012) destaca a política pública do governo brasileiro para a Educação Básica, em relação à distribuição do manual didático, como uma das mais antigas que culminou na criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do manual didático, colaborando para dar legitimidade ao livro nacional, conseqüentemente para o aumento da produção desse material. A partir da década de 1960, a indústria editorial, com essa finalidade, foi impulsionada pelo Estado cuja produção ganhou ares dos manuais didáticos. Desde essa década, o PNLDT, assim denominado, vem sofrendo alterações na concepção e no formato e com o apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do manual didático, este, tornou-se um dos produtos mais vendidos e o governo federal seu maior cliente.

A não submissão ao manual didático leva o professor à autonomia docente, mas é preciso cuidado, porque requer a organização de textos alternativos (GUIMARÃES, 2012, p. 103). A autora defende a complementação do manual didático ou a diversificação das fontes historiográficas tomando como opções os paradidáticos, as diferentes mídias e linguagens em sala de aula. A diversificação das fontes tem sido o maior desafio para professores e alunos de História que desejam superar a relação de submissão ao saber difundido nos manuais didáticos como saber exclusivo.

Pensando na qualidade da formação inicial do professor que atua nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, e como resultado de suas práticas em cursos de formação de professores tanto Guimarães (2012) como Bittencourt (2011a) organizaram capítulos em seus livros para indicarem outras fontes e linguagens ou recursos didáticos para além do manual didático. O capítulo que Guimarães (2012) dedica às diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem de História surgiu em decorrência das discussões na área da metodologia do ensino de História sobre o trabalho com diferentes fontes e linguagens enquanto professora dessa disciplina escolar em cursos de Graduação e, também, pelo fato dos manuais didáticos incorporarem essas tendências metodológicas¹⁶. Para a autora,

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa realizados nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, imprensa, filmes, programas de TV, internet e outros diferentes gêneros textuais, no desenvolvimento de vários temas e metodologias de ensino (GUIMARÃES, 2012, p. 257).

A evidência dessa prática levou Guimarães (2012) a pensar na construção de propostas pedagógica fundadas no princípio que justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas. Para tanto, sugere o uso de: cinema, canções, literatura, documentos, jornais e

¹⁶ Para Guimarães (2012, p. 246-253) tendências metodológicas seria o uso de fontes: fontes orais (entrevistas), documentos, fontes iconográficas, estudo do meio, trabalhos interdisciplinares; e, linguagens: cinema, canções, literatura, tecnologias digitais de comunicação e informação.

revistas impressos, fontes orais, fontes iconográficas, tecnologias digitais de comunicação e informação, museus e cultura material. O manual didático como principal fonte de trabalho educativo pode ser enriquecido por alunos e professores com essa variedade de materiais, ampliando, assim, tanto o acesso a esse universo de linguagens como sua compreensão. A incorporação de diferentes linguagens no processo de ensino de História tem estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo o que leva o professor a reconstruir suas concepções pedagógicas (GUIMARÃES, 2012, p. 257-259).

Para cada uma dessas linguagens ou fontes, tanto Guimarães (2012) como Bittencourt (2011) preocuparam-se em fazer uma análise, mesmo que breve, das produções acadêmicas sobre o uso dessas fontes e linguagens ou materiais didáticos e apresentaram sugestões de atividades para cada uma delas.

Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Urban e Luporini (2015) é uma obra que foi produzida para professores que atuam nessa etapa de ensino, especialmente para quem trabalha com crianças de seis a oito anos. Elaborada a partir da experiência em sala de aula, as autoras organizaram a obra em quatro capítulos que tratam dos seguintes temas: trabalho com fontes históricas, relação com o passado, Direitos Humanos, diversidade étnico-cultural e a história da infância, por ser um tema recorrente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os capítulos apresentam os teóricos e a metodologia que os embasaram e têm a mesma estrutura, ou seja, todos indicam os recursos didáticos e procedimentos metodológicos a serem utilizados, sugestão de livros para ações literárias e atividades extraclasse, além de bibliografia para o professor.

Os instrumentos do trabalho didático que Urban e Luporini (2015) propõem para serem utilizados nas aulas de História para a faixa etária a que se destina são os mesmos já propostos por Bittencourt (2011) e Guimarães (2012) como: filmes, fotografias, documentos escritos, jornal, anúncios publicitários de jornais e revistas, visita a museus, patrimônio cultural da comunidade (praça/bairro), artefatos; e, seguem na linha teórica da História Cultural e Social presente nas teses, dissertações e obras apresentadas até o momento.

Por fim, a última obra selecionada: O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica (PAGNONCELLI *et. al.*, 2016, p. 13) se refere à compilação de resultado de pesquisas, estudos, debates e práticas pedagógicas de professores das diversas áreas do conhecimento quando da elaboração e implementação do Currículo Escolar para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Cascavel-PR, entre 2006 - 2008, cujos fundamentos pautaram-se no método materialista histórico

dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Para os organizadores, essa obra é uma contribuição para a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na teoria marxista, para reafirmar que essa Pedagogia se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados sob a luz da ciência da história.

Na obra de Pagnoncelli *et. al.*, deparamo-nos com dez capítulos, em que cada um trata de áreas ou temas distintos, como: organização curricular e currículo; fundamentos de Psicologia e Pedagogia; organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; o ensino de Arte na Educação Básica; subsídios metodológicos para o ensino da Geografia na Educação Infantil e anos iniciais; O ensino de Ciências e suas contribuições para o desenvolvimento humano; contribuições do ensino da Educação Física para a Educação Infantil; o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o trabalho pedagógico na disciplina Língua Portuguesa; e, o trabalho pedagógico na disciplina História, todos com enfoque na Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse contexto, no capítulo quatro, O trabalho pedagógico na disciplina História nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Casagrande *et. al.* (2016) analisaram a concepção de História na proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Paraná, em que os saberes históricos estão organizados em três eixos: Sociedade, Trabalho e Cultura. Os objetivos dos autores foram o de contribuir para a “formação de fundamentos sólidos nos sujeitos” para que compreendam a “dialética dos fatos”. Por conseguinte, à compreensão dos “movimentos da História” não como constatação, mas no sentido da problematização (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 111).

Casagrande *et.al.* (2016) entendem que o ensino de História deve propiciar ao educando perceber-se como sujeito histórico capaz de transformar a sociedade, libertando-o do imobilismo presente. Também consideram a disciplina História como um vetor que possibilita o educando entender a “produção cultural como um processo e resultado da prática concreta do homem” (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 113). Entendem que o “método fundamentado no materialismo histórico e dialético é o que possibilita a compreensão da sociedade em sua totalidade, as estruturas do poder, as desigualdades sociais e como funciona de fato o modo de produção capitalista” (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 116). Para isto, é necessário extrapolar análises fragmentadas e simplificadas sobre o passado por meio da investigação, debates, análises e confrontações, pois só assim, é possível entender a dinâmica “desta sociedade de classes” e superar desigualdades sociais, preconceitos e estereótipos (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 117).

Ao proporem a organização dos saberes históricos nos eixos Trabalho, sociedade e cultura – acreditam romperem com a perspectiva tradicional do ensino de História o que permite ao professor estabelecer relações na dialética da contradição social e ao aluno a apropriação do conceito genérico de trabalho passando a entendê-lo (o trabalho) como forma de sobrevivência e atividade especificamente humana (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 122).

Casagrande *et. al.* (2016) sugerem como trabalhar o conteúdo “Outras formas de organização política – Os indígenas do Paraná”, com o 3.º ano do Ensino Fundamental. Partindo de questionamentos no presente e no passado para que os alunos [...] entendam e compreendam as diferenças entre a forma de viver dos indígenas relacionada com a forma de produzir e a apropriação da produção (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p.128).

Para compreender como ocorrem as relações de trabalho na sociedade capitalista, Casagrande *et. al.* (2016) sugerem a música Supertrabalhador, de Gabriel O Pensador, correlacionando-a com imagens e questionamentos sobre apropriação da riqueza, desigualdade social, entre outros. Ou, ao discutir sobre a importância das atividades coletivas para as comunidades indígenas, sugerem a utilização de textos de antepassados indígenas, registrados por viajantes (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 129). Para sintetizar as ideias da atividade sugerida, os autores indicam a elaboração de quadro-síntese comparativo para que os alunos façam a relação da sociedade indígena e da sociedade capitalista. E, para contribuir com o processo de construção histórica do saber sugerem ao professor criar “desdobramentos pedagógicos” com [...] o uso de fontes como programas televisivos, de novelas, filmes, visitas a museus e memoriais, de paisagens, de documentos gerais, gravuras, pinturas, textos, jornais, músicas, teatro, poesias, entre outras obras a fim de dialogar com diferentes vertentes e aportes da história (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 127).

Casagrande *et. al.* (2016) justificaram que por meio de algumas atividades sugeridas, no capítulo quatro, o aluno irá perceber-se como sujeito histórico-social quando desenvolver o pensamento histórico e que o ensino de História irá desvelar as contradições sociais, bem como a superação do modelo de organização social assentado na exploração de uma classe sobre a outra (CASAGRANDE *et.al.*, 2016, p. 135).

Percebemos na leitura do texto de Casagrande *et. al.* (2016) que não houve dentre as sugestões propostas nenhum indicativo para o uso do manual didático.

1.4 Artigos em Periódicos e Anais sobre o ensino de História Regional e instrumentos de trabalho didático

Nos artigos sobre História Regional ou Local, Priori (1996); Barboza (2006); Carvalho (2007); Toledo (2010); e, Crestani (2015) manifestam a viabilidade do ensino de História Regional e Local como opção para a desconstrução da memória oficial a fim de romper com estereótipos sobre a formação econômica, social e política.

No artigo: O ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas, Priori (1996) inicialmente discute sobre os conceitos de espaço e de tempo para finalmente elaborar um conceito para região. Em seguida, pontua alguns problemas relacionados ao ensino de História Local e Regional na proposta curricular para o 1.º grau de Ensino, do Estado do Paraná, implantada em 1991, ou seja, antes da elaboração dos PCNs (PRIORI, 1996, p. 708).

Segundo Priori (1996, p. 708), os conteúdos de História Local e Regional apareceram na grade curricular do Estado do Paraná, para as turmas da 3ª série/4.º ano, [...] camuflado debaixo daquilo que se convencionou chamar de ‘estudo de caso’ (PRIORI, 1996, p. 709). Havia um tema que estava vinculado ao Estudo de Caso. De acordo com Priori (1996), na terceira e quarta série, a preocupação centrava no estudo dos grupos sociais do município, formados a partir das diferentes atividades de trabalho, pois discutia-se a pecuária, o extrativismo, os serviços, o comércio e a indústria. Nas séries/anos seguintes, o campo de análise foi ampliado ao incluírem as formas de organização do trabalho e questão do poder (PRIORI, 1996, p. 710). Ainda afirma que feita essas discussões em torno da História Local (do município) [...] (PRIORI, 1996, p. 710), o aluno estaria apto a discernir [...] “um conjunto de preocupações mais amplas e mais distantes, no tempo e no espaço” (PRIORI, 1996, p. 710). E teria condições de [...] “compreender a história da sociedade brasileira, colonial ou republicana, percebendo nesse contexto, como a história se desenvolve no seu Estado” (PRIORI, 1996, p. 710).

Os problemas pontuados por Priori (1996) acerca da metodologia para o ensino de História Local e Regional consistiram na 1) inexistência de material compilado e didatizado sobre história Local e Regional; 2) no risco de trabalhar a história tradicionalmente, ou seja, trabalhar quem foi o primeiro prefeito, qual o primeiro comércio, o primeiro...; 3) no risco de se trabalhar os conteúdos isoladamente não percebendo a relação entre o particular e a totalidade; e 4) o despreparo dos professores para esse tipo de ensino (PRIORI, 1996, p. 710).

E como perspectiva, admite que o ensino de História Local e Regional pode se transformar, a critério do professor, em campo vasto e produtivo.

Barboza (2006), no artigo: Ensino de História Local: redescobrimos sentidos, publicado na Revista Saeculum, buscou refletir especificamente sobre aspectos relativos ao ensino de História e de História Local, na perspectiva de salientar a sua aplicabilidade e significado para professores e alunos. Para tanto, revisitou um quadro geral do ensino de História em busca das possibilidades de abordagens da História Local em sala de aula e os documentos oficiais que legislam sobre o ensino de História no Brasil, principalmente, os PCNs. Entende que, enquanto elemento constitutivo dos parâmetros, programas de curso e currículos para o ensino de História, a História Local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem, que apresenta a propriedade de promover as devidas condições para o relacionamento entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, produzindo saberes (BARBOZA, 2006, p. 85).

Carvalho (2007), em seu artigo: A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais, afirma que não se propõe a fazer História da Educação regional, mas sim, História da Educação brasileira com ênfase no regional, utilizando de documentações específicas, no caso a imprensa, que auxiliem no processo de compreensão da realidade nacional (CARVALHO, 2007, p. 55). Explica que após a escola dos Annales, a historiografia vem considerando que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana, que se manifestam principalmente e de forma riquíssima no nível local, devem ser analisadas dentro das suas particularidades e singularidades e não só a partir de seus aspectos globalizantes.

Carvalho (2007, p. 54) justifica que em tempos de globalizações e mundializações, em que fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa vertiginosa circulação de ideias, valores, práticas educacionais e comportamentos, é relevante direcionar as análises sobre as relações entre o local e o global, pois estes não se opõem. Justifica ainda que:

[...] O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito do espaço social e temporal escolhido [...] cada detalhe adquire um significado próprio [...], as análises sobre a história local permitem redimensionar o aparente antagonismo entre o centro e a periferia, isto é, o local e o global, ao deslocar a centralidade do problema da discussão para a apropriação de informações concernentes às relações que plasmaram os grupos sociais (CARVALHO, 2007, p. 54).

Carvalho (2007, p. 61) ressalta a contribuição da imprensa como fonte de pesquisa, pois esta amplia a compreensão do processo de expansão da educação de um determinado local e em determinado tempo. Contudo, o mesmo autor alerta sobre o tratamento da fonte

jornalística, pelo fato de [...] o jornal atua como uma indústria de formação de opiniões, carregado de interesses e de objetivos de uma dada ordem. Ele influencia pessoas, mobiliza grupos, movendo e sendo movido por contradições inerentes às estruturas da sociedade (CARVALHO, 2007, p. 61).

Para Toledo (2010, p. 745), a História Regional e Local carece de estudos acadêmicos voltados para a escrita da história e à compreensão de como se relaciona teoricamente com o ensino escolar. Essa perspectiva de ensino, proposta nos PCNs, inicia a partir dos primeiros anos, do Ensino Fundamental, adquire importância em relação à sua operacionalidade porque o “ato pedagógico”, que pode parecer simples, de localizar e selecionar fontes, cruzam com vários saberes: trabalho com arquivos, técnica de leitura, análise e interpretação das fontes, aos quais o professor não está habilitado, pois é papel do historiador (TOLEDO, 2010, p. 748).

Crestani (2015), em artigo denominado: O ensino de História Local e Regional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Toledo-PR, analisa o ensino de História Regional e Local, a partir de dois manuais didáticos. Adotando a História Regional e Local, como objeto de análise, o estudo de Crestani (2015) está centrado, segundo o autor, na perspectiva de confrontar, identificar, compreender, recuperar e tirar do silêncio memórias que ficaram por muito tempo esquecidas na versão da História Oficial trabalhada em sala de aula e que ao longo dos anos reforça e preserva o estereótipo do pioneiro europeu na formação econômica, social e política do Oeste do Paraná (CRESTANI, 2015, p. 2504).

Ainda segundo Crestani (2015), por meio da observação da realidade local, a turma pode entrar em contato com os primeiros conceitos históricos e aprender a construir ligações entre o cotidiano e os aspectos mais amplos da vida social, pois, esse tipo de abordagem no Ensino Fundamental visa desenvolver um ensino de História Regional e Local que busque construir uma história mais plural sobre o próprio município (CRESTANI, 2015. p. 2507). Para o autor, o professor deve desenvolver em sala de aula um ensino de História Regional e Local que não reproduza nos educandos o processo de colonização da cidade de forma linear, sem contradições nem conflitos (CRESTANI, 2015. p. 2514).

Após a análise dos artigos, mesmo diante da exposição de alguns problemas que permeiam o ensino de História Local ou Regional, seus autores indicam a viabilidade do ensino de História a partir do singular para se chegar ao universal, entender a sociedade e se entender como ser histórico para que promova mudanças significativas na sociedade.

Inicia-se, portanto, à análise de artigos que tratam sobre possibilidades de uso de instrumentos do trabalho didático para o ensino da história de Mato Grosso do Sul, embora alguns deles já tenham sido citados anteriormente.

No artigo: A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino da História Regional no século XIX (1880-1910), oriundo das notas sobre instrução e educação do período explícito no título, Pinto (2014) argumenta que a imprensa veicula debates, disputas por poder e oferece uma gama de práticas educativas possíveis que possibilitam a alunos e professores “[...] os contextos históricos que não são necessariamente contemplados em fontes oficiais de outras naturezas e apresenta possibilidades de uso dessa tipologia documental” (PINTO, 2014, p. 343).

O jornal é um dos instrumentos do trabalho didático alternativo que o professor pode tomar para enriquecimento de suas aulas. Para Maria Alice Faria (2003) ler e escrever é uma relação dialética e, nesse sentido, a utilização do jornal [...] se transforma numa ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade [...] (FARIA, 2003. p.12).

Para os alunos é o mediador entre a escola e o mundo; ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias; leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura; ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que lê; e, estabelece novos objetivos de leitura. Para os professores, [...] é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula (FARIA, 2003, p. 12).

Pinto (2014, p. 350) apoia-se em Faria (2003) quando argumenta sobre o uso do jornal e considera que por ser o jornal uma fonte primária de informação, muitos valores são expressos o que permite o leitor/aluno conhecer diferentes posturas ideológicas ao ler um fato, posicionar-se com argumentação apropriada e aprender a respeitar opiniões diferentes (FARIA, 2003. p. 11).

Entretanto, a respeito do uso do jornal de períodos mais recuados, Pinto (2014) considera que é preciso mais adeptos no contexto escolar e apresenta alguns motivos que começam pela dificuldade de acesso a esse aporte por fazerem parte de acervos e/ou arquivos institucionais, a formação de professores, a organização da estrutura didática e a logística. Mas, isto pode ser atenuado e executado com a “[...] disponibilidade dos acervos físicos de Bibliotecas e Acervos e na modalidade virtual, via digitalização da documentação, ao lado do fomento das tecnologias ligadas à informação, bem como a popularização ao acesso à internet [...]” (PINTO, 2014, p. 350).

Ao propor o uso do jornal, como apoio para o ensino de História Regional ou Local é porque geralmente os temas que tratam do Brasil Central, nos manuais didáticos de História,

referem-se à Guerra da Tríplice Aliança, à presença dos bandeirantes e à mineração. Mas, sabe-se que, nessas paragens, ou seja, no Brasil Central, já havia, no século XIX, uma mobilidade populacional e produtiva que não é percebida, muitas vezes, nem mesmo nos manuais didáticos de Geografia. (PINTO, 2014, p. 353).

No artigo: Por um ensino da História de Mato Grosso do Sul: implicações dos documentos referenciais para o enfoque regional no ensino de História no Ensino Fundamental, Debona *et. al.* (2015a) apresentam estudo em que apontam a necessidade do ensino da História Regional em Mato Grosso do Sul e para tal apoiaram-se na legislação nacional¹⁷ e do estado de Mato Grosso do Sul. No intuito de estabelecer parâmetros para a compreensão do ensino regional previsto nos componentes curriculares da disciplina de História, dos anos finais do Ensino Fundamental tiveram como objetivos contribuir “[...] com as discussões relativas ao ensino de História Regional no que tange a entender as formulações oficiais que o subsidiam, bem como compreender as ausências e silêncios identificados acerca do ensino da/sobre a História do Estado de Mato Grosso do Sul” (DEBONA *et. al.*, 2015. p. 315).

1.5 Dissertações sobre o ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul

Em sua dissertação, O ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹⁸, na Escola Estadual Maria Constança de Barros, em Campo Grande - MS, no período de 1977 a 2002, Cardoso (2006) teve como objeto de estudo as informações presentes no título de sua produção escrita e os objetivos principais foram averiguar possíveis diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e identificar a ação da cultura escolar na seleção e na organização de seus conteúdos. Cardoso (2006) analisou alguns manuais didáticos que foram utilizados no período, o Projeto Político Pedagógico da Escola, a Lei n.º 5. 692/71 e a LDB n.º 9.394/96, pois com a primeira Lei mencionada a Escola Estadual Maria Constança de Barros passou a ofertar as séries iniciais e com a promulgação da LDB em 1996, a mesma Escola finalizou o atendimento às Séries Iniciais, do Ensino Fundamental; analisou, ainda, os Diários de Classe das turmas e depoimentos e entrevistas de professoras e alunos.

Para o período analisado, Cardoso (2006, p. 100) constatou que o ensino de História partia da realidade do aluno e a organização dos conteúdos a partir de círculos concêntricos – escola/vizinhança, escola/bairro/comunidade, grupos sociais/comunidades/município e grupos

¹⁷ Constituição de 1988 (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei n. 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1997-1998).

¹⁸ Em seu trabalho aparece como Séries Iniciais de Primeiro Grau, pois o período analisado é de 1977 a 2002. O período (1977-2002) sobre o qual Cardoso (2006) delimitou seu estudo ainda não haviam os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A primeira edição é de 2008.

sociais/comunidade/município/Estado/País e eram organizados com base nos documentos oficiais.

Conforme explicação de Franco (2009, p. 144), em tese analisada anteriormente neste primeiro capítulo, nos “círculos concêntricos”, os conteúdos são encadeados conforme uma gradação espacial relacionada aos estágios de desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças: um currículo organizado em etapas sucessivas que partem do concreto, do espaço mais próximo da criança e a cada série trabalha temáticas mais abstratas relacionadas a espaços mais distantes – família, comunidade ou bairro, município, país, mundo. A abordagem dos círculos concêntricos foi preterida com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais cuja recomendação de se trabalhar a história local e regional fosse ao longo do ensino de História, do Ensino Fundamental, desde os primeiros anos, e que houvesse articulação com o nacional e o mundial incluindo a inter-relação entre o cultural, o social, o econômico e o político (FRANCO, 2009, p. 144).

Desse modo, Cardoso (2006, p. 107) conseguiu perceber que “[...] é notória a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo ativo [...]”. No que diz respeito à cultura escolar¹⁹, o manual didático se fez presente como principal instrumento do ensino e do poder pedagógico do professor. A deficiência de conteúdo sobre a História Regional era suprida com a utilização de outros manuais didáticos ou buscando auxílio da lista telefônica que, conforme Cardoso (2006), “[...] era a referência para o estudo da História de Campo Grande e dos pontos turísticos da cidade. Em relação ao poder pedagógico do professor havia uma [...] obediência aparente, ou colegialidade artificial, [...]”, pois algumas professoras os alunos apresentavam determinados comportamentos que passavam despercebidos e desse modo reelaboravam os saberes (CARDOSO, 2006. p. 103).

Quanto ao saber disciplinar viabilizado nos manuais didáticos, Cardoso (2006) revela que a História ensinada foi influenciada pelos saberes acadêmicos porque os manuais didáticos, mesmo sendo composto por um determinado autor ou autores, são resultados dos debates e das discussões teóricas feitas nas academias e nas ciências de referência de cada um e na troca de experiências com as escolas (CARDOSO, 2006. p. 109; p. 110).

A dissertação: *Entre o Regional e o Nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011*, no capítulo que trata sobre a História Regional a partir das coleções de ensino: *mapeamento e localização em Mato Grosso do Sul*, Debona (2015b) organizou em

¹⁹ Cardoso (2006) entende “cultura escolar dentro do contexto de escola como instituição que, ao incorporar leis, decretos, currículos, disciplinas e práticas de ensino não o faz como mera reprodução, mas revela, em seu interior, reações e reinterpretações da realidade, reelaborando, assim, as mentalidades, as crenças e as formas de ser” (CARDOSO, 2006, p. 110).

quadros separados as coleções aprovadas pelo PNLD 2008 e pelo PNLD 2011. Novamente, em quadros separados, organizou as cinco coleções de manuais didáticos mais adotados pelas escolas do Mato Grosso do Sul, no ano de 2008 e de 2011. A compilação dos dados em diversos quadros e gráficos o auxiliou nos procedimentos da análise, pois considera que a interpretação do material compilado dessa maneira o possibilitou verificar as hipóteses levantadas no princípio da pesquisa (DEBONA, 2015b, p. 75).

Em relação aos documentos oficiais do estado de Mato Grosso do Sul, foram analisados os Referenciais Curriculares/MS, dos anos de 2008, norteador dos conteúdos até o ano de 2011, e o Referencial de 2012, em vigência como norteador dos conteúdos. Debona (2015b) detectou que a organização dos componentes curriculares nesses documentos, está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais; que os Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul estão de acordo a orientação pedagógica cujo viés é de influência sócio interacionista baseada nas proposições teóricas de Vygotsky e do materialismo histórico dialético, de Marx; que o Referencial de 2012 traz o embasamento legal nas primeiras páginas o que não havia no Referencial de 2008. Contudo, aponta descompasso entre o Referencial Curricular/MS e a escolha do manual didático de História, para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Afirma que esses desencontros de conteúdos entre o Referencial Curricular/MS e o manual didático de História adotados são problemáticos tanto para professores como para alunos do Ensino Fundamental. Para os professores porque os Referenciais Curriculares/MS apontam os conteúdos, porém o déficit está na ausência de referências bibliográficas para o professor utilizar na elaboração das aulas sobre a história da região e para seus estudos quando o manual didático não contempla determinado conteúdo. Para os alunos acarreta perda na aprendizagem de conteúdos regionais, desconhecendo sua própria história e tendo dificuldade de aprendizagens, pois não se veem inseridos no contexto histórico (DEBONA, 2015b, p. 32, p. 34, p. 38, p. 40-41).

Durante a análise das produções selecionadas para a revisão da literatura, observamos que a maior parte das teses e dissertações, livros e artigos têm como pressuposto teórico autores da História Cultural. Dentre as produções apenas Casagrande *et. al.* (2016) trouxeram suas análises embasadas na teoria Histórico-Crítica, de Saviani.

O manual didático ainda é o principal instrumento do trabalho didático do professor de acordo com Nunes (2001); Cardoso (2006), Coelho (2009), Franco (2009), e Bittencourt (2011).

A indicação de outros instrumentos do trabalho didático para uso em sala de aula, pelos professores, como imagens, cinema, curtas de animação, internet, música, literatura, foram apontados por Abreu e Sohiet (2003), Barros (2007), Bittencourt (2011), Guimarães (2012), Godoy (2013), Urban e Luporini (2015), e Casagrande *et.al.* (2016).

Para Nunes (2001); Coelho (2009); Franco (2009); Bittencourt (2011); Guimarães (2012), o grande desafio está na formação dos professores enquanto Barboza (2006) aponta que o caminho está na formação continuada dos professores, no sentido de capacitá-los para a implementação, em sala de aula, de conteúdos, metodologias e novas concepções de aprendizagem que efetivamente abordem a História Local, e nela, a educação patrimonial.

Em relação ao ensino de História Local ou Regional, Priori (1996), Barboza (2006), Carvalho (2007), Toledo (2010) e Crestani (2015) indicaram as possibilidades do ensino, mas, também pontuaram algumas preocupações, principalmente, em relação à escassez de produções acadêmicas sobre a temática regional.

Contudo, para Alves (2006), Lancillotti (2008), Centeno (2009), Souza (2010), Paniago (2013), a simplificação e vulgarização do conhecimento ocorre mesmo mudando os instrumentos do trabalho didático. É preciso se pensar em uma nova organização do trabalho didático, pois as transformações que se esperam não acontecerão apenas pelo uso de novos instrumentos, inclusive na sociedade, mas a forma como serão utilizados é que forjarão novas relações educativas. De fato, a luta deve se iniciar amplamente por uma nova organização do trabalho didático (ALVES, 2015, p. 34-35).

No capítulo a seguir, serão analisados os documentos oficiais que oficializaram a inserção da História Regional nos programas de ensino da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

A categoria organização do trabalho didático elaborada por Gilberto Luiz Alves, com base em Comenius, identificou que o manual didático é o principal instrumento do trabalho didático do professor. O predomínio desse instrumento do trabalho didático ocorreu a partir da universalização da escola moderna no Brasil, conseqüentemente esse “recurso tecnológico de base manufatureira, em grande parte, concebido por Comenius, dá o tom e subordina o trabalho do professor” (ALVES, 2010, p. 52).

Sendo os manuais didáticos, parte das políticas educacionais, Silva (2016), afirma que elas “[...] não são apenas requisitos para a reprodução das condições materiais de produção, mas também um elemento da própria sociabilidade capitalista [...]” (SILVA, 2016, p. 74), que “[...] não se contrapõem à lógica da ordem burguesa, ao contrário, atendem parcialmente aos interesses daqueles que não tiveram acesso à escola, sem com isso alterar estruturalmente o capital” (SILVA, 2016, p. 74).

Assim, pretende-se viabilizar neste capítulo um breve histórico sobre as políticas educacionais para o ensino de História no Brasil a partir do Império, pois naquele período iniciou a especialização dos conteúdos de História e a produção dos manuais didáticos. A partir da categoria organização do trabalho didático, direcionamos nossas análises aos documentos oficiais que legitimaram o uso dos manuais didáticos no interior da escola e a inserção da História Regional como subárea de História, por conseguinte, a inclusão da História Regional nos programas de ensino da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para os 5.º anos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2008 e 2012, momento que a Secretaria de Estado de Educação com o propósito de adequar suas ações elaborou uma versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Rede Estadual de Ensino: Ensino Fundamental e Médio. Essa adequação veio em decorrência de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 (LDBN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e no que tange ao Ensino Fundamental I, anos iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

2.1 Ensino de História

Conforme explicação acima e na Introdução desta dissertação, o recorte inicia no Brasil-Império, com a Constituição de 1824 (BRASIL, 2016), em seu Art. 179, §32 a qual prescreve que “a instrução primária é gratuita e para todos” e no § 33 que serão ensinados

elementos de Ciências, Belas-Artes e Artes nos colégios e universidades do Brasil Império. Houve, então, a implantação das escolas elementares ou de ensino primário no Brasil, nas quais pouco se estudou História do Brasil ou da Pátria, mas à medida que ampliavam os níveis escolares, por causa da demanda, ela serviu como meio para criar uma identidade nacional. Segundo Bittencourt (2011, p. 60), “[...] os professores das escolas elementares deveriam seguir os planos de estudos propostos em 1827 e utilizar para o ensino de leitura, entre outros textos, a Constituição do Império e História do Brasil”. Isto não significa que estavam dispensados do estudo a História Sagrada visto que as narrativas da vida dos santos e heróis profanos eram consideradas modelos pedagógicos para os estudantes das “primeiras letras”.

As Escolas das Primeiras Letras deveriam preocupar com a instrução do “ler, escrever e contar” e adotaram o método mnemônico²⁰ para efetivar o ensino e aprendizagem por dois motivos: primeiro, a oralidade era a forma de ensinar e aprender pertencentes à cultura ágrafa; aprendia-se pela repetição de contos e histórias e pela repetição das orações nas igrejas e a melhor maneira para se chegar ao conhecimento pela escrita foi adaptar mecanismos de ensino aos já existentes; segundo, por ser a “História considerada disciplina decorável por excelência” entendiam que saber história era dominar grande quantidade de acontecimentos nacionais. Nesse período, o ensino de História teve como finalidade a formação moral e cívica e os conteúdos ensinados deveriam construir a ideia de nação associada à de pátria (BITTENCOURT, 2011, p. 72).

A necessidade de ampliação das escolas para alfabetizar e disseminar o conhecimento pela escrita decorreu de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais: a abolição dos escravos e a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil provocaram o aumento populacional nas principais cidades brasileiras; o trabalho na monocultura assentada na mão-de-obra escrava passou a ser assalariada, que deixou a burguesia agrária descontente com o governo imperial por não tê-la indenizado com o fim da escravidão no país; o imperador passou a interferir na Igreja ao adotar medidas contrárias à Bula Papal vigente; a Guerra da Tríplice Aliança que provocou o descontentamento da sociedade e da qual os militares saíram fortalecidos cujos ideários positivistas já haviam impregnado o interior da mocidade militar. A esse respeito, Gomes (2013, p. 166) esclarece que “o Rio de Janeiro e a Escola Militar da

²⁰ Sobre o método mnemônico, Bittencourt (2011, p. 71) diferencia o que é *memorização mnemônica* e *memorização consciente*. A memorização mnemônica é o “saber de cor e salteado” e a memorização consciente se traduz na capacidade de o indivíduo desenvolver-se intelectualmente memorizando o conhecimento apreendido. Essa segunda memorização é a que permitirá ao indivíduo associar acontecimentos, situando-o no tempo e no espaço, permitindo que estabeleça relações em seu aprendizado.

Praia vermelha eram o celeiro da “mocidade militar” era o grupo de aspirantes, cadetes e oficiais que prepararia o golpe contra a Monarquia, em 15 de novembro de 1889”.

A Proclamação da República exigiu reformas políticas e administrativas. De acordo com Saviani (2013, p. 165), no campo educacional, o regime provincial dá lugar ao regime federativo e a instrução pública que era mantida pelas províncias continua a partir da Proclamação, mantidas pelos Estados. Houve uma tentativa de se criar um sistema orgânico de educação, em São Paulo, que conciliaria os estudos literários com os científicos, por meio do Decreto n. 981. O que se pretendia era:

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas em grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhos por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2013, p. 165).

Essa primeira tentativa republicana de organizar um sistema de ensino fracassou por motivos políticos, econômicos e pedagógicos. O primeiro devido ao predomínio da oligarquia cafeeira e a política dos governadores²¹ que só foi rompida com a crise da década de 1920; o segundo, porque os investimentos em educação desde os tempos imperiais eram irrisórios; e o terceiro, porque havia no início do período republicano três vertentes pedagógicas onde predominavam a mentalidade tradicionalista, a liberal e a científica. Essa tensão tomou conta do pensamento pedagógico e da política educacional nesse período. Para Saviani (2013),

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado “entusiasmo pela educação”²² (SAVIANI, 2013, p. 177).

Outra explicação, apresentada por Cavazotti (2003, p. 102), está no argumento de José Veríssimo, na qual a reforma política ocorreu antes da reforma moral do povo brasileiro e essa inversão deveria ser corrigida concentrando todos os esforços na reforma educacional e que sua concepção republicana de educação nacional se enraíza no esforço de proteção do

²¹ A política dos governadores foi um sistema político não oficial, idealizado e colocado em prática pelo presidente Campos Sales (1898 – 1902), que consistia na troca de favores políticos entre o presidente da República e os governadores dos estados. De acordo com esta política, o presidente da República não interferia nas questões estaduais e, em troca, os governadores davam apoio político ao executivo federal. Disponível em: <http://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/politica_governadores.htm> Acesso em: 9 nov.2016.

²² Ou “otimismo pedagógico”: Crença exagerada na educação, sem se preocupar com transformações sociais mais profundas na sociedade brasileira, característica do ideário liberal (NAGLE *Apud* PALMA FILHO, p. 9)

caráter brasileiro de suas forças sociais na tentativa de promover seu desenvolvimento. Portanto, com o advento da República a finalidade da educação era integrar setores sociais marginalizados anteriormente e, para isso, um novo programa curricular foi elaborado com o objetivo de inculcar a ordem, a obediência à hierarquia para que se alcançasse o progresso em conformidade com os países europeus.

Nesse período, a História serviu para situar cada grupo social em seu lugar. De acordo com Bittencourt (2011, p. 64), os programas para o ensino de História enfatizavam “os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada”, pois eles “havia criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o país e seu destino”. Para Nadai (1993, p.146) a História da pátria surgiu como “[...] apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário”. Contudo, podemos inferir que os programas para o ensino de História tiveram pretensões nacionalistas, pois o Brasil deixou a condição de colônia para a de metrópole.

Nesse sentido, segundo Alves e Centeno (2009, p. 472) o primeiro compêndio produzido sobre a História do Brasil intitulado *Compendio da historia do Brasil*, de José Ignácio de Abreu e Lima (1843) foi escrito por alguém com “sentimento patriótico” e não foi pensado como “recurso de apoio ao trabalho didático” embora a segunda edição, publicada no mesmo ano, tenha levado em consideração o mercado escolar. Contudo, sofreu restrições do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), órgão responsável de aferir tudo que fosse relacionado à História e à Geografia do Brasil, por considerar um “perigo à nossa história” já que seu autor era tido como nacionalista. Ainda assim, essa obra foi recomendada pelo Colégio Pedro II para a disciplina História nos anos de 1856, 1858 e 1862. O manual *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Macedo foi o primeiro manual produzido intencionalmente para fins didáticos por um professor de História do Brasil, no Colégio Pedro II (ALVES e CENTENO, 2009. p. 473). A outra obra de Macedo, *Noções de Corografia do Brasil*, em 1873, foi produzido com a finalidade de divulgar o Brasil na Europa os “verdadeiros e precisos conhecimentos do Brazil” (ALVES e CENTENO, 2009. p. 473).

Devido à forte influência das ideias liberais europeias o ensino de História daquele período foi marcado pela preocupação em criar uma ideia de nação cujo objetivo era negar a condição de país colonizado. Essa ideia de nação foi criada como resultado da colaboração de europeu, africanos e nativos, em que não era explicitada a dominação social do branco colonizador sobre africanos e indígenas, como tampouco a sujeição do país-colônia à metrópole. Nadai (1993) afirma que:

[...] Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatiza de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1993, p. 149).

Para Centeno (2013, p.175), os intelectuais que abraçaram a causa republicana, dentre eles, João Ribeiro, criticaram a falta de originalidade dos intelectuais brasileiros, por reproduzirem teorias estrangeiras e priorizarem a história política com destaque aos feitos administrativos. A mesma autora cita como importantes referências para a “redescoberta” do Brasil autores como Capistrano de Abreu, Alberto Torres, Tobias Barreto, Sylvio Romero e o próprio João Ribeiro. O modelo europeu como referência foi negado por esses autores que caminharam na busca da história interior do Brasil, de suas particularidades como recusa a tudo que estivesse ligado ao “passado colonial português e, sobretudo, ao Império”.

Para Centeno (2013), o compêndio de João Ribeiro não apresentou inovação didática, porém reconheceu que Ribeiro recusou escrever uma história política, mas [...] “registrou os movimentos e agentes que antes eram poucos considerados, relacionando aspectos universais à particularidades da formação brasileira” (CENTENO, 2013, p. 177). Como autor de livro para uso nas escolas, sobre a História do Brasil, Ribeiro “[...] não deu maior importância à parte instrumental ou propriamente didática de suas obras, além de que relutava contra as modernizações simplificadoras da educação” (CENTENO, 2013, p. 173).

Na década de 1930, o país passa por um golpe, Golpe de 1930²³, e muitas alterações ocorreram na política educacional. Uma nova Constituição, a de 1934, foi elaborada para atender conservadores e liberais. No campo educacional vislumbravam-se novos ideais para a educação: a escola como meio social sob o ideário de solidariedade e cooperação deveria formar para a democracia. Esse novo ideário de educação estava pautado no movimento da Escola Nova - o grande nome na América foi John Dewey - cuja proposta é oferecer ao sujeito um meio vivo e natural que possibilite novos intercâmbios e experiências e toda atividade deve estar centrada no aluno.

No ano de 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com uma proposta de caráter mais técnico, ou seja, uma nova educação fundada em bases científicas.

²³ Saviani apoiado em Vianna (1978) explica que a historiografia interpretou o Golpe de 1930 sob a afirmativa de que “[...] não havendo nenhum grupo com legitimidade para assumir o controle governamental, teria emergido do movimento vitorioso um ‘Estado de compromisso’, sustentado pelo Exército que passou a operar como um ‘liame unificador das várias frações da classe dominante’ (SAVIANI, 2013, p. 191). Esse “Estado de compromisso” colocou-se como agente, no plano governamental, da hegemonia da classe burguesa industrial. (Id., Ibid., 2013, p. 191). Saviani (2013; 2014) denomina o movimento “Revolução de 1930” e como consequência imediata o retorno da questão da laicidade dando sinais para se considerar “[...] a educação, em seu conjunto como uma questão nacional” (SAVIANI, 2014, p. 30).

Novamente, colocou-se em pauta a organização de um sistema educacional que articulasse todos os níveis de ensino e que houvesse continuidade entre eles. Seus idealizadores defendiam uma escola única com educação integral por meio de um plano geral de educação com princípios bem definidos: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Essa nova política educacional pretendia promover a ruptura com o que existia no campo educacional, pois se posicionava:

[...] contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais (AZEVEDO, 2006, p. 197).

Desse modo propunham como solução para “[...] o problema das democracias que é a educação das massas populares”²⁴ (AZEVEDO, 2006, p.200), que vieram para os centros urbanos e do próprio trabalhador da cidade e dos centros industriais. Entretanto, essa proposta não se configurou para as escolas de massas²⁵. Para Romanelli (1995, p. 153), Azevedo não observou, por exemplo, que ao elogiar a Constituição de 1937 em função do destaque ao ensino profissional, por considerá-la a mais democrática em matéria de ensino, que oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, o Estado estava cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos, pois instituía oficialmente a discriminação social pela escola.

Para Vidal (2013) o Manifesto dos Pioneiros foi:

[...] peça política do debate educacional situado no início dos anos 1930, indicando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de ressignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto com o propósito explícito de orientar as políticas educativas do novo Ministério da Educação e Saúde. Implica também compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira, muitas vezes revisitado pelos próprios pioneiros ao longo do tempo como estratégia de legitimação de intervenção no campo educacional. Esvaziado das condições de emergência, o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país (VIDAL, 2013, p. 586).

²⁴ Massas Populares: contingente populacional que se deslocou do campo para os grandes centros urbanos.

²⁵ Escola de Massas: é uma escola para todos, não seletiva, cujo objetivo é preparar os alunos para a vida, e que adquiram as competências essenciais, para participarem na construção da sociedade, exercendo conscientemente o seu papel de cidadania (função de sociabilização da escola), em que os alunos teoricamente são todos iguais, mas na realidade todos diferentes. [...] valoriza mais a aquisição de competências do que a aquisição de conhecimentos, sendo importante o "aprender a aprender" e o "aprender a fazer". Pretende ser democrática, mas simultaneamente não transmite competências e saberes de forma neutra, mas socialmente vinculados e culturalmente estruturados e por isso dissimula e legitima ainda as desigualdades, penalizando ainda os alunos das classes desfavorecidas.

AMORIM, Carlos Alberto. Disponível em: <http://navio_de_espehos.blogs.sapo.pt/3898.html> Acesso em: 26 dez. 2017.

Responsabilidade essa, que neste momento da conjuntura política nacional - início do século XXI -, novamente, o Estado fundado numa política neoliberal adota medidas a fim de contar com a iniciativa privada à condução da educação no país, especialmente, a do Ensino Médio que novamente é o “ponto nevrálgico”²⁶ da educação no país.

A partir de 1930, ocorreu crescente distância entre as necessidades do desenvolvimento e a forma como ocorreu a expansão da educação. A expansão das escolas no país aumentou para acompanhar a demanda crescente, mas sofreu deficiências profundas como: baixo rendimento escolar e acentuado aspecto de discriminação social. Essa demanda se processou em sentido oposto àquela exigida para o desenvolvimento brasileiro. Dos anos de 1930 até o fim da ditadura Vargas, com a predominância do “nacional desenvolvimentismo” ou “desenvolvimentismo conservador” o campo educacional também é afetado pelo populismo cuja marca foi ofertar educação escolar às massas populares, porém uma educação aligeirada e de segunda categoria. Com a política nacional desenvolvimentista, surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e são criadas as Escolas Técnicas Federais (ROMANELLI, 1995, p. 127; FRIGOTTO, 2005, p. 228).

No intuito de atender à demanda escolar e no contexto histórico e político do país a implantação de Estudos Sociais que abarcaria História, Geografia e Civismo nas escolas primárias ganhou força, pois de acordo com um de seus defensores - Delgado de Carvalho - a junção desses campos do conhecimento da área das Ciências Humanas seria a base para a formação de valores morais e os valores nacionais (BITTENCOURT, 2011, p. 72).

A partir da década de 1960, o Golpe de 1964²⁷ provocou mudanças radicais no país e, conseqüentemente, o campo educacional sofreu transformações, principalmente após a promulgação da Lei n. 5.540/68 que reformou a universidade e a Reforma do Ensino n.º. 5.692/71, de agosto de 1971 que alterou os ensinos primários e médio, modificando sua denominação para ensino de Primeiro e Segundo Grau (SAVIANI *et. al.*, 2014, p. 40) com a finalidade de manter “uma ligação orgânica para o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (BITTAR; FERREIRA Jr, 2008. p. 335.). De acordo com os autores implantou-se no Brasil um regime ditatorial e tecnocrata em que a base teórica, metodológica e instrumental que fundamentou

²⁶ Expressão utilizada pelos Pioneiros em 1930 ao se referirem à escola secundária no documento elaborado e apresentado à sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, p. 198).

²⁷ Em 1964, o então presidente do Brasil, João Goulart, segundo Saviani (2013) teve que se equilibrar entre “[...] os compromissos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista”, sendo o próprio Goulart membro da classe dominante. Diante da hesitação do Presidente, o Golpe de 1964 resolveu substituir “[...] a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2013, p. 363).

esse período no que se refere ao campo educacional foi a “teoria do capital humano”. Essa teoria desenvolvida por Shultz (1902-1998) estabelecia uma relação direta entre educação e economia (BITTAR; FERREIRA Jr, 2008. p. 343.).

Durante a Ditadura Militar, para que o “milagre econômico” tornasse realidade e conduzisse o país ao mundo industrializado os reflexos dessa política foram visíveis nas propostas educacionais. Em linhas gerais, nesse período o governo se valeu do ensino como instrumento de controle social. Impôs às propostas de ensino o seu controle rigoroso para, a partir delas, poder controlar a sociedade. Ao exercer o controle ideológico eliminava a possibilidade de resistência ao regime imposto.

Visando uma educação para aumentar a produção do trabalho observa-se no artigo 4.º, da Lei n.º 5692/71, a clareza de intenção de interferência estatal na educação básica, determinando os conteúdos de ensino:

Art. 4º Os currículos do ensino do 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

[...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n.º 369, de 12 de setembro de 1969 (Vide Decreto n.º 69.450, de 1971).
Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus (BRASIL, 1971).

Percebe-se que a tensão estabelecida entre o poder religioso e o avanço do poder laico e civil, em fins do Segundo Império, e presente no argumento dos Pioneiros da Educação Nova, ao propor a laicidade e gratuidade do ensino foi resolvida a partir de 1971, quando da não obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas e da propagação de escolas cujos mantenedores são instituições ligadas à Igreja Católica e, atualmente, outras congregações cristãs. Isso não quer dizer que já não era realizado antes daquela lei.

Antes da implantação dos Estudos Sociais no curso de 1.º grau, que corresponde ao Ensino Fundamental das Séries Iniciais, em 1969 o Decreto-lei n.º 547, de 18 de abril, autorizava a organização e funcionamento de cursos profissionais de curta duração, dentre eles o de Estudos Sociais, que além de transformar uma área de estudos em disciplina, descaracterizou a História e a Geografia. Para Penteado (1994), “[...] Desperdiçou-se [...] a importância dos conhecimentos de História e Geografia; a contribuição das demais Ciências Humanas; e a rica ideia de “área interdisciplinar” de estudos” (PENTEADO, 1994, p. 21). Os Estudos Sociais poderiam abordar assuntos locais e/ou regionais, mas não necessariamente

eram direcionados ou destacados como História Local ou História Regional. Segundo Bittencourt (2011),

[...] Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo para o mais distante -, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia Local e de uma Educação Moral e Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (município, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc (BITTENCOURT, 2011, p. 76).

Porém, é na crise que as mudanças ocorrem e é preciso encontrar novos caminhos para transpor as limitações do momento. Nesse sentido, quando o regime militar reformou a universidade ocorreu um movimento de cima para baixo com o objetivo de melhorar a formação da população brasileira no campo educacional. Ao extirparem os cursos de História e Geografia fundindo-os em Estudos Sociais, já havia no Brasil uma nova mentalidade no sentido de inovação do ensino que começou em 1934, quando foram criados os primeiros cursos universitários para a formação do professor secundarista. Nos anos de 1934, vieram para o país, principalmente para São Paulo e Rio de Janeiro, cientistas estrangeiros preocupados com a pesquisa científica que levasse à superação do autodidatismo e novas perspectivas foram criadas para a prática docente. Nos campos da História e da Geografia a grande contribuição veio dos cientistas franceses. No caso de São Paulo, Nadai (1993) afirma que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi influenciada por três correntes de pensamento:

[...] na Cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da “*École des Annales*”; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar (NADAI, 1993. p. 154).

A autora ainda especifica que as contribuições dessas três vertentes proporcionaram uma gama de experiências múltiplas e heterodoxas, pois, trabalhavam lado a lado, docentes com diferentes perspectivas de investigação científica, uns que defendiam a neutralidade do cientista, a necessária imparcialidade do pesquisador, o registro dos fenômenos tal como ocorriam e outros que já criticavam a linearidade entre ciência e verdade ou a neutralidade do trabalho do cientista. (NADAI, 1993. p. 155). Após a Lei n.º 5.692/71 e implantação dos cursos de curta duração, em especial o de Estudos Sociais, aquela formação dos professores ocorrida na década de 1930 provocou nas universidades um movimento em que reivindicavam o desmembramento do curso de Estudos Sociais em dois – História e Geografia.

Nas décadas de 1970 e 1980, começaram as mobilizações a partir dos movimentos sociais populares que se articularam, cresceram e ganharam força. Incorporados a esses movimentos os professores reivindicaram o fim das licenciaturas curtas. Ganhou força quando o Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1976) se posicionou oficialmente a favor da extinção desses cursos. Da mesma forma, os participantes do XII Simpósio da Associação Nacional de Professores Universitários de História (1984) e da Carta de Princípios da Associação Nacional de Educação – ANDE – (1979) posicionaram-se pela mesma causa. Nesse contexto, os cursos de pós-graduação em História, oriundos das mudanças provocadas pela mesma Lei da Reforma Universitária e pela influência da Escola dos Annales e da corrente de historiografia marxista, no período de 1973-1985, segundo Guimarães (2012, p. 117-120) proporcionou um salto qualitativo e quantitativo na produção de trabalhos relativos à história política institucional e história social. Também houve a preocupação com pesquisas voltadas à história regional.

Segundo Frigotto (2005),

[...] o fruto contraditório por excelência da ditadura foi a criação de um amplo sistema de pós-graduação em todas as áreas de ensino superior. Criado para apoiar e desenvolver um projeto de “Brasil grande”, o sistema ampliou os quadros de intelectuais do país que vieram a desenvolver grande massa crítica em torno dos problemas brasileiros. É nesse contexto que educadores - mediante suas instituições científicas, culturais sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial - protagonizaram inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados [...] (FRIGOTTO, 2005, p. 230).

A consequência foi o início da construção do projeto de Educação na Constituinte de 1988, da Nova Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação. Foi uma longa caminhada marcada pelas contradições internas da ditadura e as lutas pela redemocratização (FRIGOTTO, 2005, p. 229).

A partir da década de 1990, sob o discurso de ajustar a sociedade brasileira à nova ordem mundial se produz um projeto de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova ordem mundial. Esse novo projeto pretendeu: a) acabar com as polaridades, as lutas de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas; b) ajustar o país para acompanhar a globalização, modernizando o país para ser competitivo, reestruturando a cadeia produtiva e a reengenharia. Isto só poderia ser realizado a partir das leis de mercado internacional, ou seja, essa efetivação ocorreria mediante a desregulamentação dos direitos, a descentralização de responsabilidade e os processos de privatização do patrimônio público. No campo educacional, quem mais sofreu com essas mudanças foram as universidades públicas. A educação básica, no âmbito institucional e organizacional, passou a ser vista como um serviço a ser prestado e adquirido

no mercado ou pela filantropia. Surgiram as campanhas filantrópicas como: “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e o “voluntariado”. Com essa política a função social da escola passou a “enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar os ideais de uma ética individualista, privatista e consumista” (FRIGOTTO, 2005, p. 134).

Como parte da política do governo federal comprometido com a nova ordem mundial, na década de 1990 foi elaborada a Lei de Diretrizes de Bases – Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – e, em decorrência desta, o governo federal produziu em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para adequar os novos pressupostos educacionais. Os PCNs, de acordo com o ministro da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997) foram elaborados com o propósito de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos”. Nesse documento, para o 1º grau - hoje, ensino fundamental -, as Diretrizes da Política Educacional brasileira apontaram a necessidade de incluir História Regional ou Local nos currículos escolares, que se efetivaram na década. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º. 9.394/96, além da História Local e Regional tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena incluindo, dessa maneira, diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 103), esse documento foi elaborado sob orientação internacional com base em pressupostos teóricos da psicologia da aprendizagem piagetiana, prevalecendo as interpretações do espanhol César Coll sob a ótica construtivista, que norteou os currículos brasileiros como os da América Latina pertencentes ao Mercosul e os dos países ibéricos.

Os PCNs, principalmente, a proposta para o ensino de História, sugere o ensino e a aprendizagem por eixos temáticos e inclui a História Local e do cotidiano para o primeiro ciclo – atualmente os três primeiros anos dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental – e História das organizações populacionais para o segundo ciclo – que, hoje, corresponde ao 4.º e 5.º anos dos Anos Iniciais. Os conteúdos históricos escolares organizados por eixos temáticos como propõe o PCN de História são:

[...] indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado a cada disciplina, entre outros aspectos. O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas) precisa ser abrangente

tanto no tempo quanto no espaço. [...] Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados (BITTENCOURT, 2011, p. 126-127).

Entretanto, Bittencourt (2011) afirma que antes dos PCNs já circulavam propostas curriculares para o ensino de História, para o Ensino Fundamental e Médio, pelos Estados e municípios, tendo os PCNs incorporado parte da produção existente e mais tarde os demais Estados conseguiram concluir essa tarefa. Em relação às propostas curriculares dos Estados e Municípios, em especial a de História, as unidades federativas por meio de seus representantes buscaram a legitimidade desses documentos adotando as seguintes estratégias: fizeram um trabalho de convencimento junto ao professorado justificando a produção do documento; forneceram maior autonomia (grifo nosso) ao professor no seu fazer pedagógico, com a ausência de uma lista de conteúdos obrigatórios a serem estudados em cada série/ano/ciclo; apresentaram os pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico de maneira mais detalhados; ficou expresso que o aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem visto que a fundamentação teórica é construtivista; deveriam integrar o conhecimento prévio do aluno sobre os objetos históricos a serem estudados, pois o aluno tem sua história de vida e já chega à escola com algum conhecimento adquirido pelos meios de comunicação de massa; e, introduziram os estudos históricos a partir dos anos iniciais (BITTENCOURT, 2011, p. 111).

Discordamos da autora, em relação a maior autonomia ao professor no seu fazer pedagógico em relação a ausência de uma lista de conteúdos obrigatórios a serem estudados em cada série/ano, pois os manuais didáticos impõem esses conteúdos e procedimentos metodológicos. Além disso, ao analisarmos os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul percebe-se os conteúdos elencados por ano e por componente curricular além das competências e habilidades que esperam ser alcançadas pelos educandos.

De acordo com a análise realizada por Alves (2006, p. 235) e das inúmeras investigações nesse campo teórico uma nova organização do trabalho didático deve ser imposta para romper com a organização manufatureira do trabalho didático até então vigente. As mudanças propostas por Alves serão expostas na conclusão deste trabalho.

2.2 Programa Nacional para a produção de manuais didáticos no Brasil no século XX

Oficialmente, o primeiro programa mais sistemático sobre a adoção do manual didático no Brasil, como instrumento do trabalho didático, começou em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), ficando no papel até 1934, quando Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação, no Governo de Getúlio Vargas. A meta era expandir a

quantidade de bibliotecas públicas, criar uma enciclopédia nacional, um dicionário nacional e editar obras para formação cultural da população. Assim que o Governo Federal estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do manual didático com o Decreto-Lei n.º 1.006/38, de 30 de dezembro de 1938, também, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja competência ficou definida em seu Art. 10:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938).

Na verdade, a Comissão Nacional do Livro Didático exercia muito mais um controle político-ideológico do que avaliava o caráter pedagógico desses instrumentos de trabalho. Para Freitag (1989, p. 24), “a criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando à reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro”. A mesma autora (1989, p. 13) afirma que, no artigo 20 do decreto de 1938, dos onze itens enumerados, somente 5 (cinco) diziam respeito a questões genuinamente didáticas, os demais se referiam a critérios associados à autorização de sua publicação.

O mesmo Decreto-Lei, de 1938, em seu art. 8.º, define como uma das principais funções das caixas escolares a serem criadas pelas escolas primárias em todo o país era angariar fundos, para dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os manuais didáticos indispensáveis ao seu estudo (BRASIL, 1938). Após sete anos é que o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do manual didático com o Decreto-Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945, alterando o art. 20 e reafirmando em seu Art. 5.º que:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, 1945).

Seguindo a trajetória da consolidação do manual didático como instrumento de trabalho, em 1966, a CNLD é substituída pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a partir de acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) que garantiu por três anos a distribuição gratuita de cinquenta e um milhões de manuais. Entretanto, Romanelli (1995) esclarece que

na década de 1960 seguindo a linha adotada pela política econômica, o Governo transformou o Estado em órgão captador de recursos e, no que diz respeito à educação, uma de suas primeiras medidas, em 1964 foi adotar o salário-educação ao instituir a Lei n.º 4.440, de 27 de outubro daquele ano. Desse modo, criou uma fonte de recursos destinados à educação de nível primário,

[...] através da contribuição das empresas, as quais passaram a recolher aos Institutos de Previdência Social correspondentes uma cota para cada empregado de seus quadros. Essa cota de contribuição não estava vinculada à remuneração do trabalho. Era baseada no custo do ensino primário e no salário-mínimo, para cada empregado da empresa. Recolhido o montante da contribuição de cada empresa, os Institutos de Previdência, por sua vez, depositavam-no no Banco do Brasil, em duas contas, da seguinte forma: 50% no montante vinculado ao Fundo Estadual do Ensino Primário e os outros 50% vinculados ao Fundo Nacional do Ensino Primário. [...] O Governo Federal não apenas passou a exercer a função de órgão central coordenador da captação de recursos, mas também a função de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação (ROMANELLI, 1995, p. 216).

A partir de 1970, em 11 de março é editada a Portaria n.º 35, que coloca em prática a participação das empresas privadas – editoras de livros – na produção desse instrumento, em parceria e com recursos do Instituto Nacional do Livro. Entretanto, Bittencourt (2004, p. 488) aponta que produzir manuais didáticos no Brasil foi e é um negócio rentável às editoras antes mesmo do ensino se universalizar no país. O economista Fábio Sá Earp (PORTAL O GLOBO, 2007) coordenador do Laboratório de Economia do Livro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) afirmou que [...] “O mercado de manuais didáticos é tão bom que não é à toa que grandes editoras de hoje foram fundadas por ex-professores, que começaram escrevendo apostilas para cursinhos e viram que era um bom negócio”²⁸.

No ano seguinte, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) assumindo as atribuições que eram da COLTED. Nesse momento, os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação.

O Decreto n.º 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, em seus dois artigos extingue o INL e cria a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa. Somente em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que cria um grupo de trabalho e considera a

²⁸ Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EDG79649-5856,00.html>> Acesso em: 15 maio 2016.

participação dos professores na escolha dos manuais e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

Para Oliveira (1999, p. 62), a Constituição do Brasil de 1988, pela primeira vez, na história constitucional do país, explicita a declaração dos Direitos Sociais destacando com primazia, a educação. Em seu Art. 208, inciso VII, define que o Estado só efetivará seu dever com a educação quando atender, em todas as etapas por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Conseqüentemente, em meados da década de 1990, volta a universalização do manual didático no Ensino Fundamental e a incorporação de material destinados às disciplinas Ciências, História e Geografia. A FAE é extinta e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a se responsabilizar pela política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir do ano de 2002, o programa de distribuição de manuais didáticos amplia para todos os níveis de ensino, além da distribuição de dicionários da Língua Portuguesa, de Inglês e de Espanhol, também, livros de literatura para abastecer as bibliotecas das escolas, e livros para leitura complementar aos professores.

O PNLD está estruturado nas seguintes etapas: a) Elaboração de Edital de Convocação; b) Inscrição; c) Triagem; d) Pré-análise; e) Avaliação pedagógica; f) Elaboração do Guia de Livros Didáticos e encaminhamento para as escolas; g) Escolha das obras pelas escolas; h) Negociação, por parte do FNDE, com as editoras; i) Produção e distribuição das obras.

A Resolução n.º 42, de 28 de agosto de 2012, em seu art. 4.º, afirma que o processo de avaliação, escolha e aquisição de manuais didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos. O Art. 6.º, traz os procedimentos para aquisição:

O FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação publicarão instrumento legal específico contendo as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa, observando as seguintes etapas e procedimentos:

I - inscrição, composta de cadastro dos editores, pré-inscrição das obras e entrega dos exemplares;

II - triagem, pré-análise e avaliação pedagógica;

III - escolha ou seleção, conforme o caso;

IV - habilitação, negociação e contratação;

V - produção, distribuição e controle de qualidade (BRASIL, 2012).

Essa mesma Resolução define as competências do MEC, da SEB, do FNDE, das Secretarias Estaduais de Educação, das Escolas e dos Professores.

Em relação ao manual didático de História Regional, a sugestão para escolha e aquisição, especificamente, desse instrumento do trabalho didático apareceu, pela primeira vez, no Guia de Livros Didáticos, no ano de 2007. Nele foram apresentadas obras, para análise dos professores, sobre a História Regional de alguns Estados da federação brasileira, inclusive de Mato Grosso do Sul.

Professores especialistas de universidades brasileiras ficaram incumbidos de avaliarem as obras didáticas analisando aquelas destinadas aos alunos e aos professores. Então, é criado o Guia do Livro Didático e encaminhado às escolas de todo o país para avaliação dos professores que utilizariam esse instrumento em sala de aula. Eis algumas recomendações, aos professores, presentes no Guia de 2007:

No que diz respeito ao conteúdo curricular de História, chamamos a atenção dos professores para que usem toda a potencialidade dos livros que estão à sua disposição, afinal, o livro não se restringe ao texto: há as imagens, as transcrições de documentos, as referências a sites, filmes, vídeos, músicas, reprodução de quadrinhos, charges, mapas, sugestões de observações e as visitas ao local de moradia e toda uma gama de recursos que podem se transformar em materiais didáticos importantíssimos para o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho docente (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, p. 9.).

O Guia de 2010 faz referência ao quantitativo de obras inscritas direcionadas à História Regional. As informações que orientam as editoras e autores do material, para inscrição e avaliação, para a escolha desse material impresso está prescrito no edital PNL D 2010. Nesse documento, explicita-se o que são os manuais regionais e que a produção deve respeitar os mesmos critérios utilizados para os manuais didáticos de História, que são: a) Desenvolvimento e correção dos conceitos e informações básicas; b) Coerência e adequação teórico-metodológicas; c) Respeito às especificidades do manual do professor; d) Preceitos éticos e de construção da cidadania; e) Projeto editorial e gráfico adequados a situações de ensino e aprendizagem.

Também, é categórico em afirmar que não podem ocorrer equívocos como:

- a) Deixar de explicitar os conceitos de local e/ou região empregado na obra;
- b) Interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando;
- c) identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos, estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
- d) Abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macro-escala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
- e) Abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macro-escala, ocorridos para além das fronteiras regionais;
- f) Abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística (PNLD, 2010, p. 41).

Em relação ao manual do professor este deve ter dentre outros indicadores:

[...] justificativa sobre o valor do ensino de história local/regional para a formação das crianças e adolescentes; informação sobre a metodologia de ensino de história local/regional; sugestões teóricas para auxiliar ao professor no seu trabalho de estabelecer relações entre o particular e o geral, o próximo e o distante, a experiência local e a experiência nacional/global; informações sobre a existência e sugestões para a utilização dos lugares de memória dos repositórios de fontes sobre a experiência local/regional (PNLD, 2010, p. 41).

No edital do PNLD de 2013, a parte dedicada à História Regional sofreu alterações no que se refere ao manual do professor. Diz que será observado se o manual:

Explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas entre outras); contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento; contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para a escrita da História; orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena; orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida (PNLD, 2013, p. 44-45.).

Neste edital, percebe-se que é dada maior ênfase aos conteúdos de História desde que estejam vinculados a temas de outros componentes curriculares, pois algumas editoras vêm adotando a política de ofertar a coleção e não títulos por componente curricular ou área do conhecimento. É interessante observar a orientação destinada ao professor para considerar o seu local de atuação como fonte histórica, sem determinar se esse local é a escola, o município, o Estado ou a Região do país ou se são todos esses elementos. Alguns riscos podem advir dessa indicação: estudar e ensinar aspectos isolados do local sem ter em conta as relações sociais, econômicas e políticas que movem a sociedade, suas contradições podem levar ao ensino reducionista e fragmentado; o estudo do meio como recurso didático para escolas localizadas em grandes centros é dificultoso, pois dependerá de logística que a maioria das escolas não tem como dar suporte.

Os manuais didáticos de História Regional quando começaram a ser produzidos e incorporados ao Guia de Livros Didáticos, para serem adotados nos 4.º e 5.º anos dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, vieram para atender, principalmente, os Referenciais Curriculares Estaduais, não só o do Estado de Mato Grosso do Sul, pois esses documentos indicam os conteúdos a serem trabalhados em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

A alteração para a escolha do manual didático, para o ano triênio de 2016-2018, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a disponibilização do Guia no site do FNDE e a escolha foi on-line. Como novidade, o PNLD-2016 incluiu o componente curricular Arte, às

coleções de obras integradas²⁹ – Ciências Humanas e da Natureza – e os manuais regionais de História e Geografia compõem um único volume. Coleções de obras integradas, conforme o Guia Digital do PNLD – 2016, são obras que trazem os conteúdos de História, Geografia e Ciências em um único volume. Também, nos manuais de História Regional são tratados conteúdos de História e Geografia em um único exemplar, o que acaba por reduzir ainda mais os conteúdos a serem estudados.

Criado para resolver uma carência de produção teórica sobre temas locais/regionais, principalmente em regiões com pouca produção historiográfica para acesso dos professores e educandos, os manuais didáticos ofertados pelo PNLD resolveram parcialmente o problema, em função das exigências impostas pelo programa do governo federal.

Bittencourt (2004), da maneira como está posto, limita a criatividade e a autonomia, pois ao fazer um levantamento sobre a autoria do manual didático, no resumo do artigo Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910), ao apresentar o que pretendia desenvolver em seu discurso, deixou explícito que as características de produção desse instrumento pedagógico quando incluídos no PNLD para análise nas escolas, dependentes das autorizações do poder educacional e das formas de comercialização e circulação, são indicadas para mostrar quem foram os autores que se sujeitaram às imposições políticas e econômicas do momento (BITTENCOURT, 2004, p. 475). É uma crítica rigorosa aos autores de manuais didáticos por sabermos que muitos são intelectuais, professores universitários e pesquisadores.

Cavalcanti (2016, p. 267), no artigo Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História, relatou como é ser escritor de manual didático ao explicar as limitações impostas aos autores de manuais didáticos, principalmente, pelas editoras, além dos editais do FNDE. Argumentou que, diante das orientações impostas pelo PNLD, há um “conjunto de relações” e o manual didático é produzido por muitas mãos: o escritor, profissionais ligados à pesquisa iconográfica, revisores, diagramadores e editores. Portanto, o manual didático tem “vários pais e várias mães” (CAVALCANTI, 2016, p. 269). Em outras palavras, por ser um objeto fabricado, difundido e a ser consumido, os autores estão sujeitos às limitações técnicas de sua época em função do sistema econômico vigente que determina as regras e usos de produção e consumo. A concepção de manual didático “constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial” (CHOPIN, 2002, p. 17).

²⁹. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

Gatti (2004, p. 43), em sua investigação sobre o manual didático de História, afirmou que, no período de 1970 a 1990, houve uma alteração do autor individual para a existência de uma equipe técnica responsável pela elaboração de manual didático, bem como ocorreu um aumento significativo do consumo desse produto alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial, por ser o governo seu maior comprador, o que justifica, parcialmente, a argumentação de Cavalcanti (2016), embora este último autor mencionado não ressalta a questão do conhecimento como Centeno (2009; 2010) e Alves (2015).

Para Centeno (2009), o manual didático veicula conhecimento histórico de maneira fragmentada e simplificada não proporcionando acesso a fontes e pensamentos diversos e opostos excluindo “qualquer forma de trabalho criativo e exploração de recursos e instrumentos de trabalho mais avançados”, [...] e que sua “ampla utilização nas diversas áreas do conhecimento integrantes dos currículos escolares exclui o fazer científico típico de cada uma delas [...]” (CENTENO, 2009. p. 176).

A universalização do manual didático pede a entrada do Estado e a inserção de políticas públicas com a criação de legislações específicas para oficializá-los e regulamentá-los. Em discurso proferido ao Senado Federal, em 2008, o então Diretor de Políticas de Formação, Material Didático e Tecnologias para Educação Básica, em que afirmou que:

[...]. Inúmeros estudos têm evidenciado que o Programa Nacional do Livro Didático, nos moldes que vem sendo desenvolvido a partir de meados dos anos de 1990 e com todos os aprimoramentos introduzidos ao longo dessa primeira década do século XXI, tem se constituído em fator decisivo para a melhoria na qualidade técnica, didática e pedagógica desta importante ferramenta no trabalho do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, que é o livro didático. Do mesmo modo essa melhora é constatada, também, a cada processo de avaliação. Por isso, entendemos ser de fundamental importância dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido no PNLD, sempre atentos e abertos ao diálogo com a sociedade em seus diferentes segmentos e instituições, pois assim consolidaremos cada vez mais o livro didático como mais uma ferramenta pedagógica importante no desenvolvimento de uma educação que conduza ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da solidariedade, do espírito de justiça e de respeito à diversidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SILVA, 2008).

Esse discurso demonstra que o manual didático é ainda o principal instrumento de trabalho utilizado pelo professor, questão que estamos discutindo neste trabalho.

2.3 Legislações

A inserção da História Regional prescrita nos programas de ensino da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para o 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, oficializou-se em 2008, momento que a Secretaria de Estado de Educação com o propósito de adequar suas ações elaborou uma versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Rede

Estadual de Ensino: Ensino Fundamental e Médio. Essa adequação veio em decorrência de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 (LDBN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e no que tange ao Ensino Fundamental, anos iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

A Constituição Federal de 1988, no art. 210, afirma que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Essa prerrogativa foi reiterada na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (LDBN):

Art. 26 Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL - LDBN, 1996).

Artigo este que foi alterado pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 que diz:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL - LDBN, 2013).

Embora essas Leis estabeleçam as regras para a educação nacional elas refletem, ora explicitamente ora implicitamente, a ideologia dominante da época em que foi redigida, aprovada e sancionada. A Lei n.º 9.394/96 foi promulgada sob política de governo neoliberal³⁰ (1995 a 2002) em que ocorreram reformas de cunho fiscal, cambial e monetário no país e reflete em sua redação a formação para o mundo do trabalho, como exemplo a palavra clientela. Essa Lei vigora até hoje, porém, Lei n.º 12.796, de 2013, alterou alguns artigos da LDB n.º 9.394/1996, entre eles o art. 26, que substituiu a palavra clientela pela

³⁰ De acordo com Saviani (2013, p. 429-430), a crise da sociedade capitalista, em 1970, levou à reestruturação dos processos produtivos, que por sua vez revolucionou a base técnica da produção e o fordismo deu lugar ao toyotismo. A instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia de base fixa, produção em larga escala, estoque de mercadorias, trabalhadores com estabilidade no emprego foram substituídos por trabalhadores polivalentes e produtivos, produção em pequena escala, produção de objetos diversificados e tecnologia leve de base microeletrônica flexível. O autor continua: diante desse quadro a educação escolar teve que se adequar na formação escolar dos trabalhadores pois as características deveriam ser a flexibilidade, preparo polivalente com domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Ainda, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano, desta vez sofreu outro significado. A primeira versão dessa teoria, que é keynesiana, defende a política do Estado de bem-estar e a educação deveria preparar pessoas para um mercado em expansão que exigia força de trabalho educada; e, à escola, formar mão de obra que paulatinamente seria incorporada pelo mercado crescente assegurando competitividade às empresas e o crescimento da riqueza social e da renda individual. Pós-década de 1990, a lógica que passou a prevalecer é a da satisfação dos interesses privados, conseqüentemente, não caberia mais à escola preparar mão de obra para o mercado em crescente expansão. A educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual, e não coletivo como anteriormente, que habilita o indivíduo para a competição pelos empregos disponíveis.

palavra educandos. É significativa a mudança do termo, mas na materialidade o Brasil persiste a negociar a educação com instituições financeiras. Temos, então, duas legislações de âmbito federal em que os aspectos locais e regionais são mencionados para comporem os currículos dos sistemas de ensino brasileiro.

Na década de 1990, conforme mensagem do Ministro da Educação aos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, vieram para auxiliá-los na execução da prática educativa, em todas as áreas do conhecimento. Nesse documento, além das disciplinas principais, aparecem os temas transversais. E, recomenda que:

[...] Diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupo de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional (BRASIL, 1997, p. 45.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para as terceiras e quartas séries³¹, ou seja, para as séries finais do Ensino Fundamental I, foram elaborados procurando de um lado respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1997, p. 13). Em Considerações Preliminares, volume 1, dos PCNs, há o reconhecimento que para melhoria da qualidade da educação brasileira faz-se necessário investimentos em várias frentes, como formação inicial e continuada dos professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do manual didático, de recursos televisivos e de multimídia e disponibilidade de materiais didáticos (BRASIL, 1997, p.14). Percebe-se nesse documento demonstração da necessidade de se investir em instrumentos para o trabalho didático.

Nota-se que ao propor os conteúdos a serem trabalhados em História, nos diversos eixos temáticos, estes não expressam com clareza temas relacionados à História Regional embora reiterem que os conteúdos:

[...] estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. [...] foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. [...] foram escolhidos a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros

³¹ Terceira e quarta séries, do segundo ciclo, correspondem atualmente aos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental, pois até então não havia sido instituído o Ensino Fundamental de nove anos.

espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (BRASIL, 1997, p. 43-44).

Conforme salientamos anteriormente, no item 2.1, deste capítulo, que a concepção que fundamenta os PCNs é a perspectiva construtivista e nela o conhecimento é, antes de tudo, visto como uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. Entendemos que após 1990, houve a retomada de concepções já existentes, as quais Saviani (2013, p. 425-442) denomina como propostas neoconservadoras, providas de nova roupagem, ou seja, o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo.

A teoria produtivista baseada na teoria do capital humano via a educação como o principal meio para preparar força de trabalho educada para atuar no mercado em expansão crescente, função essa destinada às escolas. A educação sob a ótica neoprodutivista passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas à competitividade no mercado de trabalho ampliando a competitividade do trabalhador, mas não garante empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 429-431).

A Escola Nova defendia a importância do aprender a aprender, no sentido de aprender a estudar, à busca do conhecimento, a saber lidar com situações novas em que o professor tem a função de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Sob a ótica do neoescolanovismo, cujo lema é “aprender a aprender” o indivíduo deverá buscar o conhecimento por si só, deverá adquirir novas competências e novos saberes, para isto a escola continua sendo um dos espaços, mas outros foram incluídos à essa nova forma de aprender, como as organizações não governamentais, os ambientes empresariais, as entidades religiosas e sindicais, as academias e centros esportivos e recreativos, sem exigência de precisão conceitual e rigor teórico (SAVIANI, 2013, p. 431-434).

O construtivismo com base científica na psicologia genética elaborada por Piaget traz como ideia central que é a ação o princípio para o conhecimento. A partir dos esquemas criados por Piaget, o sensório-motor e conceitual, tem-se a ideia de que o conhecimento é construído ao longo dos anos de acordo com os níveis de desenvolvimento e maturidade da criança. A atividade do aluno na construção do conhecimento passou a ser primordial. O neoconstrutivismo tem como pano de fundo as premissas de Piaget e trabalha com as realidades, a percepção e os sinais motores descartando os signos, os símbolos e conceitos que levam o aprendiz a questionar a inclusão de classes e as relações sociais. Surge dessa maneira a “pedagogia das competências” numa fusão com a “pedagogia do aprender a aprender” (SAVIANI, 2013, p. 437).

O tecnicismo teve como base os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade bem ao modo do sistema de produção capitalista, ou seja, obter o máximo de resultado com o mínimo de despesa, cujo controle e direção estavam nas mãos do Estado. Com o neotecnicismo, o Estado na tentativa de reduzir custos, encargos e investimentos faz parcerias com a iniciativa privada e as organizações não governamentais redefinindo seu papel. Em relação à educação o controle, também, desloca-se do processo para os resultados. Sob essa ótica, a eficiência e a produtividade são garantidas por meio de avaliação sistemática. No caso da educação, os exames e provas nacionais são avaliações que tomaram forma a partir da década de 1990 em que alunos, escolas e professores são avaliados como condição para alocação e/ou distribuição de recursos financeiros pautados na eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013, p. 439).

Às concepções que Saviani (2013) denomina de “novas roupagens”, Alves (2005) denomina de “novidades” (ALVES, 2005, p. 143) e que independente das discussões sobre metodologias de ensino, de certas técnicas e procedimentos didáticos, dos novos jargões dos educadores, do emprego das novas tecnologias, o que ainda predomina “é o conjunto de práticas hierarquizadas e exigidas pelo manual didático” (ALVES, 2005, p. 143).

Portanto, percebe-se que teorias originadas e aplicadas em décadas anteriores são adaptadas aos novos tempos e se fundem. Essa coalisão foi a base da construção dos PCNs. De acordo com os PCNS, a necessidade de ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, buscou-se um marco explicativo que permitisse essa ressignificação e esse marco explicativo para os processos de educação escolar deu-se, principalmente, entre outras influências, a partir de psicologia genética de Piaget, da teoria sócia interacionista de Vygotsky e das explicações da atividade significativa de Ausubel (BRASIL, 1997, p. 50).

Como verificamos, todas essas questões aparecem na legislação com novas denominações, conforme explanamos acima. Desse modo, priorizou-se para o ensino de História, as histórias sociais e culturais; e, os conteúdos que tratam das relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes sociais serão articulados com os temas transversais (BRASIL, 1997, p. 44), ou seja, ficaram em segundo plano. Um fator que, também, contribuiu para o encaminhamento metodológico presente nos PCNs, foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) intitulado Educação – Um tesouro a descobrir que destaca algumas tensões como “a grande problemática do século XXI” e que deveriam ser enfrentadas, ultrapassadas. Dentre elas, a tensão entre o global e o local e entre o universal e o singular. No primeiro caso, o homem ao tornar-se cidadão do mundo deveria continuar

participando na vida do seu país e das comunidades de base, sem perder suas raízes; e, no segundo caso, devido à mundialização da cultura é preciso ter cuidado para que a singularidade de cada pessoa, de suas tradições, de sua própria cultura não seja ameaçada. E, esse Relatório indicou como Princípio Os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver junto, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 1999, p. 14; p. 89-99). Recomendou ainda a educação para toda a vida.

Desde então, muitas alterações ocorreram no campo da educação com legislações que legalizaram tais propostas. Assim, a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ao alterar a redação dos Arts. 29, 30,32 e 87, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispôs em seu Art. 32 que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, será gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e terá como objetivo a formação básica do cidadão. Também, alterou, o que até então esteve formatado nos PCNs em ciclos de estudo para ano de estudo. Ainda, conforme o Art. 5.º, da Lei n.º 11.274/2006, os Municípios, Estados e Distrito Federal poderiam implementar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos até 2010. Em Mato Grosso do Sul a mudança ocorreu no ano seguinte à sanção e promulgação da referida Lei e no mês de agosto de 2007, as escolas da Rede Pública Estadual receberam Minuta com a Sequência Didática para análise dos professores, coordenadores e diretores das escolas, que depois materializou-se no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

O período de 2006 a 2010 foi estabelecido para que realizassem as adequações necessárias ao cumprimento da Lei n.º 11.274/2006. Em decorrência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foram homologadas pela Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, para as adequações dos Municípios, Estados e Distrito Federal. Essa mesma Resolução estabelece que a implementação das diretrizes apresentadas passou a ser um compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino. (BRASIL, 2010, p. 14).

Para que se entenda a inserção do ensino de História Regional é importante nos determos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos. Depois de apresentar os Fundamentos e os Princípios encontramos a concepção sobre Currículo:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 3).

É perceptível a presença da História Cultural ao se referir à construção de identidades neste e nos Art. 11, Art. 12, Art.15, §2.º, Art. 25, Art. 26, § Único e Art. 40, § 1.º e 2.º Especifica que haverá uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, porém devem ser vistas e consideradas como um bloco integrado. Como complemento, o parágrafo 1.º, do Art. 11, diz:

§ 1.º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2010, p. 4.).

Contudo, Neves (1994, p. 24), ao apontar algumas dificuldades para o ensino de história local, adverte que esse ensino requer alguns cuidados ou precauções. Estes podem ser resumidos na necessidade que se tem, nos estudos de história local, de não se perder nas particularidades e especialidades concretas e locais as dimensões do real e do geral.

Podemos entender que uma aprendizagem integrada entre o local/regional e o nacional/universal aproxima com o que Alves (2003, p. 10) defende ao afirmar que não se deve isolar um em detrimento do outro, pois as relações sociais, humanas e de trabalho são indissociáveis. A visão deste autor será retomada ainda neste capítulo.

2.4 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental

Ao adotar como compromisso uma educação de qualidade nestes tempos de provisoriedade, em que o permanente é mutável e, portanto provisório, e o provisório é uma constante devido “[...] as transformações e inovações globalizadas” [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.4), na apresentação dos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a Secretária de Estado de Educação responsável pela pasta, em 2007, afirmou que esses documentos vieram para materializar a elaboração das ações a serem desenvolvidas na escola que por sua vez estariam e ainda estão ancoradas e orientadas por esse documento (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 7). E, admitiu que o sucesso desse esforço para análise e elaboração do documento, dependeria da postura política educacional de cada profissional para que juntos garantissem com efetivação e liberdade a aprendizagem dos discentes e ainda, a instrumentalização dos docentes, para concretizar o processo educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 4).

A versão preliminar, intitulada de Sequência Didática³² – Ensino Fundamental, chegou às escolas em agosto de 2007, para que os professores lessem, analisassem e expressassem suas opiniões sobre conteúdos propostos às diversas áreas do conhecimento. Nesta versão, para cada componente curricular havia um texto introdutório denominado “Visão de Área” seguido de uma epígrafe, a seguir os conteúdos, temas e subtemas a serem desenvolvidos bimestralmente e as competências e habilidades a serem alcançadas no ano, e, no final, de cada componente, a referência bibliográfica utilizada em sua composição.

Para a área de conhecimento História, que é o foco deste trabalho, na primeira versão, o texto introdutório “Visão de Área”, inicia com uma epígrafe de Bertolt Brecht e os primeiros parágrafos, embora não tenham usado aspas nem citação, referem-se às conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre educação para todos com qualidade. Percebe-se durante a leitura do texto introdutório, para o componente curricular História, um viés do materialismo histórico, pois Marx e Engels são lembrados em dois parágrafos:

[...]. Nas ideias marxistas e engelianas estão referendadas que o primeiro pressuposto da História é o homem, pois este ao produzir sua vida desenvolve a capacidade de transformar-se e de transformar o mundo. [...]. As ideias de Marx e Engels e de outros historiadores reforçam que o interesse pelo gênero humano é a razão pela qual a História como disciplina merece um lugar indiscutível no currículo das escolas (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 111).

Embora não haja citação direta, os dois teóricos não constam nas referências bibliográficas no final do texto do componente curricular História. Cabe-nos esclarecer que Marx e Engels não trataram da história como disciplina escolar, mas, da importância de História como método de pesquisa, pois, o ideal seria que todos os conhecimentos que são trabalhados na escola partissem da história intrínseca nesses conhecimentos já que tudo que se estuda hoje é algo que foi construído pelo homem a partir de suas necessidades. Marx e Engels, em seus estudos, nunca trataram dessa especialidade, pois para eles a história é fundamento, é método.

A seguir, nesse mesmo documento, o entendimento que o ensino de História deve ter direcionamento teórico na perspectiva multiculturalista e proposta metodológica na interdisciplinaridade, denota incongruência à concepção materialista histórica.

Sobre os instrumentos do trabalho didático, o texto introdutório diz:

³² Essa primeira versão chegou às Escolas da Rede Estadual de Ensino, em agosto de 2007, como minuta para análise e colaboração das Escolas acompanhada de ficha denominada Instrumento de Avaliação da Sequência Didática do Ensino Fundamental (Minuta SED/MS, 2007).

Outra questão a ser considerada é que (*sic*) ponto de partida do ensino da História não precisa ser único e absoluto e o acesso ao passado pode-se realizar de qualquer ponto e lugar. Nesta visão, perde sentido a sequência rígida do livro didático adotado uma vez que o currículo que permeia as ações do professor deve estar em consonância com orientações e sugestões do MEC no que respeita o uso do livro didático, que deve ser um dos recursos pedagógicos de apoio ao ensino e aprendizagem a ser utilizados (*sic*) sala de aula, mas não o único (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 111).

Sobre os textos oficiais, Abud (2006, p. 29) adverte que são feitos para uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Como professora regente no ano de 2007, em turma de 5.º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, é possível afirmar que essa orientação sobre o uso do manual didático em sala de aula não ser o único instrumento do trabalho didático para o ensino de História se fez valer, mas em contrapartida a cada bimestre a Secretaria de Estado de Educação/MS enviava um técnico às Escolas para averiguar junto à coordenação pedagógica e professora regente se os conteúdos prescritos nos Referenciais Curriculares do Estado/MS eram ministrados na sequência proposta. Essa averiguação se fazia confrontando o planejamento, o caderno do professor e o caderno de um ou dois alunos. Caso houvesse dissonância, deveria ser justificado pela professora regente no momento daquela conversa ou pela coordenadora pedagógica, por escrito. Então, essa ideia de que o acesso ao passado poderia ser de qualquer ponto e lugar ficou nas linhas do texto introdutório e a sequência rígida, a partir de então, seria a dos Referenciais Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS.

Ainda assim, importa registrar o marco significativo do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental - 2007/2008 por ter sido o primeiro a ser elaborado com formato e características adequados às novas legislações educacionais que passaram a vigorar no país e por contemplar, explicitamente, o ensino de História Regional a partir do 5.º ano, do Ensino Fundamental. Além disso, veio sanar um problema que normalmente ocorria em sala de aula a alunos que chegavam transferidos com o ano letivo em andamento: desencontro de conteúdo. Portanto, de acordo com o documento, há a afirmativa que:

Este referencial constitui, portanto, a definição a identidade da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul, no atual estágio de sua construção. *Visa garantir a unidade da rede*, fazendo-a emergir da diversidade e impulsionando-a. Ao mesmo tempo, não compõe uma formatação uniformizadora dos Projetos-Político-Pedagógicos, mas, ao contrário, incentiva sua diversidade (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 24).

Pode-se entender que o documento ao objetivar a garantia da unidade da rede, também, estaria garantindo a continuidade do conhecimento, principalmente, dos alunos transferidos.

Referiu-se à minuta de 2007, em parágrafos anteriores, e neste, é porque acreditava-se que na edição do Referencial, em 2008, já seriam contempladas as sugestões dos professores consultados, em 2007. Mas, editado e enviado às Escolas em 2008, percebeu-se que não houve alteração no que fora solicitado. Então, por que cobrar a flexibilidade e a colaboração dos professores? Isto posto, vem ao encontro das palavras de Abud (2006, p. 29) ao escrever sobre o currículo ou qualquer documento oficial, que a participação de professores e alunos fica restrita a “leituras e discussões posteriores à sua elaboração”.

Para melhor entendimento do exposto acima, no Quadro 5, estão elencados os conteúdos de História que deveriam ser trabalhados, bimestralmente, com alunos do 5.º ano, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, nas aulas de História, bem como as competências e habilidades anuais que deveriam ser atingidas, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental,

Quadro 5: Conteúdos de História Regional para o 5.º ano, do Ensino Fundamental I, em 2008, para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

| BIMESTRES | CONTEÚDOS BIMESTRAIS | COMPETÊNCIAS/HABILIDADES |
|-------------|--|---|
| 1º Bimestre | <p>História Regional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de Mato Grosso do Sul: as correntes migratórias. ✓ O desenvolvimento do sul de Mato Grosso. ✓ Movimentos separatistas pela divisão de Mato Grosso. ✓ O conflito com o Paraguai (causas e consequências). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os acontecimentos políticos do contexto histórico do movimento divisionista de Mato Grosso; ✓ Reconhecer a Guerra do Paraguai enquanto conflito entre o Paraguai, Brasil, Argentina e o Uruguai nas diferentes disputas econômicas e políticas; |
| 2º Bimestre | <p>História Regional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A criação de Mato Grosso do Sul. ✓ Principais grupos sociais responsáveis pela criação de Mato Grosso do Sul. ✓ Marcos e monumentos históricos de Mato Grosso do Sul. ✓ Símbolos de Mato Grosso do Sul (brasão, bandeira e hino). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o processo de divisão de MT e MS; ✓ Identificar os grupos responsáveis pelo movimento divisionista, a partir de 1977; ✓ Localizar marcos e monumentos históricos de Mato Grosso do Sul; ✓ Conhecer os símbolos do estado de MS; |
| 3º Bimestre | <p>História Regional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos legais no Estado: a constituição estadual. ✓ A estrutura de poderes no Estado: executivo, legislativo e judiciário. ✓ O desenvolvimento econômico, social e político de Mato Grosso do Sul. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os aspectos legais e estruturação de poder no MS; ✓ Conhecer sobre a erva-mate, o rebanho bovino e a Companhia Mate Laranjeira; ✓ Identificar os grupos sociais; ✓ Reconhecer a herança cultural do Estado; |
| 4º Bimestre | <p>História Regional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Herança cultural do Estado. ✓ A formação da população sul-mato-grossense. ✓ Etnias indígenas de Mato Grosso do | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a formação da população sul-mato-grossense; ✓ Identificar as diferentes culturas de Mato Grosso do Sul. |

| | | |
|--|---|--|
| | Sul (Itatim, Guaicuru-Kadweu, Guarani-Kaiová, Terena, Ofaié, Guató, outras) em diferentes tempos. | |
|--|---|--|

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2008, p. 117.
Organizado por: Mattas, jun. 2017.

Ainda que não seja objeto deste trabalho, observa-se no Quadro 5, que os conteúdos estão desvinculados do universal. No primeiro bimestre, os estudos deveriam partir das comunidades primitivas que já viviam nessa região em épocas anteriores da chegada dos espanhóis e dos portugueses. Vemos, assim, a fragmentação do conhecimento e os modismos que Alves (2010) e Centeno (2010) referem-se à pedagogia das competências por afirmarem que essa pedagogia “não acrescenta nada de significativo e nem altera o trabalho didático” (CENTENO, 2010, p. 34).

O Quadro 5 mostra que a História Regional, a partir de 2008, com os RC/MS, ainda é, conforme demonstraremos no Quadro 6, o foco principal para o ensino nos 5.º anos, do Ensino Fundamental e veio atender o preconizado na LDBN nº 9.394/96, em seu Art. 26³³, § 4.º, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e na Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu Art. 15, § 2.º e § 3.º e, em parte, aos PCNs. Porém, surgiu um novo desafio aos professores regentes: dar conta da coleta e organização de instrumentos do trabalho didático sobre História Regional.

Embora, a academia já tivesse produções que poderiam e podem ajudar o professor em sala de aula, nas escolas havia o problema de escassez de material sobre História de Mato Grosso do Sul, para esse ano específico do Ensino Fundamental, ficando os professores regentes responsáveis pela coleta e organização de textos sobre os temas e subtemas propostos nos Referenciais Curriculares.

A esse respeito, Ribeiro *et. al.* (2015, p. 328-329) afirmam que ao responsabilizar o professor pela busca de material didático para o estudo da região, esses profissionais se deparam com alguns obstáculos que estão além de sua formação. Esses obstáculos seriam a produção limitada de material didático regional ou até a pouca acessibilidade à produção acadêmica (dissertações e teses), em geral localizada em bibliotecas específicas, acaba dificultando os serviços de fotocópias e microfilmagem; e, o fato de essas produções estarem em arquivos públicos, local de concentração de diversas tipologias documentais (fotografias,

³³ O artigo 26 da Lei n.º 9.394/96 teve nova redação na Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. (BRASIL, 2013). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 10 jun. 2017.

mapas, jornais, manuais de ensino, dentre outras) poderia se configurar como fontes significativas para o ensino de História e dos seus lugares (idem, 2015, p. 328-329). Portanto, se os autores consideram problema para professores com formação em História, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto aos professores regentes com formação em Pedagogia, essa situação também é bastante problemática, pois lidam com vários componentes curriculares para prepararem e ministrarem aulas.

Em 2012, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental foi reeditado e serve de parâmetro até os dias atuais. Esta edição chegou com alterações em sua apresentação e estrutura organizacional. Diferente da versão de 2008, depois da Apresentação, tem o que poderíamos chamar de Carta aos Educadores, embora não apareça com essa denominação e sim *Aos Educadores*, na qual reitera que a Secretaria teve como objetivo maior sistematizar o currículo e promover uma educação de qualidade (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 9). O Índice³⁴ (Anexo B) apresenta os níveis de ensino da Educação Básica e cada um deles com subtemas. Os componentes curriculares foram organizados em conformidade com a LDBN n.º 9.394/96 que define uma base curricular comum e outra parte diversificada, à qual as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 34-35) explica que:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei³⁵, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 34-35).

E, também, conforme a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, ao definir:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

b) Língua Materna, para populações indígenas;

c) Língua Estrangeira moderna;

d) Arte; e

³⁴ No Índice do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental, de 2008 consta os seguintes itens: Conversando com os educadores e a relação dos Componentes Curriculares. O Índice, do RC/MS – 2012 consta de mais detalhamento, conforme Anexo B.

³⁵ Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- e) Educação Física;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas:
- a) História;
- b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.

[...]

§ 2.º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei n.º 9.394/96).

§ 3.º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei n.º 9.394/96, alterado pela Lei n.º 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2010, p. 4-5).

Outro aspecto a salientar em relação ao Referencial Curricular da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental – 2012, é que para cada Área do Conhecimento abre-se uma apresentação denominada Visão de Área, em seguida os componentes curriculares, com a relação dos conteúdos e competências e habilidades, por ano de ensino, e, no final, as referências bibliográficas. Nesta análise percebe-se que tanto na referência da primeira parte como na dos componentes curriculares os nomes de autores que apareceram no texto não fazem parte das referências bibliográficas. Quanto ao aspecto metodológico, este aparece tanto para Geografia quanto para História, orientando para o trabalho interdisciplinar.

Segundo Debona (2015b, p. 37), esse texto se apropria de uma linguagem prescritiva, já que os verbos não dão tonicidade de sugestão, mas de dever. É possível afirmar, pela vivência em sala de aula à época da implantação desses documentos norteadores, que o dever chegou a tal ponto que nos últimos anos daquela gestão no Portal para Planejamento On-line, colocou-se prazo para o professor inserir seu planejamento e para o coordenador pedagógico dar seu parecer e vez ou outra o professor era notificado via e-mail sobre pendências que deveriam ser sanadas após aval do Coordenador. Além disso, o “técnico” responsável pela Escola comparecia para averiguar se o Coordenador detinha em seu poder o Planejamento daquele componente curricular que não constava no Portal On-Line. Em relação aos conteúdos, a sequência poderia ser alterada no bimestre, desde que justificada.

No Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental, editado em 2012, os conteúdos elencados para o ensino de História, no 5.º ano, foram alterados, mais na nomenclatura dos temas do que nos conteúdos propriamente ditos.

Enquanto na versão do RC/MS-2007 os conteúdos elencados para o ensino de História, nos 5.º anos, dos Anos Iniciais estavam voltados apenas para o estudo da História de Mato Grosso do Sul, na versão do RC/MS-2012, nos 2.º e 3.º bimestres, são incluídos temas relacionados à História do Brasil Colônia, Império e República. Essas alterações foram importantes porque os fatos históricos ocorridos em Mato Grosso do Sul não foram isolados e desvinculados do contexto nacional e global. E, as competências e habilidades passaram a ser bimestrais e não anuais como na versão de 2008.

Quadro 6: Conteúdos de História Regional para o 5.º ano, do Ensino Fundamental, a partir de 2012, para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

| BIMESTRES | CONTEÚDOS BIMESTRAIS | COMPETÊNCIAS/HABILIDADES |
|-------------|---|--|
| 1º Bimestre | Ocupação do Brasil e do Estado de Mato Grosso <ul style="list-style-type: none"> • A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio espanhol • A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio português • A origem e evolução dos municípios | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ação dos colonizadores na expansão territorial. • Compreender o início da colonização do Estado de Mato Grosso Sul. • Conhecer o início da povoação em Mato Grosso do Sul. |
| 2º Bimestre | História do Brasil Colônia <ul style="list-style-type: none"> • O início da colonização - administração colonial • Desenvolvimento da economia brasileira • Inconfidência Mineira • Libertação dos escravos • Independência do Brasil | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a organização do Brasil colônia. • Compreender as etapas da colonização brasileira. • Identificar o significado da Inconfidência Mineira no processo de independência do Brasil. • Identificar a formação de comunidades, etnias e movimentos sociais e culturais no contexto Brasil. |
| 3º Bimestre | Proclamação da Independência do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • A Guerra do Paraguai • Brasil República 1889 • Nova República • O trabalho escravo e o trabalho assalariado | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os motivos da Guerra do Paraguai. • Conhecer os motivos dos fazendeiros e dos militares no processo de independência. • Identificar a nova forma de governo republicano no Brasil. • Conhecer as características do trabalho escravo e trabalho assalariado. |
| 4º Bimestre | Os Movimentos na emancipação do Sul do Estado de Mato Grosso <ul style="list-style-type: none"> • A presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso • A formação do Estado de Mato Grosso do Sul • A História da divisão de Mato Grosso • Os Símbolos de Mato | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os problemas relacionados à questão da terra e à preservação da cultura indígena. • Identificar os motivos que levaram a formar o Estado de Mato Grosso do Sul. • Compreender os processos econômicos e sociais para a escolha do nome do Estado de Mato Grosso do Sul. • Reconhecer a Bandeira e o Hino de Mato Grosso do Sul. • Compreender as leis que foram criadas para evitar a discriminação racial. |

| | | |
|--|---------------|--|
| | Grosso do Sul | |
|--|---------------|--|

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2012, p. 314-15.

Organizado por: Mattas, jun. 2017.

Quando comparados os Quadros 5 e 6, pode-se perceber que no RC/MS de 2008, para os 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental o foco estava na História Regional, expressão que aparece nos quatro bimestres, ou seja, subentendia-se que deveriam ser estudados apenas a História de Mato Grosso do Sul, pois dos temas elencados Mato Grosso aparece no item “Movimentos separatistas pela divisão de Mato Grosso” e nas competências/habilidades quando define que o aluno deveria “conhecer o processo de divisão de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2008). Fazia referência às etnias indígenas não fazendo menção às comunidades quilombolas existentes no Estado. Ainda destacando aspectos dos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental, edição 2008, havia no documento sugestões para o trabalho pedagógico nas aulas de História, em que o professor seria o mediador entre o aluno e a produção do conhecimento e poderia utilizar diferentes estratégias de ensino como: seminários, debates, confecção de painéis, cruzadinhas, jornal histórico, dicionário histórico, álbum ilustrado, quebra-cabeças; como também, a utilização das diferentes linguagens: poemas, letras de músicas, imagens, filmes, textos da Internet, *blogs* dentre outros, devendo, quando possível, fazer um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 27). Vale a mesma orientação para Geografia, pois, em vários pontos percebe-se a perspectiva construtivista de Piaget, sociointeracionista de Vygotsky e em outros a teoria das competências de Philippe Perrenoud.

No RC/MS de 2012, o direcionamento torna-se mais abrangente, pois há indicação para o estudo da origem da ocupação da região antes mesmo de ser província do Império brasileiro. Mas, não há a articulação com o universal. Reiteramos que embora não seja objeto desta pesquisa, observamos que a história de Mato Grosso do Sul não inicia com a ocupação espanhola ou portuguesa, mas deveria ter como partida as comunidades primitivas que viviam nessa região e que todos os conteúdos devem partir do singular para universal e vice-versa. O RC/MS – 2012, ainda apresenta problemas na organização dos conteúdos a serem estudados nos bimestres. Novamente, surgiu a mesma problemática dos idos de 2008 em encontrar produções acadêmicas sobre a História de Mato Grosso do Sul.

A influência de Perrenoud na versão de 2012 é mais visível, pois foi acrescentado no final do documento uma lista com trinta e oito competências/habilidades, sendo marcadas aquelas que correspondem aos componentes curriculares, dos anos iniciais e finais, do Ensino

Fundamental, além daquelas já presentes bimestralmente. Algumas abrangem todos os componentes curriculares outras dois ou três componentes.

Podemos ainda afirmar, apoiada em Duarte (2001) que são “*ilusões*” da chamada sociedade do conhecimento ao lermos que as Secretarias de Educação das unidades da federação fizeram trabalho de convencimento junto aos professores para implantarem suas propostas curriculares, conforme citamos anteriormente (BITTENCOURT, 2011, p. 111). A sociedade do conhecimento, por si só é uma ilusão, por ser uma ideologia produzida pelo capitalismo, ou seja, uma reprodução do campo ideológico³⁶ do capitalismo, conforme explicou Duarte (2001, p. 39) quando enunciou e anunciou as cinco “ilusões” da sociedade do conhecimento, em artigo intitulado: As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”.

Assim sendo, fazia-se necessário sanar o déficit que passou a existir a partir de 2007, no currículo de História, para os 5.º anos, das séries iniciais, do Ensino Fundamental, em Mato Grosso do Sul e em outros Estados da federação brasileira, em relação à temática regional.

Diante das mudanças em busca de educação de qualidade, em todas as esferas governamentais, a solução encontrada pelo MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi a produção de manuais didáticos de História Regional, dos Estados brasileiros, como complemento aos de História do Brasil que já eram produzidos e distribuídos.

Segundo Alves (2006), esses instrumentos do trabalho didático se universalizaram com o escolanovismo quando:

[...]. Começava a aprofundar-se, inexoravelmente, a divisão do trabalho no campo da instrução pública. Essa tendência imanente ao movimento da produção capitalista, já muito sensível em outras modalidades do trabalho produtivo, passava a configurar-se nesse novo quadro como uma forma de intervenção que impunha um passo importante para a tardia objetivação e simplificação do trabalho didático. Os manuais didáticos, enquanto instrumentos de trabalho dominantes nessa fase de universalização da escola burguesa traduziram na prática a intervenção da divisão do trabalho no campo do ensino (ALVES, 2006, p. 161).

Então, os interesses que aceleraram a fragmentação do conhecimento, nos diversos campos do saber e, conseqüentemente, dos conteúdos, deve-se, também, ao mercado editorial do manual didático aliado aos interesses ideológicos.

³⁶ O autor entende que a função ideológica que a sociedade do conhecimento desempenha é de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p. 39).

Retomando o foco deste trabalho que é a História Regional nos quintos anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, essa visão de imprimir a História fracionada ou compartimentada é limitada de acordo com a teoria de Alves (2003) porque singular e universal são categorias que não se excluem, pelo contrário fazem parte uma da outra, contêm e estão contidas em si mesmas. O autor posiciona-se afirmando que

[...] no âmbito das ciências humanas, a investigação científica, deve gerar conhecimentos que evidenciem: a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio acabada expressão do universal, pois submeteu, sem exceção, as nações de todos quadrantes do planeta; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. Essas especificidades, contudo, subordinam-se à unidade cultural, pois o singular é sempre uma forma de realização do universal. [...] universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis (ALVES, 2003, p. 10).

Os conteúdos apresentados no Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, versão 2008, para o componente curricular História, podem ser categorizados como singular, pois os temas sugeridos aparecem distribuídos entre os quatro bimestres da seguinte maneira: para o terceiro ano, das séries iniciais, são conteúdos voltados para a História Local (escola, bairro e seu entorno e as manifestações culturais); para o quarto ano, enfocam inicialmente a História do cotidiano local (Município) e manifestações culturais; e, para o quinto ano, orientam para o ensino exclusivo da História Regional.

Embora os temas a serem abordados no Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, versão 2012, tenham sido alterados, continuaram fragmentados e desvinculados do universal. Outro aspecto a ser considerado, aparece na fundamentação teórica da área do conhecimento Ciências Humanas, quando se lê que o componente curricular História “passa a ser concebido como algo vivido e feito pelos homens” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 304) e sinaliza ao professor que este deverá dialogar com outras áreas do conhecimento em seu fazer pedagógico. Induz o leitor a pensar que não deve ocorrer indissociabilidade entre o singular e o universal ao sugerir o diálogo com outras áreas do conhecimento e a possibilidade de diferentes estratégias de ensino, reafirmando o trabalho interdisciplinar o que, de acordo com a concepção que permeia nosso trabalho, limita a apropriação do conhecimento porque para Alves (2005, p. 151) a interdisciplinaridade é junção de disciplinas que já estão fragmentadas, sem método histórico.

3. INDICATIVO DE PERMANÊNCIA DO MANUAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DE MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da investigação sobre os instrumentos do trabalho didático utilizados para o ensino de História Regional, em turmas de 5.º ano, dos Anos iniciais, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de Campo Grande, no período de 2016-2018.

Considerando que no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino/MS, o componente curricular História para os 5.º anos, prioriza o estudo da História Regional direcionamos nossa pesquisa para: 1) fazer levantamento das obras didáticas para o 5.º Ano, do componente curricular História adotadas nas Escolas Estaduais de Campo Grande que ofertam os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; 2) ouvir as professoras das turmas dos 5.º anos, do Ensino Fundamental, que trabalham nesses estabelecimentos de ensino a fim de confirmar ou não as informações conseguidas por meio de entrevista semiestruturada que responderam por escrito; e, 3) analisar o(s) instrumento(s) utilizados para o ensino de História Regional de Mato Grosso do Sul e verificar a fragilidade desse instrumento do trabalho didático. Fragilidade por apresentarem conteúdos de maneira simplificada e fragmentada a fim de atenderem as exigências dos Editais lançados pelo FNDE/MEC aos autores e editoras de manuais didáticos. No caso específico dos instrumentos do trabalho didático para o ensino de História de Mato Grosso do Sul pelo fato de os manuais que ainda estão sendo usados pelas professoras regentes estarem desatualizados, pois as mesmas fazem uso de manuais didáticos que não foram reeditados.

3.1 Mapeamento e localização dos manuais didáticos de História enviados para as escolas da Rede Estadual de Ensino - Triênio 2016-2018

Estão disponíveis na sociedade e nos meios de comunicação inúmeros instrumentos para o trabalho didático dos livros clássicos, livros e artigos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e é preciso que o mediador desse processo esteja preparado para utilizá-los da melhor maneira. No intuito de obter dados oficiais sobre a aquisição dos manuais didáticos de História nas escolas estaduais, dirigimo-nos à Secretaria de Estado de Educação por meio de Ofício. Em resposta obtivemos a informação que deveríamos procurar as próprias escolas e, em relação aos manuais didáticos de História Regional, não souberam informar já que não constaram no catálogo do Guia do Livro Didático, do PNLD, para o triênio 2016-2018.

Confirmando a questão acima apontada, consultamos o Guia do Livro Didático para o triênio 2016-2018 e constatamos 15 (quinze) manuais didáticos do componente curricular História e 3 (três) manuais didáticos integrados denominados Ciências Humanas e da Natureza e 32 (trinta e dois) sobre História Regional: 1(um) Amazônia Legal, 1 (um) Nordeste, 1 (um) Santa Catarina, 1 (um) Maranhão, 1 (um) Paraíba, 2 (dois) Rio Grande do Sul, 3 (três) Paraná, 3 (três) Bahia, 4 (quatro) Rio de Janeiro, 5 (cinco) São Paulo, 5 (cinco) Pernambuco, 5 (cinco) Minas Gerais para os 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental I, e nenhum manual didático sobre a História de Mato Grosso do Sul.

Ao serem analisados os dados do FNDE - 2016 (Anexo C) sobre o quantitativo de manuais didáticos de História do Brasil comprados para os 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental I, para distribuição no país, aquele de maior tiragem adquirido pelo governo federal foi o manual didático Ápis, da Editora Ática³⁷, ficando em segundo lugar Projeto Burity, da Editora Moderna e em terceiro lugar Ligados.Com, da Editora Saraiva. Em Campo Grande - MS, foram os manuais didáticos da Editora Saraiva que ocuparam o primeiro e o segundo lugar na preferência das escolas da Rede de Estadual de Ensino/MS.

Em não havendo manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, no Guia do Livro Didático, triênio 2016-2018, buscamos no Sistema de Material Didático (SIMAD)³⁸, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC) para sabermos quais manuais de História do Brasil foram enviados às escolas de Campo Grande - MS. Com essas informações fomos conferir junto às escolas. Nessa primeira etapa foi importante o apoio da Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED/SED/MS), por indicar os caminhos a serem percorridos no site do FNDE e por informar o quantitativo de escolas em Campo Grande - MS que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o número de alunos cursando o 5.º Ano, tendo o ano de 2017 como referência.

A Secretaria de Estado de Educação - MS conta com quarenta escolas³⁹, somente em Campo Grande, que ofertam os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental entre elas algumas são conveniadas e juntas totalizam atendimento a 1.966 alunos, somente nos 5.º anos, do Ensino

³⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático -2016 só da Editora Ática adquiriu 636.163 exemplares entre Livro do Aluno e Livro do Professor do componente curricular História. Livro do Aluno: 306.382 para o 4º ano e 306.996 exemplares o 5º ano, do Ensino Fundamental I; Livro do Professor: 11.394, para o 4º ano e 11.391 para o 5º ano. (MEC/FNDE/PNLD2016, 2017, p. 28) Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

³⁸ Banco de Dados do SIMAD/FNDE/MEC. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/distribuicao/simadnet/confirmarCancelar>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

³⁹ Dados informados pela Coordenadoria de Tecnologias Educacionais (COTED). Acesso em: 13 nov. 2017.

Fundamental I. Com esses dados preliminares, foi organizada a Tabela 1 (Apêndice B) com as seguintes informações: as escolas estão identificadas por número, a quantidade de alunos em curso, o nome do manual didático enviado, a editora, a quantidade de Livro do Aluno para 2016 e a quantidade, da complementação, de Livro do Aluno para 2017. Após a organização na Tabela 1 (Apêndice B) das informações repassadas pela COTED/SED/MS e a coleta de dados no SIMAD/FNDE/MEC os mesmos foram compilados e organizados no Quadro 7.

O Quadro 7 sintetiza os títulos solicitados e enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, que oferecem os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, de acordo com o SIMAD/FNDE/MEC, e reafir-se a preferência dos professores pelos títulos da Editora Saraiva, pois das quarenta escolas que ofertam os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em Campo Grande, dezenove escolas fizeram a opção pelos manuais didáticos da Editora Saraiva (Apêndice B). No Quadro 7, apresentamos dezoito escolas e a outra escola com preferência pela Editora Saraiva encontra-se no Quadro 8.

Quadro 7: Demonstrativo dos manuais didáticos de História enviados às Escolas Estaduais de Campo Grande - 5.º Ano - Ensino Fundamental (2016-2018)

| Títulos | Autor(es) | Editora | Classificação | Nº de Escolas | Nº. de Alunos | Nº de exemplares enviados – LA* | % de manuais |
|--------------|---|---------|--------------------------------|---------------|---------------|---------------------------------|--------------|
| Ligados.Com | Silvana Rossi Júlio | Saraiva | Ciências Humanas e da Natureza | 08 | 276 | 484 | 21,33% |
| Porta Aberta | Margarete Artacho Roberto Giansanti Denise Mendes Mônica Jakievicius | FTD | Ciências Humanas e da Natureza | 06 | 299 | 339 | 14,94% |
| Ligados.Com | Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira Regina Nogueira Borella | Saraiva | História | 07 | 324 | 337 | 14,85% |
| Brasileira | Flávia Maria Panetta Ricca Humberg Ana Maria Bergamin Neves | IBEP | História | 03 | 146 | 230 | 10,14% |

| | | | | | | | |
|-------------------------|--|----------------|--------------------------------|----|------|------|-------|
| A Escola é Nossa! | Maria Eugênia Bellusci Rosemeire Alves | Scipione | História | 03 | 211 | 213 | 9,39% |
| Projeto Buriti | Obra Coletiva | Moderna | História | 02 | 134 | 162 | 7,14% |
| Projeto Buriti | Lina Youssef Jomaa Lucimara Regina de Souza Vasconcelos Maissa Salah Bakri | Moderna | Ciências Humanas e da Natureza | 02 | 87 | 105 | 4,63% |
| Projeto Coopera | Anselmo Lázaro Branco Elian Alabi Lucci | Saraiva | História | 03 | 119 | 103 | 4,54% |
| Aprender, Muito Prazer! | Marta de Souza Lima Brodbeck | Base Editorial | História | 01 | 59 | 86 | 3,79% |
| Aprender Juntos! | Raquel dos Santos Funari Mônica Lungov Valéria Vaz | SM | História | 01 | 62 | 73 | 3,22% |
| Ápis | Anna Maria Charillier Maria Elena Simielli | Ática | História | 02 | 52 | 72 | 3,17% |
| Pequenos Exploradores | Flávio Berutti Adhemar Marques | Positivo | História | 01 | 56 | 65 | 2,86% |
| Não Adotou | -- | -- | -- | 01 | 141 | -- | -- |
| TOTAL | -- | -- | -- | 40 | 1966 | 2269 | 100% |

*LA: Livro do Aluno

Fonte: Sistema do Material Didático (SIMAD/FNDE/MEC), 2016/2017.

Elaborado por MATTAS, 2017.

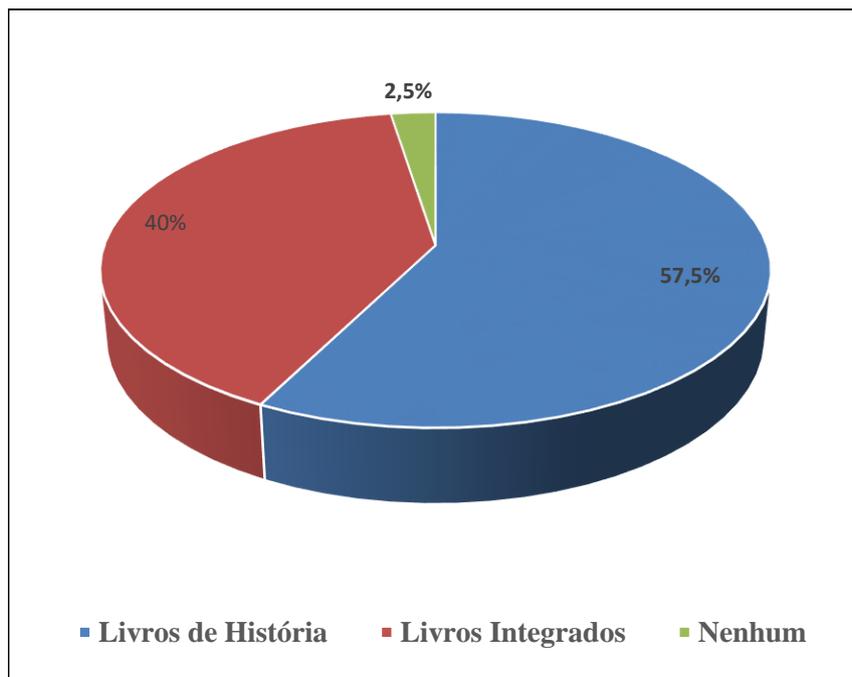
O Quadro 7 apresenta a diversidade de títulos escolhidos e demonstra a opção de vinte e quatro escolas para o manual didático por componente curricular, no caso o de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto dezesseis escolas preferiram o manual didático integrado⁴⁰. As editoras à frente na produção dos manuais didáticos integrados (ANEXO D) e adquiridos pelo governo federal para distribuição no país são: a FTD –

⁴⁰ Manual didático integrado são aqueles denominados de Ciências Humanas e da Natureza, ou seja, é composto de conteúdo para Ciências da Natureza, História e Geografia em um único exemplar (BRASIL, 2014).

233.492 exemplares; Moderna – 181.709 exemplares; e, Saraiva – 174.077 exemplares o que totaliza 589.278 exemplares somente para os 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017)⁴¹.

Ao analisarmos os dados do FNDE - 2016 (Anexo C) sobre o quantitativo de manuais didáticos de História do Brasil comprados para os 4º e 5.º anos, do Ensino Fundamental I, para distribuição no país, aquele de maior tiragem adquirido pelo governo federal foi o manual didático Ápis, da Editora Ática⁴², ficando em segundo lugar Projeto Buriti, da Editora Moderna e em terceiro lugar Ligados.Com, da Editora Saraiva. Em Campo Grande – MS, foram os manuais didáticos da Editora Saraiva que ocuparam o primeiro e o segundo lugar na preferência das escolas da Rede de Estadual de Ensino/MS.

Gráfico 1: Demonstrativo das opções de manuais didáticos de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande – 5.º ano -Triênio 2016-2018.



Fonte: SIMAD/FNDE/PNLD2016.
Elaborado por: Mattas, 2018.

⁴¹ Ver Anexo D.

⁴² O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático -2016 só da Editora Ática adquiriu 636.163 exemplares entre Livro do Aluno e Livro do Professor do componente curricular História. Livro do Aluno: 306.382 para o 4º ano e 306.996 exemplares o 5º ano, do Ensino Fundamental I; Livro do Professor: 11.394, para o 4º ano e 11.391 para o 5º ano. (MEC/FNDE/PNLD2016, 2017, p. 28) Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

O Gráfico 1 sintetiza as opções das quarenta escolas estaduais que oferecem o 5.º ano, do Ensino Fundamental I: 16 (dezesseis) escolas optaram pelos manuais didáticos integrados: Ligados. Com - Ciências Humanas e da Natureza, da Editora Saraiva e Porta Aberta – Ciências Humanas e da Natureza, da Editora FTD e Projeto Buriti – Ciências Humanas e da Natureza, Editora Moderna, para o triênio 2016 – 2018 que equivale a 40% (quarenta por cento) das opções; 24 (vinte e quatro) escolas, ou seja, quase 60% (sessenta por cento) delas fizeram a opção pelo manual didático de História do Brasil aparecendo assim diversos títulos de nove editoras. Apenas uma escola não optou por manual didático de História.

Conforme foi afirmado anteriormente, o Guia do Livro Didático - 2016, não disponibilizou para escolha dos professores manuais didáticos regionais sobre Mato Grosso do Sul. Assim, fica subentendido que as autoras e editoras dos manuais didáticos de História Regional sobre Mato Grosso do Sul não atenderam aos critérios comuns e critérios específicos estabelecidos no Edital de Convocação n.º 02/2014, do PNLD/MEC (BRASIL, 2014), tema este que abordaremos com mais detalhes no item 3.3 deste capítulo.

A pesquisa no SIMAD/FNDE/MEC informou-nos que três escolas da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande - MS, optaram pela adoção de manuais de História Regional. A evidência das escolhas está compilada no Quadro 8.

Quadro 8: Demonstrativo dos manuais didáticos de História Regional enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande - 5.º Ano - Ensino Fundamental Triênio 2016-2018.

| Títulos | Autor(es) | Editora | Classificação | Nº de Escolas | Nº de exemplares adotados – LA* |
|---|--|----------|----------------|---------------|---------------------------------|
| Pequenos Exploradores Rio Grande do Sul | Igor Moreira Ricardo Fitz | Positivo | Obra Integrada | 01 | 34 |
| Minas Gerais: Arte, Cultura, História e Geografia | Helena Guimarães Campos Ricardo de Moura Faria Débora Crispim Soares | Saraiva | Obra Integrada | 01 | 48 |
| Amazônia legal História e Geografia | Bianca Amaral Domingos Ferreira | FTD | Obra Integrada | 01 | 45 |
| TOTAL | | | | 03 | 127 |

*LA: Livro do Aluno

Fonte: Sistema do Material Didático (SIMAD/FNDE/MEC), 2016/2017.

Elaborado por MATTAS, 2017.

Embora a COTED/SED/MS⁴³ tenha informado que houve erro de logística do MEC, e que os enviados indevidamente já foram devolvidos ao órgão central em Brasília, os dados constam no SIMAD/FNDE/PNLD2016.

⁴³ Informação repassada pela COTED/SED/MS. Acesso em: 5 jan. 2018.

Das 3 (três) escolas registradas no Quadro 8, que optaram por manuais didáticos regionais de outros Estados do país, consta que foram enviados a 2 (duas) delas, manuais didáticos integrados Ligados. Com - Ciências Humanas e da Natureza, da Editora Saraiva e Porta Aberta – Ciências Humanas e da Natureza, da Editora FTD e uma optou pelo manual didático de História, Ligados.Com, da Editora Saraiva.

O manual didático integrado de Ciências Humanas e da Natureza, de acordo com o Edital de Convocação 02/2014 (MEC/FNDE/PNLD2016), em conformidade com a perspectiva interdisciplinar visa contribuir para romper com a educação formal focada basicamente na informação, na memorização, em temas e práticas descontextualizadas que ainda persistem, por ser um modelo de ensino pouco significativo (BRASIL, Edital de Convocação 02/2014, p. 64). Além disso, deve:

[...] orientar o aluno para a investigação de fenômenos e temas que evidenciem a utilidade das ciências para o bem estar social e para a formação de cidadãos. Trata-se de um ensino que valoriza a pesquisa cuidadosa dos fenômenos e fatos no tempo e no espaço, com observação cuidadosa, registro preciso, análise, interpretação, localização, representação, experimentação, comunicação, troca e demais procedimentos característicos utilizados na investigação científica (BRASIL, 2014, p. 64)

As orientações são para o ensino por meio da pesquisa, da ação e da reflexão, que em um processo dialético remete os envolvidos - alunos e professor – novamente à pesquisa em que todo e qualquer questionamento pode ser a base para um projeto de pesquisa (id., ibid., 2014, p. 65, grifo nosso) o que torna estimulante o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, [...] o manual didático aparece como um instrumento de apoio, de problematização, de estruturação de conceitos e de inspiração para alunos e para o professor (BRASIL, 2014, p. 65).

Em relação à perspectiva interdisciplinar e à pesquisa em que todo e qualquer questionamento pode ser a base para o início de um projeto de pesquisa já discutimos anteriormente com base em Saviani (2013).

3.2 Análise dos dados

Os dados apresentados no item 3.1 deste trabalho nos encaminharam ao segundo procedimento metodológico utilizado em nossa pesquisa que foi ouvir as professoras das turmas dos 5.º anos do Ensino Fundamental, que trabalhavam em seis estabelecimentos de ensino a fim de confirmar ou não as informações conseguidas sobre nosso objeto de pesquisa: os instrumentos do trabalho didático existentes e utilizados pelos professores regentes, nos 5.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O critério para a escolha das professoras ficou

condicionado ao Aceite das escolas em participarem da pesquisa. Contudo, a pesquisa ficou limitada a quatro escolas e às cinco professoras que responderam a entrevista conforme está sintetizado no Quadro 9.

O primeiro contato com a Direção das Escolas para entrega da Carta de Apresentação (Apêndice C) e Ofício da Secretaria de Estado de Educação (Anexo A) autorizando a pesquisa nas dependências das escolas também serviu para solicitar, aos gestores, autorização por meio da assinatura de uma Declaração Institucional (Apêndice D), como exigência do Comitê de Ética, da Plataforma Brasil/Ministério da Educação. Nesse mesmo encontro ficaram agendados dia e hora para a primeira conversa com as professoras regentes.

O contato com as professoras regentes ocorreu conforme combinado com a Direção e/ou Coordenação Pedagógica e teve como objetivo explicar a finalidade da pesquisa e solicitar a participação das mesmas. Também foi explicado o significado da expressão instrumentos do trabalho didático. Elas demonstraram interesse, aceitaram colaborar e foram informadas do sigilo da identificação de sua participação ao fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice E). A elas foi entregue um Roteiro de Entrevista (Apêndice F) para que lessem e respondessem, ou por escrito ou via e-mail, em data combinada. Na data prevista, formalizariam o aceite da entrevista com a assinatura do TCLE.

O foco principal do Roteiro de Entrevista foram os instrumentos do trabalho didático utilizados no ensino de História Regional, nas turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Por serem os instrumentos de trabalho históricos que determinam, na maioria das vezes, a relação educativa em sociedade regida pelo capital, buscamos investigar quais são os instrumentos do trabalho didático existentes e utilizados nas escolas e analisá-los sob a ótica da ciência da história e da categoria organização do trabalho didático. Além disso, pretendeu captar informações sobre o tempo que essas professoras ministram aulas para as turmas foco desta pesquisa; se seguem o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental; como preparam suas aulas sobre História Regional quando a temática não é contemplada em nenhum dos instrumentos do trabalho didático disponíveis; e, se o curso de Pedagogia ofereceu suporte teórico para ensinar História Regional.

O encontro, para a primeira conversa, com as professoras regentes foi no horário de planejamento das mesmas, ou seja, cinquenta minutos na sala dos professores e combinamos que ficariam com o Roteiro de Entrevista para responderem com mais tranquilidade e em data combinada voltaria para pegar o material. Esse primeiro encontro foi muito proveitoso porque

ao explicar o objetivo da pesquisa já adiantaram o quesito sobre o instrumento ou os instrumentos do trabalho didático, para o ensino de História e História Regional, existentes na escola em que trabalham e que utilizam em suas aulas. As respostas por escrito da entrevista foram devolvidas em outubro de 2017. Por termos a compilação dos manuais didáticos enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino, de Campo Grande – MS, por meio de busca no SIMAD/FNDE/MEC, a devolutiva por escrito das professoras não prejudicou nossa investigação, aliás confirmou alguns dados, conforme apresentaremos neste capítulo.

Pela exiguidade do tempo foram procuradas seis escolas e apenas quatro escolas da Rede Estadual de Ensino, que oferecem 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em Campo Grande -MS, deram retorno à Entrevista. Denominaremos essas escolas como Escola A, B, C e D e as professoras regentes participantes de Lavanda, Margarida, Orquídea, Rosa e Violeta para preservarmos a identidade das mesmas.

Quadro 9: Especificidades das quatro escolas da Rede Estadual de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa.

| Escolas | Professoras | Nº de Alunos matriculados (2017) | Nº de turmas do 5.º Ano - EF | Nº de alunos matriculados no 5.º Ano – EF (2017) |
|---------|-----------------|----------------------------------|------------------------------|--|
| A | Lavanda | 289 | 02 | 25 - matutino 31 - vespertino |
| B | Margarida | 345 | 01 | 24 - vespertino |
| C | Orquídea | 450 | 01 | 32 - vespertino |
| D | Rosa Violeta | 592 | 02 | 22 - matutino 28 - matutino |

Fonte: Projeto Político Pedagógico - SED/MS. Secretaria das Escolas.
Organização: MATTAS, 2017.

Os dados coletados no Portal da Secretaria de Estado de Educação e nas Secretarias das Escolas participantes, organizadas no Quadro 9, informam que são escolas consideradas de porte pequeno e médio em função da tipologia⁴⁴ da unidade escolar de acordo com os critérios de classificação da Secretaria de Estado de Educação - MS. Em relação ao atendimento prestado, observamos os seguintes aspectos: a Escola A, oferece apenas os Anos Iniciais, do

⁴⁴ O Decreto n.º 14.369, de 7 de janeiro de 2016, dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de acordo com os seguintes critérios: I - número de alunos matriculados (SGDE); II – níveis de ensino por modalidades existentes na escola; SGDE); III - turnos de funcionamento (SGDE); IV – número de salas de aulas ocupadas (Censo Escolar); V - outras dependências existentes nas instalações da escola (Censo Escolar); VI - indicador de fluxo nos Anos Iniciais do EF (Censo Escolar); VII - indicador de fluxo nos Anos Finais do EF (Censo Escolar); VIII – indicador de fluxo no Ensino Médio (Censo Escolar). O somatório dos pontos atribuídos estabelece a tipologia da Escola. (Decreto n.º 14.369, de 7 de janeiro de 2016, publicado D.O. n.º 9080, de 8 jan. 2016)

Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino; a Escola B e D, atendem do 1.º ao 9.º ano, do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino; e, a Escola C, atende o Ensino Fundamental, Médio e o Curso Normal Médio, sendo no período matutino do 6.º ao 9.º ano, no período vespertino, do 1.º ao 5.º ano e no período noturno do 6.º ao 9.º ano e o Curso Normal Médio.

Nas quatro escolas, o total de alunos matriculados, no ano de 2017, oscilou entre 300 (trezentos) a 595 (quinhentos e noventa e cinco) alunos no máximo. Nas turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental está entre 22 (vinte e dois) a 33 (trinta e três) alunos. Turma com quantitativo reduzido de alunos deve-se à inclusão de crianças com necessidades especiais. Uma peculiaridade é o máximo de duas turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, sendo uma turma em cada período, nas Escolas A e D e apenas uma turma de 5.º ano, nas Escolas B e C, no período vespertino. Em relação ao ano de 2018, não podemos confirmar se as professoras se mantiveram nessas escolas. Outro aspecto a salientar é que 2 (dois) estabelecimentos de ensino se enquadram na categoria de escolas conveniadas, ou seja, são escolas que locam a estrutura física à Secretaria de Estado de Educação por serem estas pertencentes a alguma instituição religiosa, porém o quadro administrativo e docente é formado por profissionais efetivos e/ou convocados da/pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Em relação às entrevistas, ressalta-se que mesmo as professoras terem demonstrado boa vontade e aceitarem participar da pesquisa, obtivemos apenas 05 (cinco) respostas de quatro escolas. Conforme o Quadro 9, a Escola D possuía duas turmas de 5.º ano, conseqüentemente uma professora para cada turma. Houve demora na devolutiva por escrito e foram respostas curtas e breves.

Ao perguntar-lhes na questão um, quais instrumentos do trabalho didático utilizam em sala de aula nas aulas de História ainda explicarem o processo, os recursos e os procedimentos empregados, a Professora Lavanda, Escola A, escreveu que “trabalha com pesquisa, jogos, registros, debates e dramatizações para o desenvolvimento das aulas”; a Professora Margarida, Escola B, utiliza o “livro História de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.*, o livro Ligados. Com, de História e a STE (Sala de Tecnologia)⁴⁵”; a Professora Orquídea, Escola C, o “livro Projeto Coopera”; a Professora Rosa, Escola D, utiliza “livro e tecnologias (datashow, projetor multimídia integrado, internet), os livros História de Mato Grosso do Sul

⁴⁵ Por Sala de Tecnologias entende-se como a sala onde ficam os computadores para qual a Secretaria de Estado de Educação contrata um professor, o PROGETEC - Professor Gerenciador de Tecnologias, para auxiliar Escola e Professores no bom uso dos recursos tecnológicos existentes nas escolas.

de Gressler *et. al.*, e o de Valdez e Amaral, e o livro Projeto Buriti” ; a Professora Violeta, escola D, utiliza “Datashow, livro didático Projeto Buriti e o de História de Mato Grosso do Sul, mas não informou o nome das autoras do manual de História Regional. Podemos perceber que nas respostas da primeira pergunta três professoras escreveram que utilizavam os manuais didáticos de História de Mato Grosso do Sul, contudo nas perguntas seguintes outra professora admitiu o uso desse manual didático. Essas informações sobre o manual didático que receberam do PNLD/MEC, para o triênio 2016-2018, encontram-se no Quadro 10.

Indagadas, na questão dois sobre por que utilizavam os instrumentos informados anteriormente, apenas a professora da Escola C, omitiu sua resposta. As demais professoras escreveram: “Acredito que usar estratégias diferenciadas estimula o aluno a estudar com prazer” (PROFESSORA LAVANDA, ESCOLA A, 2017); que usa “como fonte de pesquisa” (PROFESSORA MARGARIDA, ESCOLA B, 2017); “são livros que contém os conteúdos programáticos do Referencial” (PROFESSORA VIOLETA, ESCOLA D, 2017) e “porque contempla fatos importantes dos movimentos sociais, econômicos e culturais do Estado” (PROFESSORA ROSA, ESCOLA D, 2017); “

Para a questão dois sobre como preparavam suas aulas sobre a história de Mato Grosso do Sul obtivemos as seguintes respostas:

“Busco desenvolver atividades que retratem a realidade da história regional, planejando com olhar crítico, estimulando a pesquisa e mediando aulas que garantam os conteúdos e o aprendizado do aluno” (PROFESSORA LAVANDA, ESCOLA A, 2017).

“De acordo como Referencial Curricular do Estado os conteúdos são selecionados. São preparados textos e entregues aos alunos” (PROFESSORA MARGARIDA, ESCOLA B, 2017).

“Consulta à internet e o livro da Diane Valdez, História de Mato Grosso do Sul. Ministro fazendo trabalhos em grupos e exposição em sala” (PROFESSORA ORQUÍDEA, ESCOLA C, 2017).

“Primeiramente, baseado na proposta curricular do Estado – SED. Levantamento de conhecimentos do público (estudantes), leituras, pesquisas e registros (PROFESSORA ROSA, ESCOLA D, 2017).

“Seguindo o Referencial é ministrada utilizando o livro didático, slideshare, pesquisas em sites” (PROFESSORA VIOLETA, ESCOLA D, 2017).

Embora a pergunta na entrevista pedia que descrevessem como preparavam e ministravam as aulas de História Regional, observa-se respostas curtas e breves, mas com alguns indicativos: valorização do conhecimento prévio dos alunos, leituras, levantamento de informações na internet, utilizavam o manual didático de História Regional de edições

passadas para o ensino de História de Mato Grosso do Sul, ou preparavam os textos que a serem entregues aos alunos.

Todas as professoras, cinco ao todo, na questão quatro, responderam que seguiam o RC/MS como norteador dos conteúdos a serem estudados nos bimestres.

Na pergunta cinco, se todos os alunos tinham manual didático de História Regional as professoras das Escolas A e C responderam que não, enquanto as professoras das Escolas B e D escreveram “sim” e justificaram que “os livros ficam guardados no armário” e “são guardados pela professora há muito tempo”, em que se referia a ela.

Na questão seis da entrevista, sobre como como faziam para cumprir os conteúdos propostos no Referencial Curricular quando algum tema regional não era contemplado no manual didático, obtivemos as seguintes respostas: a professora Lavanda, da Escola A, escreveu “[...] pesquisa, discuto coma coordenação e planejo para complementar o conteúdo de maneira significativa”; a Professora Margarida, da Escola B, afirmou “[...] pesquisa com os alunos na STE”, ou seja, utilizava a internet como recurso para pesquisa; a Professora Orquídea, da Escola C, afirmou que a complementa os conteúdos “com pesquisa na internet e outros materiais didáticos”, porém não especificou quais seriam esses outros materiais; as professoras Rosa e Violeta, da Escola D, também escreveram que utilizavam a internet para pesquisar os conteúdos que os manuais didáticos não abordavam.

E em relação à última pergunta da entrevista se durante a formação inicial das professoras o curso de Pedagogia ofereceu suporte teórico para ensinarem História Regional, as Professoras Lavanda, Margarida, Orquídea e Violeta escreveram que não, mas a Professora Lavanda afirmou que já investiu em cursos de capacitação em São Paulo (Escola da Vila) onde pode ampliar o conhecimento sobre História Regional e História da Arte. E, Professora Rosa respondeu que seu curso de Pedagogia proporcionou estudos sobre História Regional. Além disso, participou de vários cursos de formação sobre o tema ao qual a pergunta foi direcionada ao afirmar “[...] sim. E participei de vários cursos de formação sobre o mesmo” (PROFESSORA ROSA, ESCOLA D, 2017).

Mesmo utilizando os recursos tecnológicos e midiáticos existentes na escola, as professoras admitiram que utilizavam com os alunos o manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, de edições passadas, guardados por elas nos armários da escola por ser um dos poucos instrumentos, ou o único instrumento que têm para as aulas de História Regional. Salientamos que estes manuais didáticos não foram indicados no Guia do Livro Didático para o triênio 2016-2018.

Não estando legitimados nos documentos federais do PNLD/MEC, os manuais didáticos de História Regional de Mato Grosso do Sul não foram adotados nem enviados às escolas por não constarem do Guia do Livro Didático, triênio 2016-2018. Porém, conseguimos obter o nome dos manuais didáticos de História do Brasil, especificados no Quadro 10, que as professoras utilizavam em sala de aula, ou como fonte de consulta ou como manual para ensinar os alunos, o que confere com o título dos manuais didáticos enviados elencados anteriormente no Quadro 7.

Quadro 10: Manuais didáticos de História utilizados pelas professoras participantes desta pesquisa para o triênio 2016-2018

| Escolas | Manuais Didáticos | Autores | Editora |
|-----------------|---------------------------------|--|----------------|
| A | Pequenos Exploradores História. | Flávio Berutti Adhemar Marques | Positivo |
| | Não informou | ----- | ----- |
| B | Ligados.Com | Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira Regina Nogueira Botella | Saraiva |
| | História de Mato Grosso do Sul | Lori Alice Gressler Luiza Vasconcelos Zelia Peres | FTD |
| C | Projeto Coopera | Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco | Saraiva |
| | História do Mato Grosso do Sul | Diane Valdez Miriam Bianca Amaral | Base Editorial |
| D ⁴⁶ | Projeto Buriti | Obra Coletiva | Moderna |
| | História de Mato Grosso do Sul | Lori Alice Gressler Luiza Vasconcelos Zelia Peres | FTD |

Fonte: Professoras participantes da Pesquisa
Organização: Mattas - 2017.

A organização, no Quadro 10, dos manuais didáticos utilizados pelas professoras participantes desta pesquisa indica que utilizavam o manual didático de História do Brasil. Porém, as respostas das entrevistadas informou-nos como se organizavam para selecionarem as temáticas regionais devido as escolas da Rede Estadual de Ensino, de Campo Grande - MS, não terem recebido o instrumento do trabalho didático básico, que é o manual didático de História Regional, por não constar do Guia do Livro Didático, do PNLD, para o triênio 2016 - 2018 e por terem o Referencial Curricular Estadual para o Ensino Fundamental, em especial, para as turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, que orienta o estudo da História de Mato Grosso do Sul.

⁴⁶ Em 2017, haviam duas professoras regentes na Escola D, por ter duas turmas de 5º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Informaram que utilizavam o manual didático de História do Brasil (Quadro 10) e como fonte de consulta e pesquisa das temáticas regionais buscavam auxílio na internet ou consultavam os manuais didáticos sobre a História de Mato Grosso do Sul recebidos em anos anteriores, que são o de Gressler *et. al.* (2008; 2011) e o de Valdez e Amaral (2011). Contudo, ao perguntarmos se havia manual didático de História Regional para os alunos, as Professoras Margarida, Orquídea, Rosa e Violeta responderam que sim, pois guardavam nos armários das escolas indicando que os alunos também utilizavam os manuais didáticos de História de Mato Grosso do Sul. Conforme mencionamos anteriormente, três professoras utilizavam o manual didático de Gressler *et. al.* (2008; 2011) e por isso será objeto de análise neste capítulo.

A variedade de títulos adotados pelas Escolas Estaduais de Campo Grande - MS e confirmada na amostragem do Quadro 7, foi comprovada, no Quadro 10, com a relação das diferentes escolhas das escolas participantes da pesquisa. Temos dois títulos assinados por conhecidos escritores de manuais didáticos, como Flávio Berutti e André Marques; e, Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco. Um manual didático é lançamento e, outro, é uma produção coletiva. Os manuais didáticos da Editora Saraiva, embora com títulos diferentes, presentes nos Quadro 7 e Quadro 10, leva-nos a inferir que houve forte influência dos representantes comerciais dessa editora na escolha pelos professores.

Um aspecto intrigante foi observado na Escola D. Consta no SIMAD/FNDE/MEC (2016; 2017), que o manual didático enviado para esse estabelecimento de ensino foi Ligados.Com – Ciências Humanas e da Natureza. Entretanto, na entrevista as professoras afirmaram o uso do Projeto Buriti, da Editora Moderna, para a disciplina História e como pesquisa e consulta os manuais didáticos de História Regional de Mato Grosso do Sul. A esse respeito, Lajolo (1987) afirma “[...] que a escolha dos manuais didáticos não se faça nem em cima da hora, nem em abstrato; que o Estado garanta que todo professor tenha acesso a todos os manuais que constituem o acervo dentre o qual serão escolhidos os manuais a serem adotados [...]” (LAJOLO, 1987, p. 4). No caso das professoras da Escola D, podemos deduzir que elas não escolheram o manual didático de História do Brasil enviado à escola, o que foge à regra estabelecida pelo PNLD. Essas professoras escolheram um título. Receberam outro. Mas utilizam outros manuais didáticos.

Considerando que as escolas receberam manual didático de História do Brasil e/ou manual didático integrado que, segundo as professoras participantes ainda utilizam o manual didático sobre a História de Mato Grosso do Sul, sendo que das cinco professoras participantes, três preferem o manual didático História Regional de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.* (2008; 2011), da Editora FTD e uma utiliza o manual didático História

Regional de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.* e História de Mato Grosso do Sul, de Valdez e Amaral (2011), da Base Editorial; e, uma não fez referência a esses manuais didáticos, como fonte de consulta e pesquisa, a história de Mato Grosso do Sul é ensinada nos 5.º Anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em função do RC/MS que direciona as temáticas e os conteúdos e por existirem em algumas escolas, manuais didáticos de edições passadas sobre a História de Mato Grosso do Sul.

Cabe agora um olhar mais atento aos manuais didáticos que as professoras regentes das escolas participantes disseram ter como instrumento do trabalho didático para o componente curricular História e História Regional. Sabe-se que uma coleção de manuais didáticos para serem sugeridos no Guia do Livro Didático-PNLD, seus autores e editoras precisam se adequar ao que está prescrito no Edital do PNLD, principalmente no Anexo que traz os Princípios e Critérios que serão adotados para avaliação da coleção ou do manual didático, volume único, que já foi mencionado no capítulo dois.

Desse modo, essas coleções e manuais didáticos trazem no seu bojo semelhanças na estrutura física da obra e no que diz respeito à perspectiva interdisciplinar, à apresentação e abordagem dos conteúdos. Todos têm em comum o texto de abertura direcionado ao aluno, no manual do aluno, e ao professor, no manual do professor, e a apresentação da estrutura interna do manual didático denominada Conheça seu livro. Diferem em relação às unidades e capítulos conseqüentemente à distribuição dos conteúdos. Em relação à abordagem uns tendem à História Cultural e Social e outros a uma aproximação dessa abordagem, mas mantendo a cronologia e linearidade da História do Brasil e a presença da proposta interdisciplinar é outro ponto em comum por ser exigência do edital.

Inicia-se então uma breve caracterização dos quatro manuais didáticos de História do Brasil, do Quadro 10, informados pelas professoras regentes participantes desta pesquisa, destinados às turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental.

O manual didático Projeto Buriti - História, para os 5.º anos, opção de instrumento de trabalho didático das professoras da Escola D, tem uma abordagem cronológica da História do Brasil. Traz como proposta pedagógica a narrativa da história brasileira numa tentativa de aproximação da História Cultural. É uma obra coletiva⁴⁷ e está na terceira edição. A proposta

⁴⁷ Obra coletiva é aquela que é “concebida, desenvolvida e produzida” pela editora na qual consta apenas o nome do editor responsável que geralmente é um especialista da área do conhecimento. Neste exemplar consta o nome de Lucimara Regina Souza Vasconcelos como responsável, que contou com um grupo de dezesseis colaboradores e para a edição de texto com cinco auxiliares. Para Gatti (2004, p. 189;193), a explicação é que existe uma relação de parcerias entre as editoras e os autores, assim denominada pelos editores das grandes empresas editoriais do ramo, que preferem mais de um autor na produção de um manual didático e que os mesmos estejam atuando em sala de aula como professores o que permitiria aos autores modernizarem suas

didática para o 5.º ano, dessa coleção, “aborda em uma sequência cronológica, a periodização da História do Brasil até os dias atuais em três dimensões: a política, a sociocultural e a econômica” (PROJETO BURITI, 2014, p. 156). Tem como objetivo “desenvolver ao máximo a compreensão e reduzir a memorização” (PROJETO BURITI, 2014, p. 157) e para isso a coleção apresenta duas categorias básicas de atividades:

1) atividades que o aluno faz com informações apresentadas no livro, nos textos de apresentação de conteúdos, ou na própria atividade. Essas são identificadas como Recordar, Compreender, Linha do tempo, Organize e Aprenda as palavras-chave; 2) atividades com informações pesquisadas pelo aluno, ou de sua própria imaginação. Aparecem sob a rubrica: Pesquisar, Reflita, Vamos fazer ou Imaginar (PROJETO BURITI, 2014, p. 157).

A estrutura do livro apresenta 9 (nove) unidades. As unidades apresentam-se na sequência a seguir: 1) “A Sociedade do ouro” (BURITI, 2014, p. 8-22); 2) “Processo de independência do Brasil” (p. 24-36); 3) “O início do Brasil independente” (p.38-50); 4) “O governo de D. Pedro II” (p. 52-64); 5) “O começo da república” (p. 66-78); 6) “A Era Vargas” (p. 80-92); 7) “Entre duas ditaduras” (p. 94-106); 8) “A Ditadura Militar” (p. 108-120); 9) “Nosso Tempo” (p. 122-142).

Cada unidade do Projeto Buriti – História, contém doze páginas, exceto a primeira unidade com quatorze páginas, e a última unidade com vinte páginas. Todas têm a página de abertura onde propõe questões para o trabalho com o conhecimento prévio do aluno e uma questão que denominam de desafio. São compostas por 4 (quatro) temas e ao final dos textos curtos desses temas, têm questões a serem respondidas pelos alunos, por escrito e no caderno. Depois, em Ampliação, textos curtos com informação sobre Arte, Cultura e/ou Religião. Em O que você Aprendeu encontram-se atividades denominadas Recordar, Compreender, Linha do tempo, Organize e Aprenda que são para revisar os temas estudados na unidade. E para fechar a unidade tem O mundo que queremos, item que tem um texto de época sobre alguma questão ambiental que depois de lido, discutido e respondidas as questões há uma atividade da segunda categoria básica de atividades, assim denominada pelos autores da obra.

Os manuais didáticos *Ligados.com*, da Editora Saraiva, Projeto Coopera, Editora Saraiva e Pequenos Exploradores, Editora Positivo estão na primeira edição. *Ligados.com*⁴⁸ sem abandonar a abordagem linear e cronológica tem uma perspectiva teórico-metodológica

coleções constantemente e fiquem atualizados com a “linguagem dos alunos”, mas por outro lado, são parceiros cuja ação está “cada vez mais condicionada à imposição do mercado consumidor e à política editorial”.

⁴⁸ Até o momento da escrita deste trabalho, o manual *Ligados.Com, da Editora Saraiva* encontra-se disponibilizado para pré-venda, a partir de 30 de janeiro de 2018. Nas escolas não souberam ou omitiram informação sobre esse manual didático.

com viés sociocultural e sua proposta pedagógica valoriza a problematização de temas e o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos (GUIA DIGITAL, 2016).

A descrição da obra Projeto Coopera, da Editora Saraiva, escrita pelos Professores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco, foi a opção de escolha da professora da C e consta como enviado à referida escola no SIMAD/FNDE/MEC (2016; 2017). Observa-se que na Apresentação aos alunos, os autores desse instrumento, afirmam que fizeram o livro pensando em crianças curiosas e criativas e destacam que para isto é preciso ter um olhar investigativo para poder compreender e criar (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 2).

A organização didática do livro está composta de quatro unidades que são: 1) “Os caminhos até a República” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 7-36); 2) “Os Primeiros anos da República” (p. 37-70); 3) “Da liberdade à repressão” (p. 71-96); 4) “De volta à Democracia” (p. 97-129). O número de páginas para cada unidade varia entre 25 a 33 páginas.

Cada unidade apresenta os elementos a seguir: a) Abertura da Unidade, onde há o título da Unidade, uma imagem a ser explorada como preparação para o estudo dos temas que serão abordados e os objetivos a serem alcançados (PROJETO COOPERA, 2014, p. 7; 37; 71; 97); b) Começo de conversa como diz o enunciado é o momento de desenvolver a oralidade do aluno para verificar o conhecimento prévio do aluno em que traz a letra de uma música (p. 8; 38; 72; 98); c) Ler e compreender são textos curtos acompanhados de imagens e glossário que complementam o estudo de cada tema da unidade (p. 11; 16; 29; 47; 53; 58; 77; 83; 100; 115; 120); d) Registros históricos são textos curtos, com dois ou três parágrafos, acompanhados de imagens ou fotos, depois que um tema foi estudado é feita a leitura complementar (p. 20; 22; 44; 46; 61; 85; 101); e) Ampliar horizontes é o momento de ampliação dos conteúdos, de desenvolver as habilidades de interpretação, análise e comparação e ampliação do repertório linguístico (p. 26; 51; 54; 59; 63; 78; 84; 89; 102; 105; 108); f) Vamos retomar e Habilidades em foco são atividades de revisão dos conteúdos estudados na Unidade com exercícios de Pergunta-resposta, análise de tabelas, leitura e interpretação de fotos, gravuras e documentos (p. 30-32; 64-66; 90-92; 121; 124); g) Mundo Plural aborda temáticas transversais ampliando os temas desenvolvidos nas unidades (GUIA DIGITAL, 2016) e na abertura do livro informa que leva o aluno a conhecer costumes, brincadeiras ou modos de viver de outros povos e lugares do Brasil e do mundo (PROJETO COOPERA, 2014, p. 5) ; e, h) Sugestões ao final das unidades 1 e 4 com indicações denominadas Para ler e Para acessar; na unidade 2, indicações Para ler, Para assistir e Para acessar; e, na unidade 3, Para ler e Para assistir nas quais estão listados manuais, filmes,

vídeos e endereços na internet com pequeno resumo e referência bibliográfica para o aluno aprofundar seu conhecimento (PROJETO COOPERA, 2014, p. 36; 70; 96; 123).

O Manual do Professor expressa as Orientações Didáticas da coleção dividida em duas seções. A seção Orientações Gerais apresenta os fundamentos teóricos e históricos sobre a História como disciplina escolar e os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam os autores na elaboração dos conteúdos e a metodologia utilizada na coleção. (PROJETO COOPERA, 2014, p. 133-163). A aposta em propostas pedagógicas construtivistas aplicadas ao ensino de História significa estimular no aluno a noção de si mesmo como construtor de sua história particular e da história do seu tempo (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 138). E como proposta metodológica buscam um diálogo entre a teoria sociointeracionista de Vygotsky, com a construtivista de Piaget, com a aprendizagem significativa de Ausubel e com a pedagogia da consciência crítica de Paulo Freire (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 139). A transversalidade é vista como fio condutor para a interdisciplinaridade (GUIA DIGITAL, 2016).

A seção Orientações Específicas para o 5.º ano, os autores indicam os conteúdos de cada Unidade, e informam que os mesmos têm por objetivos desenvolver as habilidades e competências dos alunos. Apontam o encaminhamento das atividades propostas, sugerem procedimentos metodológicos e de avaliações, além de sugestões de leituras para o professor e para o aluno. Conforme mencionamos anteriormente sobre a escolha casada desta Coleção para 4.º e 5.º anos encontramos respaldo nas explicações dos autores ao lermos nesta seção que [...] “O livro do 5.º ano completa o estudo da história do Brasil iniciado no 4.º ano” [...]; “Este livro, inicialmente, se relaciona com o anterior [..]” (LUCCI; BRANCO., 2014, p. 165).

É possível observar diferenças no quantitativo das unidades e na distribuição dos temas, no Projeto Buriti - História, da Editora Moderna e no Projeto Coopera, da Editora Saraiva, os quais apresentam textos curtos e várias imagens. Porém, de acordo com Centeno (2010), “[...] Do ponto de vista do trabalho didático, o manual procura simplificar as operações realizadas pelo professor. É extremamente detalhado e tenta cobrir todas as etapas de ensino” (CENTENO, 2010, p. 29). Em relação à sondagem do conhecimento prévio dos alunos em forma de atividade oral “[...] é possível prever que os alunos terão dificuldade de relacionar as imagens com os acontecimentos históricos, pois, estes, nem mesmo foram discutidos pelo manual” (CENTENO, 2010, p. 29).

Centeno (2009) em seu artigo O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático argumenta com clareza que “[...] Comenius concebeu uma instituição social especializada, a escola moderna, cuja finalidade era ‘ensinar tudo a todos’” (CENTENO, 2009,

p. 171) e que “[...] deveria inserir a divisão do trabalho no trabalho didático, tal como acontecia nas manufaturas” (CENTENO, 2009, p. 171). “[...] A manufatura apropriou-se da base técnica do artesanato, mas representava sua superação, pois por meio da divisão do trabalho decompôs o ofício do trabalho medieval” (CENTENO, 2009, p. 171). Ao tomar por base o trabalho produtivo, Comenius, vislumbrou que “[...] era possível e necessário, implantar a divisão do trabalho na escola [...] gerando mais resultados, com economia de tempo, de fadiga e de recursos” (CENTENO, 2009, p. 171).

Retomando aos manuais didáticos enviados às escolas que colaboraram com esta pesquisa, conforme Quadro 10, observa-se o manual didático *Pequenos Exploradores*, de Flávio Berutti e André Marques, da Editora Positivo. Como parte do componente curricular História, segundo o Guia Digital do Livro Didático (BRASIL, 2016), o manual didático de Berutti e Marques (2014) foi elaborado com base nos pressupostos da História Social e do Cotidiano, em consonância com os referenciais teóricos da Nova História francesa e da História Social inglesa. A proposta pedagógica enfatiza o conhecimento prévio do aluno e a sua realidade social porque para os autores “partir da realidade dos alunos foi uma das preocupações presentes durante a produção da coleção” (BERUTTI; MARQUES, 2014, p. 191). Sobre o conhecimento prévio do aluno já fizemos uma discussão pautada nos argumentos de Centeno (2010).

Pequenos Exploradores, da Editora Positivo, está organizado em quatro unidades com dois temas cada unidade. 1) “O trabalho transforma a natureza”, os temas são: a) “O trabalho em sua família”; b) “A natureza, o trabalho e a cultura” (BERUTTI; MARQUES, 2014, p. 8-30); 2) “As sociedades indígenas: seu trabalho e sua cultura”, os temas são: a) “os habitantes da terra brasilis”; b) “Os povos indígenas e a luta pela sobrevivência de sua cultura” (p. 38-70); 3) “Afrodescendentes: seu trabalho e sua cultura”, os temas são: “Afrodescendentes: origens e cultura”; b) “Escravidão e resistência no Brasil” (p. 78-124); e 4) “Imigrantes e migrantes no Brasil”, os temas são: a) “Imigrantes: seu trabalho e sua cultura”; b) “Migrantes: seu trabalho e sua cultura” (p. 132-167).

Para os autores de *Pequenos Exploradores*, da Editora Positivo, a problematização dos temas é um dos “grandes desafios da obra” (BERUTTI; MARQUES, 2014, p. 191). Os autores do manual didático *Pequenos Exploradores*, destacam que uma das contribuições da coleção é:

[...] priorizar um conhecimento que leve em consideração e que reconheça o valor das múltiplas expressões da cultura, estabelecendo recortes que destacam, ao longo dos temas estudados: o cotidiano dos homens em sociedade – maneira de viver e de pensar, vida em família e trabalho; a inserção dos homens em contextos políticos e

socioculturais específicos; a escrita da História – condições criadas para que as crianças levantem problemas, trabalhem com fontes, registrem, resgatem a memória dos mais velhos e compreendam – em textos literários e documentos iconográficos – as características históricas de determinados contextos (BERUTTI; MARQUES, 2014, p. 191).

Ao priorizarem o conhecimento a partir das múltiplas expressões culturais adotando como estratégias para a articulação da problematização o uso de textos literários e documentos iconográficos, além do conhecimento prévio dos alunos, Berutti e Marques (2014) afirmam que o conhecimento histórico ou o conhecimento dos fatos históricos será de responsabilidade do professor regente porque os capítulos presentes na obra enfatizam o trabalho a partir da família, nas sociedades indígenas, nos afrodescendentes e nos migrantes e imigrantes que formaram a sociedade brasileira.

A explicação de Berutti e Marques (2014), sobre o Manual do Professor é ser uma importante referência para o professor e,

[...] ao mesmo tempo que expõe as linhas fundamentais sobre o uso do Livro do Aluno e as estratégias e recursos de ensino, inclusive no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, ele pode constituir em um instrumento valioso na formação permanente. Essa formação continuada ocorre, por exemplo, na medida em que você e os demais colegas têm contato com uma bibliografia diversificada e com outros recursos importantes para esse processo, como sugestões de atividades e as referências metodológicas que dão suporte a elas (BERUTTI; MARQUES, 2014, p. 179).

A sugestão de bibliografias para a formação continuada do professor diz respeito à Metodologia da História, Ensino de História com as seguintes temáticas: livros didáticos: concepções, críticas e análises; temporalidade e raciocínio histórico; ensino e aprendizagem; sala de aula e ensino de História; outras linguagens e ensino de História; currículo e finalidades do ensino de História; ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas; e, bibliografia de referência para a elaboração do Manual do Professor. No final do Manual do Professor, incluíram o Planejamento anual, de cada Unidade, com objetivos, conceitos (noções) envolvidos, estratégias e procedimentos de ensino.

O trabalho é o fio condutor da obra de Berutti e Marques (2014), embora não o apresente como categoria, nem manifestem que adotam a concepção marxista. Ao lermos o Manual do Professor, deparamo-nos com autores como Chervel (1990); Nora (1993); De Decca (1993); Hobsbawm (1995); Febvre (1998); Cerri (2004) além de outros.

Percebemos que Berutti e Marques (2014), com Pequenos Exploradores, fugiram da história convencional, da linearidade da História do Brasil, mas os temas são apresentados com textos curtos sinalizando que os autores seguiram as recomendações do PNLD-2014 (BRASIL, 2014).

3.3 Manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul

Em 2005, Lori Alice Gressler e Luiza Mello Vasconcelos lançaram o livro *Mato Grosso do Sul: aspectos históricos e geográficos*, em Dourados-MS. Exemplar composto de 209 páginas que segundo as autoras, na Apresentação do livro, afirmam:

Este livro representa uma tentativa de organizar dados e informações sobre o Estado. Diferentemente de uma tese, por exemplo, de cunho específico, apresenta um amplo panorama da realidade sul-mato-grossense, obedecendo a uma cronologia de acontecimentos, descrevendo os eventos compreendidos desde os primeiros adelantazgos espanhóis até a criação do estado de Mato Grosso do Sul. [...] O conteúdo do livro está organizado em duas partes: em primeiro lugar, os fatos históricos e, em segundo lugar, os aspectos geográficos (GRESSLER; VASCONCELOS, 2005, p. 11).

Ou seja, Gressler e Vasconcelos (2005) compilaram informações relativas a acontecimentos históricos e aos aspectos geográficos de Mato Grosso do Sul em um único livro. O primeiro tema tratado na obra das autoras foram os primeiros habitantes da terra, os caçadores-coletores e concluíram a primeira parte do livro com a divisão do Estado de Mato Grosso. Os temas tratados em cada capítulo são bastante simplificados e, de acordo com afirmações das autoras, procuraram descrever eventos que ocorreram nessa região obedecendo a uma ordem cronológica.

Em 2007, Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos e, incluíram Zélia Peres⁴⁹, desmembraram o livro editado e publicado em 2005, em dois manuais didáticos: *História Regional de Mato Grosso do Sul* e *Geografia de Mato Grosso do Sul*, que passaram a constar no Guia do Livro Didático - 2007. Naquele ano, foi considerado aceitável, embora os analistas da obra chamassem a atenção do professor para os documentos históricos e à iconografia, que deveriam relacioná-los à produção do conhecimento histórico buscando outras leituras para se atualizarem nas concepções históricas e pedagógicas (PNLD, 2007, p. 280).

Na edição do Guia do PNLD – 2013, após avaliação minuciosa, os pareceristas reafirmam as observações do Guia de 2007, para o manual didático de *História Regional*, de Gressler *et. al.*. Nesse mesmo ano, o Guia do PNLD - 2013 trouxe a avaliação, da primeira edição, do manual didático *História Regional do Mato Grosso do Sul*, de Diane Valdez e Bianca do Amaral.

Ressaltando que em termos de registro legal, os manuais didáticos de *História Regional de Mato Grosso do Sul* não foram adotados nem enviados às escolas por não

⁴⁹ Ao desmembrarem o livro *Mato Grosso do Sul: aspectos históricos e geográficos* (2005) em manuais didáticos o nome de Zélia Peres de Souza Kruger foi incluído como uma das autoras dos manuais que foram publicados pela Editora FTD em 2008 e já constaram no Guia do Livro Didático – 2007 para análise e como opção para escolha dos professores.

constaram do Guia do Livro Didático, triênio 2016-2018, pois, este é o nosso recorte temporal. Quando fomos em busca dos manuais para análise, os representantes das editoras em Campo Grande informaram que foram retirados para reformulação e atualização.

Contudo, de acordo com a devolutiva das professoras, detectamos que elas além de utilizarem o manual didático de História do Brasil, afirmaram que recorrem ao manual didático de História Regional, História de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.*. Algumas utilizam como consulta para preparação de suas aulas sobre Mato Grosso do Sul e outras têm exemplares guardados no armário da escola e quando se faz necessário os alunos utilizam esse instrumento de trabalho.

Os pareceristas do Guia do Livro Didático – PNLD - 2007 e 2011 avaliaram que o manual didático História do Mato Grosso do Sul, de Gressler *et.al.* (2008; 2011), da Editora FTD, tem enfoque narrativo factual e linear, centrado mais na compreensão das informações do que na construção do conhecimento histórico, por isso a obra apresenta datas e mapas com frequência; o conteúdo está estruturado sobre considerações evolutivas econômicas e políticas em detrimento da História Social; e, as atividades propostas privilegiam a tipologia pergunta-resposta e, portanto, enfocam mais a compreensão do texto.

Para a finalização do Guia de Livros Didáticos – 2016, o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014) lançou, em abril de 2014, o Edital de Convocação nº. 02/2014 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas. O mesmo informa que a avaliação das obras, impressas e digitais, será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares (BRASIL, 2014, p. 13). Ainda informa que, além das condições e especificações para inscrição das obras didáticas pelos editores, o mesmo contém quatorze anexos com especificações mais detalhadas. No Anexo III constam os Princípios e Critérios para a avaliação das obras didáticas em que são estabelecidos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento e critérios eliminatórios específicos a cada componente curricular (BRASIL, 2014, p. 46). Os Princípios Gerais que nortearam a avaliação dos livros didáticos para o triênio 2016-2018 nos dizem que:

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, o ensino escolar será ministrado tendo como base: (a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (d) gratuidade do ensino público; (e) valorização dos profissionais da educação

escolar; (f) gestão democrática; e (g) garantia de um padrão de qualidade (PORTAL GUIA DIGITAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2016).

Em relação aos critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2016, submetidas à avaliação, foram apresentados oito critérios:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada; 6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; 7. respeito à perspectiva interdisciplinar, na apresentação e abordagem dos conteúdos; 8. pertinência e adequação dos Objetos Educacionais Digitais do Manual do Professor digital ao projeto pedagógico e ao texto impresso (PNLD 2016, p. 48).

Nos critérios eliminatórios específicos, o de n.º 7 indica claramente a perspectiva a ser seguida na abordagem dos conteúdos.

Percebe-se a existência de uma linha teórica-metodológica a ser seguida no Edital do PNLD, de 2014, pois no critério eliminatório comum a todas as áreas, o critério n.º 7 informa ao(s) autor(es), que estes, deve(m) ter respeito à perspectiva interdisciplinar, na apresentação e abordagem dos conteúdos (PNLD, 2014, p. 48) e ratificada no Guia do Livro Didático - 2016 quando afirma que o destaque concedido à perspectiva interdisciplinar indica o comprometimento do Edital com a articulação das diferentes áreas do conhecimento na constituição das coleções didáticas (GUIA DIGITAL, 2016).

Há indícios que as autoras dos manuais didáticos de História Regional de Mato Grosso do Sul não seguiram as orientações do PNLD, conseqüentemente não foram aprovados e depois retirados de circulação pelas editoras. Entretanto, os poucos volumes existentes nas escolas ainda são utilizados como fonte de consulta e pesquisa para prepararem as aulas com temáticas regionais.

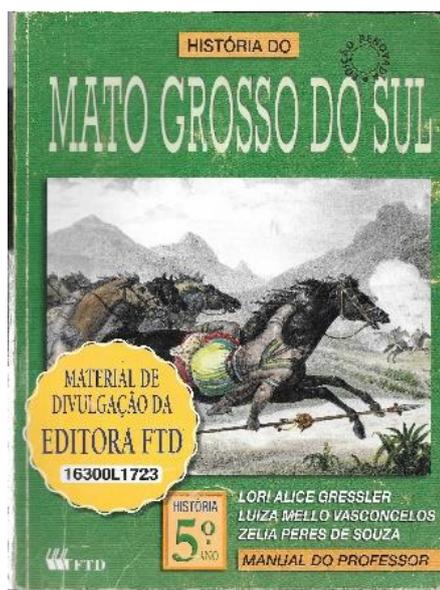


Figura 1. – Capa da 1ª edição do volume único **História do Mato Grosso do Sul**, 2008.



Figura 2. – Capa da nova edição do volume único **História do Mato Grosso do Sul**, 2011.

Como exemplificado, pode-se observar as capas do manual didático História do Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.*, e é possível perceber que na capa da primeira edição está a gravura de Debret – Carga de cavalaria Guaicuru, do século XIX, pertencente à Biblioteca Mário de Andrade – São Paulo. Essa imagem se repete no item em que tratam sobre os indígenas do território sul-mato-grossense. Já na edição seguinte, a capa é composta com imagem de parte casario do porto em Corumbá – MS, município mais antigo do Estado. Ao analisarmos os dois exemplares nota-se que somente a imagem das capas é que foram atualizadas, no mais permaneceu com antes.

O livro do aluno está organizado em quinze capítulos. Para quem utilizou e utiliza esse instrumento do trabalho didático em sala de aula importa observar que mesmo as autoras fazendo a opção pela sequência linear dos fatos históricos elas estabelecem relações entre eles e o local, o regional, o nacional e o global, tendo a preocupação de não apresentar a história de Mato Grosso do Sul de maneira estanque e isolada.

Gressler *et. al.*, admitem que elaboraram um “livro didático com conteúdo histórico” e buscaram “enquadrar a obra, tanto em profundidade como em amplitude” (GRESSLER *et. al.*, 2008 e 2011, p. 10) visando os professores dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, mas nem por isso deixaram de propor sugestões metodológicas para o uso em sala de aula, como leitura de imagens, linha do tempo, organização de álbum, teatro.

Sobre a linguagem usada, Gressler *et. al.* (2008; 2011, p. 10), tiveram a intenção de “contribuir para desenvolver a linguagem do aluno, sem subestimar sua capacidade de

compreender novos termos dentro do contexto”, pois nos textos incluíram o glossário e para as autoras [...] Não se faz favor nenhum ao aluno se se lhe propõe uma linguagem que ele possa assimilar sem esforço, passivamente afirma Gressler *et. al.* (2008; 2011, p. 10) apoiada em Cortázar (1974) cuja ideia é a de levar o aluno a adquirir vocabulário novo e contextualizá-lo durante suas leituras.

Quanto ao conteúdo, o manual didático do aluno, de História Regional de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.* está organizado em quinze capítulos: 1) “Estudo da História (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 7-11); 2) “Os primeiros ocupantes da terra” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 12-22); 3) “O sonho das descobertas” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 23-29); 4) “A colonização da América” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 31-42); 5) A ocupação de Mato Grosso do Sul: domínio espanhol” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 44-53); 6) “A ocupação de Mato Grosso do Sul: domínio português” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 55-61); 7) “Origem e evolução dos municípios de Mato Grosso do Sul: séculos XIX e XX” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 62-69); 8) “A região do atual estado do Mato Grosso do Sul e a Guerra do Paraguai” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 73-85); 9) “Os movimentos pela emancipação do sul do estado de Mato Grosso” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 87-98); 10) “A história da erva-mate em Mato Grosso do Sul” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 99-106); 11) “O desenvolvimento da pecuária em Mato Grosso do Sul” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 108-114); 12) “A agricultura e a indústria em Mato Grosso do Sul” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 115-125); 13) “Transportes e Comunicações em Mato Grosso do Sul” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 126-131); 14) “Nossa gente, nossa cultura” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 132-147); e, 15) “Memórias da educação em Mato Grosso do Sul” (GRESSLER *et. al.*, 2008; 2011, p. 148-155).

Em Orientações para o Professor, traz algumas considerações sobre aprendizagem, sobre metodologia de ensino, apresenta a organização do manual, sugestões para seu uso e para o planejamento de ensino, de objetivos e para avaliação. Incluiu quadros e tabelas, gráficos e linha do tempo, gravuras e ilustrações, mapas antigos e fotografias. Para esse último recurso, incluiu exemplo detalhado de leitura e interpretação de foto.

Ainda em Orientações para o Professor, elencou 17 (dezessete) sugestões de atividades, como: técnica das perguntas (pesquisa histórica); técnica da comparação (atitude mental do historiador); técnica da descoberta (identificação e solução de problemas pelo aluno); técnica unidade de interesse (aprendizagem integrada); técnica consultoria (demonstração do fazer de alguns especialistas, médico, padeiro, outros); estudo de caso (identificação e solução de um problema); unidade de interesse centrada na História (projeto);

técnica do glossário; técnica do concurso (escolha dos melhores trabalhos sobre um determinado tema); técnica da novela (dramatização); técnica do programa de rádio (notícias sobre a Guerra do Paraguai); técnica do jornal (divulgação de notícias sobre a divisão do estado); gincana (exposição das riquezas culturais do estado); Linha do tempo e confecção de miniaturas. Sugerem ainda que as atividades podem ser individuais ou em grupos. Para finalizar, incluíram sugestões de leituras para o professor. Diferente de outros manuais didáticos que incluiu recortes de textos, como leitura complementar para os professores, Gressler *et. al.*, apenas incluíram a referência bibliográfica. Além disso, a cronologia da criação dos municípios de Mato Grosso do Sul e, também, no final das Orientações para o Professor, encontram-se as respostas de todas as atividades presentes nos capítulos.

Em relação à referência bibliográfica sugerida nas Orientações para o Professor podemos afirmar apoiadas em Centeno (2010, p. 33) que “não há garantia de que sejam incorporadas ao trabalho didático de forma sistemática”. Outrossim, as sugestões de atividades apresentadas no manual de Gressler *et. al.*, (2008; 2011) são como “[...] acessórios do trabalho didático [...]” (CENTENO, 2010, p. 33), ficando apenas na sugestão.

Podemos perceber que o manual didático de Gressler *et. al.* tem ecletismo teórico e metodológico tanto nos conteúdos quanto nas sugestões metodológicas. É só olharmos os autores que constam nas referências bibliográficas, os conteúdos elencados no manual e as sugestões de atividades. Para o professor que ainda utiliza esse manual para consulta e pesquisa a fim de preparar aulas ou, principalmente, quando utilizam como manual didático em sala de aula para o manuseio e uso pelos alunos, pois essa informação apareceu nas entrevistas, é importante ressaltar que conteúdos dos capítulos onze a quatorze carecem de pesquisa para atualização das informações presentes nos referidos capítulos do manual didático. Esses capítulos têm como temáticas para estudo os aspectos econômicos – pecuária, agricultura, indústria e comércio, transportes e comunicações, a formação social do Estado com a vinda de migrantes e imigrantes para Mato Grosso do Sul, que são movimentos dinâmicos na sociedade.

Mesmo as escolas dotadas de salas com computadores e conectados à *internet*, o uso do manual didático predomina no ambiente escolar sendo o elemento central do trabalho didático da escola e ficou demonstrado neste capítulo ao ser apresentado o mapeamento e a localização dos manuais didáticos de História enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino, de Campo Grande – MS, para o triênio 2016-2018, por meio das buscas no SIMAD; ao serem descritos os manuais didáticos de História e de História Regional utilizados em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino, com base nas entrevistas das professoras,

encontrou-se nesses instrumentos do trabalho didático as características do manual comeniano. Além disso, as entrevistas das professoras participantes, desta pesquisa, confirmaram a permanência do uso de manuais didáticos de História do Brasil, nas aulas de História, nas turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, bem como o uso de manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul que não são mais editados nem publicados, mas que existem no interior das escolas, por não terem ou não conhecerem outras fontes sobre a história de Mato Grosso do Sul, para preparação de aulas e uso dos alunos em sala de aula, quando se fez necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar e analisar os instrumentos do trabalho didático existentes e utilizados para o ensino de História Regional, em turmas de 5.º anos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

De início, foram inventariados produções acadêmicas, artigos e livros sobre a temática e selecionados aqueles que mais se aproximaram do objeto de estudo. Nessa revisão da literatura, alguns aspectos comuns foram observados, dentre eles estão: a) tendência predominante da perspectiva teórica da História Social-Cultural; b) indicação de novos recursos para o ensino de História, como poemas, canções, filmes, curtas de animação, leitura dos clássicos da literatura; c) predomínio do uso do manual didático de História do Brasil e/ou História Regional; d) escassez de produções acadêmicas que tratem especificamente sobre a História de Mato Grosso do Sul disponíveis aos professores de História; e) e, formação de professores.

Em relação ao primeiro aspecto, também foi detectada essa tendência teórica nos documentos oficiais que legalizaram o ensino de História Regional. Assim, foi apresentado no capítulo dois, que a partir dos PCNs (1997) e das várias vertentes teóricas após a Escola de Annales, consequentemente das produções originadas das pesquisas acadêmicas, o ensino de História, direcionou para contribuir na constituição de identidades⁵⁰ que está associada à formação política e à formação intelectual (BITTENCOURT, 2011, p. 121-122). Porém, Frigotto (2005, p. 233) esclarece que o ideário pedagógico presente nos parâmetros e nas diretrizes curriculares, dissimulados por um discurso moderno, e as avaliações em larga escala estão centradas numa “concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade” com a finalidade de desenvolver habilidades, atitudes e valores. Por conseguinte, o que mobiliza essa política é a ideologia neoliberal que esconde as relações sociais de exclusão responsabilizando o próprio indivíduo pelo seu fracasso.

Concordamos com Alves (2006, p. 151) sobre o discurso presente nos documentos oficiais que incentivam abordagens transdisciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares - e acrescentamos a orientação do Edital de Convocação 02/2014 que todo e qualquer questionamento pode ser a base para um projeto de pesquisa (MEC/FNDE/PNLD 2016; 2014, p. 65) - nada mais são que subterfúgios ou evasivas do sistema capitalista para escamotear os efeitos da especialização do saber, que por sua vez limita o entendimento dos problemas

⁵⁰ Identidades entendidas em sua pluralidade: identidade individual, social, étnica, sexual de gênero, de idade, assim como regional e nacional (BITTENCOURT, 2011, p. 127).

humanos em função da fragmentação do conhecimento. [...] Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam o resultado (ALVES, 2006, p. 151). Para incentivar a prática metodológicas transdisciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares, emissoras de televisão⁵¹ têm direcionado programações à educação dentre elas a produção e veiculação de programas com essa abordagem, destinadas aos professores, principalmente aqueles do Ensino Médio.

O segundo aspecto, detectado no capítulo um, indicou a possibilidade de uso de novos instrumentos do trabalho didático pertinentes ao objetivo proposto neste trabalho. Porém, o quesito leitura dos clássicos da literatura foi deixado para este momento, para ser apresentado o resultado do trabalho de Souza (2010, p.1) cujo objetivo principal foi o de “contribuir para a reflexão dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acerca da literatura voltada para a infância, em suas dimensões históricas, estéticas e pedagógicas”. Essa autora, reivindica a leitura como metodologia fundamental nas aulas de língua portuguesa e como instrumento do trabalho didático, a leitura dos clássicos. Para Souza (2010), uma obra clássica é:

[...] aquela que transpôs seu tempo e conseguiu, por suas qualidades estéticas ou conceituais, ou por ambas, registrar as contradições de determinado tempo histórico e, assim, servir de testemunho para a história dos homens, suas lutas, paixões, utopias e propósitos de recriação do mundo (SOUZA, 2010, p. 94).

Corroborou-se com a proposição de Souza (2010) indo além, a leitura também deve fazer parte das aulas de História. Ler os clássicos é substituir os manuais didáticos. É oportunizar ao aluno, principalmente os das escolas públicas, o “acesso ao patrimônio cultural construído pelos homens desde os primórdios civilizatórios” (SOUZA, 2010, p. 92) e que é precário nos manuais didáticos, pois quando os trazem são recortes. E, a segunda contribuição de Souza (2010, p. 107-109) é a indicação de obras literárias para professores que anseiam mudanças na sua prática pedagógica.

A leitura dos clássicos e a literatura que reúne numa só linguagem muitas dimensões e possibilidades é o caminho para a superação do manual didático, pois de acordo com Alves (2005), Alves e Centeno (2015), Centeno (2009), os professores regentes, principalmente, ainda se encontram “presos” ao manual didático.

Os desafios são muitos, para tanto, buscou-se afirmação em Alves (2006, p. 229-240), que propõe uma organização do trabalho didático compatível com as necessidades e os recursos contemporâneos, cujo coroamento se daria com a produção de uma nova didática que implica alguns aspectos como: 1) O restabelecimento para o aluno e para o professor, da

⁵¹ Para exemplificar temos a Rede Globo com o Canal Futura e TV Cultura com o Programa Salto para o Futuro.

possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora por meio de recursos como os meios de comunicação de massa e a internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas; 2) a mudança radical na natureza da relação professor-aluno subtraindo do mestre a função de transmissor do conhecimento e valorizando as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades dos alunos; 3) seria assegurada aos discentes a autonomia na realização de suas atividades, individual ou em grupos pequenos, em espaços físicos adequados como: terminal com computadores, biblioteca, sala de multimeios e/ou sala de estudos; 4) ao que hoje denomina-se aula ganharia formas diversificadas com sessões coletivas e sessões de esclarecimento. As primeiras seriam para sistematizações parciais e finais de conteúdos e às avaliações e as segundas, voltadas para o atendimento individual ou a pequenos grupos quando necessário; 5) mais tempo livre para professores e alunos. Os professores teriam mais tempo para estudo, para pesquisa e para o planejamento didático. Os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares autônomas direcionadas por objetivos e prazos pré-fixados; 6) o espaço físico concebido como um espaço de vida. Aqui o autor faz referência, principalmente, à escola em tempo integral. 7) uma nova forma de encarar o processo de formação de educadores, ou seja, não basta o educador ter o conhecimento e domínio técnico-pedagógico é imprescindível que seja uma formação capaz de tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade. Além disso, ter o domínio dos recursos tecnológicos de nossa época.

Os documentos que oficializaram o ensino de temáticas regionais foram elaborados com base em teorias cognitivistas e a inclusão da História Local e Regional nos currículos escolares começou e, mais tarde, ganhou força com a Escola de Annales porque provocou mudança paradigmática na metodologia de pesquisa histórica consequentemente, no ensino de História.

No campo empírico, pode-se constatar a diversidade de manuais didáticos para o ensino de História do Brasil, sendo que as entrevistas demonstraram que as professoras regentes, para preparar as aulas, utilizavam o manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, o recurso de pesquisar na *internet* os temas sobre a História de Mato Grosso do Sul, como também utilizavam o manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul como instrumento do trabalho com os estudantes, pois afirmaram ter esses manuais didáticos na escola, mesmo não sendo mais publicados.

Outro aspecto observado é o uso do manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, de Gressler *et. al.*, no qual o conhecimento histórico está disposto de forma linear e factual. Esse manual saiu de circulação, por isso não foi ofertado no PNL - 2016,

para o recorte temporal desta pesquisa, mesmo assim faz parte do fazer didático das professoras dos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Embora, haja alguma exceção, esse é o principal instrumento do trabalho didático das professoras e professores. O manual didático de História do Brasil existe na escola, conforme o Quadro 10, com exceção da Escola D que as professoras informaram utilizar o Projeto Buriti de edições passadas, e não mencionarem o manual que consta no SIMAD/FNDE/MEC, entretanto as professoras não informaram como o utilizavam em suas aulas de História.

Diante do que foi exposto, as propostas enunciadas por Alves tomarão forma quando os professores buscarem caminhos que os levem ao conhecimento culturalmente e historicamente acumulado: a pós-graduação, a pesquisa e no caso dessa pesquisadora, o Mestrado Profissional. Esse mesmo que, a partir dos estudos realizados, tornou possível entender a natureza histórica do instrumento do trabalho didático. Oportunizou desvelar o que não era compreendido enquanto professora e permitiu direcionar novos olhares à relação educativa e aos instrumentos utilizados na intermediação dessa relação.

Como cumprimento à proposta do Mestrado Profissional, a proposta de intervenção (Apêndice A) é criar um blog para disponibilizar guia de *links* das fontes rastreadas nos arquivos, nos livros de História escritos por pesquisadores, relatos de viajantes, memórias, coleções produzidas pelo Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul - IHG/MS, fontes iconográficas, etc. sobre a História de Mato Grosso do Sul como suporte teórico para cursos de capacitação de professores, bem como às (aos) colegas professores(as), em especial para aqueles (as) que atendem os 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil nas Escolas Secundárias. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

ALMEIDA, Maria Helena Batista de. **Textos escolares para formação de alunos no Ensino Médio: uma análise de manuais e apostilas de literatura utilizados no ensino público e privado de Campo Grande/ MS**. 2016. 86p. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2016.

ALVES, Gilberto Luiz e CENTENO, Carla Villamaina. A produção dos manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. [On Line]. 2009, v.14, n. 42, pp. 469-487. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300006>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e Regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses. In. **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira da Educação (Organizadora). Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 163-188.

_____. Universal e Singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

_____. **O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In.: BRITO, Silvia Helena Andrade de, [et. al.] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010, p. 41-59.

_____. Compêndios de história do Brasil no Colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. In.: (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

_____. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época dos jesuítas aos nossos dias. In.: (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b.

_____. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum Education** [On line]. Paraná, 2012, v. 34, n. 2, p.169-178, jul.-dez. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17180/9978>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In: [On-line] Revista HISTEDBR*. Campinas, SP, n. especial, ago., 2006. p. 188-224.

BARBOSA, Roberta Martinelli e. Homens e Mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850). *In.: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BARBOZA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **SAECULUM – Revista de História**. João Pessoa, n.15, jul./dez. 2006.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Pequenos exploradores: história**. 5.º ano. Curitiba, PR: Positivo, 2014.

BITTAR, Marisa, FERREIRA Jr, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *[on-line] Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e Livros de Leitura (1810-1910). *Educ. Pesqui. [Online]*. 2004, vol. 30, n. 3. ISSN 1678-4634. [cited 2016/04/25], pp.475-491. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. **Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 abr 2016.

_____. **Decreto-lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?o=relevance&v=legislacao&colecão=S&conteudolegin=Decreto-Lei&numero=8.460&ano=1945>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 42, de 28 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. DOU de 29/ago. 2012, n.º 168, Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23662430_RESOLUCAO_N_42_DE_28_DE_AGOSTO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 9 maio 2016.

_____. CNE/CEB/MEC. Resolução n.º 1, 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Séries Iniciais: História e Geografia.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Guia do Livro Didático - 2007.** História. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%93-93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 9 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Guia Digital - 2013.** História. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-93-ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa nacional do Livro Didático PNLD 2016.** Brasília: MEC/SEB/ FNDE, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2016 – Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Fundamental.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia Digital 2016**. História. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CARDOSO, Frederico Assis e AMORIM, Marina Alves. A História a um clique: as tecnologias da informação e da comunicação, os documentos em suporte não convencionais e o ensino de História. **Cadernos de História**. v. 12, n. 17, 2.º sem., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/2028/4135>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CARDOSO, Maria Angélica. **O Ensino de História nas Séries Iniciais de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado (1977-2002)**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/782>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. [On-line] **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273/281>>. Acesso em: 21 nov. 2016

CASAGRANDE, Rosangela Maria *et.al.* O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *In.*: PAGONCELLI, Cláudia; MALANCHEN Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP, Armazém do Ipê, 2016.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História **Revista História Hoje**, v. 5, n.º 9, p. 262-284, 2016. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **O Projeto republicano de educação nacional na versão José Veríssimo**. São Paulo: Annablume; Curitiba, 2003.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai: na historiografia matogrossense (1870-1950)**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

_____, Carla Villamaina. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: SP, v.10, n.º especial, maio 2010.

_____. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR**. [On-line]. Campinas: SP, n. 33, março 2009.

_____. O compêndio História do Brasil – curso superior de João ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. [On line]. **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 35, n. 2, p.169-178, jul.-dez., 2013. Disponível em: <<http://www.uem.br/acta>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

CHOPIN, Alan. O historiador e o livro escolar. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. **Revista História da Educação** ISSN online: 2236-3459. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos do livro didático de História:** entre prescrições e táticas. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Minas Gerais, 2009.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Didactica Magna.** Trad. e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright © 2001 FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. Versão para e-Books.

CRESTANI, Leandro de Araújo. O ensino de História Regional e Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Toledo. **Anais VII Internacional de História.** ISBN 2175-4446. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1371.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DEBONA, Jackson James, RIBEIRO, Renilson Rosa e PINTO, Adriana Aparecida. Por um Ensino da História de Mato Grosso do Sul: implicações dos documentos referenciais para o enfoque regional no ensino de História no ensino fundamental. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n° 53, 2015a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32778>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Entre o Regional e o Nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Cuiabá. Cuiabá: Mato Grosso, 2015b.

_____ e PINTO, Adriana Aparecida. Documentos e Monumentos: um estudo das formas de registrar/contar História em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: imprensa periódica e livros didáticos de ensino de História. **Revista Labirinto.** Ano XVI, v. 24, n. 2, jan.-jun., pp.328-356, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1819/1643>>. Acesso em: 31 out. 2016.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n.º 2, inverno 1999. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2009.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História. In.: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005.

GALLARD, Isabel Solé. Competência leitora e aprendizagem. In.: **30 olhares para o futuro. [On-Line]** Escola da Vila. 2010, p. 157-161. Disponível em: <http://www.vila.com.br/html/outros/2010/revista/30_anos/revista/>. Acesso em: 26 dez.2017.

GODOY, Adriana Cristina de. **As imagens na sala de aula:** produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: São Paulo, 2013.

GOMES, Laurentino. **1889:** como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a proclamação da República no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Práticas de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizagens. 13. ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. **Mato Grosso do Sul:** aspectos históricos e geográficos. 1ª. ed. Dourados, MS: 2005.

_____, *et.al.* **História do Mato Grosso do Sul.** 5.º ano. São Paulo: FTD, 2008.

_____. **História do Mato Grosso do Sul.** 4.º/5.º ano. v. único. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2011.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema, revisitado. **Revista EM ABERTO** – INEP – Brasília: Inep, v. 6, n.35, jan./mar. 1987. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/O+livro+did%C3%A1tico/834ddd88-a581-4f1b-81f3-8ec410bf04df?version=1.3>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** Tese (Doutorado). 2008. 339f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2008.

LAZZARI, Edione Maria. **O livro texto ensino de história do curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância da Universidade Anhanguera – UNIDERP (2010 - 2013).** 100f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 2015.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro. **Projeto Cooper: História.** 5.º ano. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Versão eletrônica disponível em: <http://lelivros.online/book/download-a-ideologia-alema-karl-marx-e-friedrich-engels-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro I. Tadução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <www.boitempoeditorial.com.br>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 14. 369, de 7 de janeiro de 2016. Dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 8 jan. 2016, p. 2.

_____. **Sequência Didática – Ensino Fundamental** (minuta para análise e colaboração das Escolas). Impresso. 2007.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED-MS, 2008.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED-MS, 2012.

MOREIRA, Kênia Hilda, PASSONE, Eglem de Oliveira e NEVES, Samara Gravitól. O livro didático como fonte de pesquisas em história da educação no Centro-Oeste: entre temas, períodos e métodos. **Revista História e Diversidade**. v. 4, n. 1, 2014, p. 111-125.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v. 13, n. 25/26, set.92/ago.93, p. 143-162. Disponível em:<http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596> <file:///E:/MESTRADO_2016/2016/HISTORIA_EDUCA%C3%87%C3%83O_BRASILEIRA/ARTIGO/revista_v13_elza-nadai.pdf>. Acesso em:09 nov. 2016.

NEVES, Joana. O Ensino de História Local. **Cadernos de História**. Uberlândia: MG, v.5, n.5, jan./dez. 1994, p. 19-26.

NUNES, Silma do Carmo. **O pensado e o vivido no ensino de História**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1998 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação** [On line]. 1999, n.11, pp. 61-74. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf>. Acesso em: 29 mar.2016.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAINELLI, Marlene Rosa. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 29, n. 4, p. 99-118, dez. 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PAGNONCELLI, Cláudia, MALANCHEN Júlia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

PANIAGO, Maria Lucia. “**Livro**” **Didático: a simplificação e vulgarização do conhecimento**. 1ª. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PENTEADO. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Adriana Aparecida. A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino de História Regional no século XIX (1880-1910). **Revista História Hoje**. v. 3, n. 6, pp. 343-369, 2014. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/150/119>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____ e DEBONA, Jackson James. Documentos e Monumentos: um estudo das formas de registrar/contar História em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: imprensa periódica e livros didáticos de ensino de História. **Revista Labirinto**. Ano XVI, v. 24, n. 2, jan./jun., pp.328-356, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1819/1643>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PRIORI, Ângelo Aparecido. O Ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas. **2.º Encontro Perspectivas do Ensino de História**. [On line] São Paulo: USP, 1996. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/291>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PROJETO BURITI. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2014

RIBEIRO, Rosiane da S. **Minas Gerais em jogos de escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Minas Gerais, 2014.

RIBEIRO, Renilson Rosa; DEBONA, Jackson James; PINTO, Adriana Aparecida. Por um ensino da História de Mato Grosso do Sul: implicações dos documentos referenciais para o enfoque regional no ensino de História no ensino fundamental. **História & Perspectivas** [On line]. jan./jul., 2015, n.53, p.328-329. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/download/32778/17720>. Acesso em: 21 out. 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 216.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Pronunciamento na audiência pública no Senado Federal sobre o Programa Nacional do Livro Didático**. SEB/MEC. Disponível em:

<http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20081112_LivroDid%Etico_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SILVA, Vagner Teixeira da. **A simplificação do conhecimento no ensino de filosofia no Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): análise de um instrumento de trabalho do professor**. Dissertação (Mestrado Profissional). 139f. 2016. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 2016.

SIQUEIRA, José Flávio. **Conhecimento científico na pré-escola: da sala de aula ao laboratório de Ciências**. Dissertação (Mestrado Profissional). 177f. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. *Literatura e marxismo: a natureza histórica da obra literária*. Uniderp, 2004. Disponível em:<http://www.academia.edu/5601994/Literatura_e_marxismo>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul./dez. 2010, pp. 743-758.

URBAN, Ana Cláudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2016.

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

Identificação da Proposta: Criação de blog com guia de links de fontes sobre a História de Mato Grosso do Sul:

Problema e Justificativa

Tendo em vista os resultados da pesquisa de Mestrado Profissional “Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional nos 5.º anos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, em Campo Grande – MS” desenvolvida no PROFEDUC/UEMS, em que as professoras regentes apontaram a escassez de material que possa subsidiá-las no planejamento e preparação de aulas sobre a história de Mato Grosso do Sul apresentou-se a proposta de criar um *blog* com guia de *links* sobre a história de Mato Grosso do Sul com indicações de livros, endereços eletrônicos, museus virtuais, sítios arqueológicos e outras fontes que possam auxiliar, principalmente, o professor regente.

Nas investigações realizadas essa autora deparou-se com o manual didático de História do Brasil como instrumento do trabalho didático mais utilizado, além dos manuais didáticos integrados - Ciências Humanas e da Natureza - ficando as temáticas regionais sob a responsabilidade das professoras regentes na preparação de suas aulas que, por sua vez, ainda utilizavam dois manuais didáticos regionais, que não são mais editados, ou seja, utilizavam aqueles exemplares que ficaram na escola ou em mãos das professoras. A proposta não se trata de mais um manual didático, mas um guia de *links* de fontes que dê suporte teórico às professoras regentes em seu fazer pedagógico no componente curricular História, mais precisamente aos temas regionais.

Atualmente, diante de tantas propostas tidas como “inovadoras”, mas conforme afirma Saviani (2013b, p. 428) o que as diferenciam da proposta original são os prefixos “neo” e “pós”: “neoprodutivismo”, “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo” e diante das mudanças quadrienais de administradores públicos o reflexo de todo essa conjuntura aparece na escola, na sala de aula. O professor deixa de ser educador e passa a ser o treinador. [...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. A consequência para a educação, em especial, é que a formação das novas gerações está sendo desprovida da “alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes” (SAVIANI, 2010, p. 35).

Para Alves (2010b) a conjuntura presente na educação foi idealizada por Comenius, no século XVII e organizada nos moldes da manufatura nascente, que já deveria ter sido

ultrapassada na sociedade atual. Mas, isso não ocorreu. Uma proposta educacional pensada no século XVII, assentada sobre a base material constituída pela manufatura, cristalizou-se em seguida e resistiu aos avanços propiciados pela revolução industrial, pela automação e pela informática (ALVES, 2012a, p. 170). O autor ainda explica que a proposta de uma nova forma de ‘organização do trabalho didático’ por Comenius alterou a relação educativa. Para melhor compreensão de como ficou a ‘organização do trabalho didático’ de Comenius, Alves e Centeno (2009b) apontaram seus elementos constitutivos:

[...] a) a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

Dessa maneira a escola moderna atenderia e atendeu a enorme demanda da época. Mais tarde, aprofundando seus estudos Alves (2005) afirma que

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro; b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005c, p. 10-11).

E, acrescentou o aparato do apoio administrativo, também produzido pela escola moderna, que se tornou indispensável à realização de sua forma histórica originada com Comenius.

Diante do exposto, a ‘organização do trabalho didático’ produzido por Comenius baseada na divisão do trabalho nas manufaturas é transposta para o ensino provocando o rompimento com o conhecimento culturalmente significativo. Ocorreu a seriação do processo de escolarização; os diferentes níveis de ensino; a segmentação das matérias que deveriam ser estudadas no plano de estudos; e, o trabalho do educador simplificou e se especializou (ALVES, 2012, p. 175). Consequentemente, surgiu o manual didático como o instrumento do trabalho didático detentor do conhecimento. Ao longo dos anos, essa proposta de ‘organização do trabalho didático’ sofreu pouca ou quase nenhuma alteração. Pelo contrário, tornou-se cada vez mais especializada e os clássicos e compêndios manuais aos poucos deram

lugar aos manuais didáticos. Estes por sua vez, passaram a serem os detentores de conhecimento cada vez mais simplificados.

O objetivo, embora pretencioso, é contribuir para devolver ao professor o seu papel de educador. Propiciar ao professor o domínio do conhecimento, para que seu objetivo central sejam as necessidades postas pelos alunos que são universais, mas também comportam singularidades. Reapropriar o professor do conhecimento relativo ao seu fazer. Se for difícil caminhar na contramão de tudo que está instituído e institucionalizado na educação, pode-se realimentar o conhecimento para um caminhar diferente.

Objetivo Geral:

- Produzir guia de *links* de fontes sobre a história de Mato Grosso do Sul para o ensino de História Regional que proporcione o conhecimento em sua totalidade.

Objetivos Específicos

- Selecionar *links* na *internet*, livros, museus virtuais, iconografias, vídeos, entrevistas de pesquisadores, como também produções acadêmicas sobre a História de Mato Grosso do Sul.
- Disponibilizar *blog* na *web* para acesso livre aos professores regentes e demais interessados pela temática.

Metodologia

Será realizada busca nos repositórios das Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI e nas Universidades Privadas de Mato Grosso do Sul para a seleção inicial de produções sobre a história regional. Também, no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Pretende-se selecionar *links* e produções acadêmicas existentes em outros repositórios e criar um *blog* para que seja um guia de links de fontes que apresente indicações a partir da pré-história de Mato Grosso do Sul, além de incluir temáticas que nos manuais existentes não foram contempladas e se foram, receberam tratamento superficial, como: a questão indígena e africana no Estado; a ocupação das terras no sul de Mato Grosso; a ocupação do Pantanal sul-mato-grossense; os movimentos migratórios e imigratórios, por serem temas que estão na base da história de Mato Grosso do Sul e que a partir da Base Nacional Curricular Comum

(BNCC/MEC/2018) serão abordadas, principalmente, nas turmas de 5.º Anos, do Ensino Fundamental.

É importante salientar que não se pretenciona fugir da teoria que embasou esse trabalho de pesquisa muito menos que o singular e o universal são dissociáveis. Sabe-se que novos rumos serão dados ao currículo com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), porém o conhecimento culturalmente acumulado é imutável o que muda são as interpretações.

O acesso a esse material pelos professores regentes e a toda pessoa que tiver interesse pela História Regional será via *web*⁵², ou seja, a criação de um *blog* que concentre os *links* selecionados, respeitando os direitos autorais de seus autores. Para a criação do blog procurar-se-á estabelecer parcerias com a Secretaria de Estado de Educação a fim de viabilizar recursos para a reprodução gráfica das fontes ou mesmo junto a órgão estadual de fomento à pesquisa, como o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - Fundect. A criação e manutenção do blog, inicialmente, será de responsabilidade desta pesquisadora. As fontes para abastecer o blog serão oriundas de parcerias com centros de pesquisas e universidades, anteriormente citados, e com pesquisadores das áreas de História, Geografia e de Letras.

Cronograma

| Ações Etapas | 2018 | | | | | 2019 | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | |
| Levantamento das fontes | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| Parcerias | | | | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | |
| Criação do Blog | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Manutenção do Blog | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Divulgação do Blog | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

⁵² Nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando se popularizou devido à criação de uma *interface gráfica* que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/web/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

| 2020 | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ações Etapas | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D |
| Manutenção do Blog | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

Referências

ALVES, Gilberto Luiz e CENTENO, Carla Villamaina. A produção dos manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. [On Line]. 2009, v.14, n. 42, pp. 469-487. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300006>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. *Acta Scientiarum Education* [On line]. Paraná, 2012a, v. 34, n. 2, p.169-178, jul.-dez. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17180/9978>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In.: BRITO, Silvia Helena Andrade de, [et. al.] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010b, pp. 41-59.

_____. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005c.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In.: BRITO, Silvia Helena Andrade de, [et. al.] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010, pp. 11-40.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

APÊNDICE B – Demonstrativo geral dos manuais didáticos enviados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande – 5.º ano – Ensino Fundamental – Triênio 2016 - 2018

| Unidade Escolar | Qtd Alunos | Manuais | Editora | Manuais Enviados | | TOTAL |
|-----------------|-------------|---|------------------|------------------|------------|-------------|
| | | | | 2016 | 2017 | |
| 1 | 33 | Projeto Buriti | Moderna | 35 | 31 | 66 |
| 2 | 61 | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 76 | 11 | 87 |
| 3 | 28 | Pequenos Exploradores - Rio Grande do Sul | Positivo | 9 | 25 | 34 |
| | | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 8 | 18 | 26 |
| 4 | 58 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 45 | 20 | 65 |
| 5 | 35 | Brasiliana História | IBEP | 59 | 39 | 98 |
| 6 | 26 | Não Adotou | ----- | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 49 | Minas Gerais: Arte, Cultura, História e Geografia | Saraiva | 40 | 8 | 48 |
| | | Ligados. Com- História | Saraiva | 40 | 8 | 48 |
| 8 | 89 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 94 | 14 | 108 |
| 9 | 59 | Aprender, Muito Prazer! - História | Base Editorial | 49 | 37 | 86 |
| 10 | 27 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 45 | 7 | 52 |
| 11 | 61 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 58 | 9 | 67 |
| 12 | 68 | A Escola é Nossa!- História | Scipione | 62 | 10 | 72 |
| 13 | 32 | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 29 | 4 | 33 |
| 14 | 24 | Ligados.Com - História | Saraiva | 20 | 6 | 26 |
| 15 | 55 | Ligados.Com - História | Saraiva | 33 | 12 | 45 |
| 16 | 61 | Brasiliana História | IBEP | 48 | 39 | 87 |
| 17 | 35 | Ligados.Com - História | Saraiva | 51 | 8 | 59 |
| 18 | 80 | Ligados.Com - História | Saraiva | 70 | 11 | 81 |
| 19 | 28 | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 32 | 5 | 37 |
| 20 | 27 | Ligados.Com - CienHumNat | Saraiva | 36 | 5 | 41 |
| 21 | 63 | Projeto Coopera | Saraiva | 49 | 7 | 56 |
| 22 | 62 | Aprender Juntos! História | Editora SM | 56 | 17 | 73 |
| 23 | 32 | Projeto Coopera | Saraiva | 16 | 5 | 21 |
| 24 | 36 | Ligados.Com - História | Saraiva | 32 | 5 | 37 |
| 25 | 64 | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 73 | 11 | 84 |
| 26 | 55 | A Escola é Nossa!- História | Scipione | 42 | 6 | 48 |
| 27 | 45 | Ligados.Com - História | Saraiva | 36 | 5 | 41 |
| 28 | 86 | Porta Aberta - CiênHumNat | FTD | 60 | 12 | 72 |
| 29 | 24 | Projeto Coopera | Saraiva | 22 | 4 | 26 |
| 30 | 56 | Pequenos Exploradores - História | Editora Positivo | 55 | 10 | 65 |
| 31 | 33 | Projeto Buriti - CiênHumNat | Moderna | 39 | 6 | 45 |
| 32 | 25 | Amazônia legal | FTD | 31 | 14 | 45 |
| | | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 31 | 5 | 36 |
| 33 | 50 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 48 | 7 | 55 |
| 34 | 26 | Ápis - História | Ática | 39 | 5 | 44 |
| 35 | 26 | Ápis - História | Ática | 24 | 4 | 28 |
| 36 | 54 | Projeto Buriti - CiênHumNat | Moderna | 52 | 8 | 60 |
| 37 | 101 | Projeto Buriti - História | Moderna | 78 | 18 | 96 |
| 38 | 54 | Ligados.Com - CiênHumNat | Saraiva | 52 | 8 | 60 |
| 39 | 50 | Brasiliana História | IBEP | 39 | 6 | 45 |
| 40 | 88 | A Escola é Nossa! História | Scipione | 81 | 12 | 93 |
| TOTAL | 1966 | ----- | ----- | 1925 | 507 | 2432 |

Fonte: COTED/SED/MS e SIMAD/FNDE/PNLD 2016-2017. Elaborado por: MATTAS, 2017.

APÊNDICE C - Carta de apresentação à Direção da Escola.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Elizabeth de Fátima da Silva Mattas, portador do R.G. xxxxxxxxxxxx, orientanda da Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, venho apresentar meu interesse em desenvolver nesta escola parte do trabalho de campo da dissertação intitulada “**Instrumentos de trabalho para o ensino de História Regional nos 5.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em quatro escolas de Campo Grande - MS (2016-2018)**”. Serão realizadas entrevistas com os professores regentes que trabalham com o ensino de História nas turmas de 5.º ano, do Ensino Fundamental, para identificar os instrumentos de trabalho existentes e utilizados na escola para o ensino da temática regional. Para maiores esclarecimentos, proponho apresentar o projeto em desenvolvimento aos interessados.

Elizabeth de Fátima da Silva Matas

Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS

Campo Grande, MS ____ de _____ de 2017

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu,

autorizo a realização da pesquisa intitulada **Instrumentos de trabalho para o ensino de História Regional nos 5.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas de Campo Grande – MS (2016-2018)** que tem como pesquisadora principal **Elizabeth de Fátima da Silva Mattas, RG nº xxxxxxxxxxxx, expedido pelo xxxxx, orientanda da Prof^a. Dra. Carla Villamaina Centeno, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Campo Grande,** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da escola _____ e terá duração de 2 meses com a finalidade de coletar informações sobre os instrumentos de trabalho existentes na escola sobre a temática regional e como são utilizados pelos professores regentes das turmas de 5.º ano, das séries iniciais, do ensino fundamental.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2017.

Diretora

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL NOS 5.º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM QUATRO ESCOLAS DE CAMPO GRANDE – MS (2016-2018).
2. **Delineamento do Estudo e Objetivos:** Este projeto tem como objetivo analisar, a partir da categoria teórica organização do trabalho didático, os instrumentos do trabalho didático disponíveis e utilizados para o ensino da História Regional, nos 5.º anos das séries iniciais, do Ensino Fundamental, em cinco escolas da Rede Pública Estadual, em Campo Grande – MS.
3. **Procedimentos de Pesquisa:** A coleta de dados será realizada junto à comunidade escolar, a partir de entrevistas semiestruturadas com professores regentes que atuam na disciplina História, nos 5.º anos, das séries iniciais, do Ensino Fundamental, das escolas participantes.
4. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno. Se por ventura surgirem dúvidas quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, deve-se entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx.
5. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
6. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia definida no projeto de pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes.
7. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes ter informações sobre a pesquisa e dever da pesquisadora, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
8. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. **Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo das Escolas participantes da Pesquisa.

CONSENTIMENTO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa **Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional nos 5.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas de Campo Grande – MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elizabeth de Fátima da Silva Mattas**, a qual pretende **analisar os instrumentos do trabalho didático disponíveis e utilizados para o ensino da História Regional em escolas da Rede Pública Estadual em Campo Grande – MS.**

Sua participação é voluntária e se o (a) Sr (a) aceitar contribuirá para a análise dos instrumentos do trabalho didático existentes e que vêm sendo utilizados nas aulas de História, principalmente nas temáticas sobre História Regional, e para o direcionamento da organização de material de qualidade para o trabalho didático em sala de aula a fim de proporcionar aquisição do conhecimento culturalmente acumulado pelo homem, em especial, o do homem sul-mato-grossense.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) responderá uma entrevista semiestruturada por escrito a combinar com o participante: se responderá por escrito e encaminhará por e-mail ou se a pesquisadora fará os registros por escrito das respostas do participante quando contatá-lo na escola em dia e horário previamente combinado.

Os riscos que possam advirem, aos participantes voluntários da pesquisa, são cansaço e constrangimento. Para evita-los será adotado um formulário semiestruturado para a entrevista, no qual o nome da escola e do entrevistado serão omitidos para preservar o anonimato do respondente evitando assim, o risco de constrangimento no ambiente de trabalho, entre seus pares. Serão perguntas objetivas a fim de evitar o cansaço do participante. A sua participação possibilitará a troca de informações relativas ao objeto de pesquisa. Os encontros serão sempre em dia e horário combinados entre esta pesquisadora e o participante, preferencialmente no ambiente de trabalho do respondente ou conforme desejar de modo que não interfira na rotina de trabalho do participante, não ultrapassando o tempo de 40 minutos.

Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa o participante terá acesso à pesquisadora, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx e à orientadora, Prof.^a Dra. Carla Villamaina

Centeno, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Outrossim, poderá contatar a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx ou o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, pelo telefone: (xx) xxxx-xxxx ou cesh@uems.br.

Reitero que fica garantida a liberdade de retirar a qualquer momento seu consentimento de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo moral. Como participante terá o direito de acompanhar o desenvolvimento da pesquisa ficando esta pesquisadora no dever de mantê-lo informado sobre o andamento da pesquisa mesmo que seja de caráter parcial ou temporário. Não haverá despesas pessoais em nenhuma etapa da pesquisa como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida por esta pesquisadora. Finalmente, fica garantida a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. E, que, se depois de seu aceite na pesquisa, o (a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo à sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional nos 5.º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas de Campo Grande – MS (2016 – 2018)**, onde a pesquisadora Elizabeth de Fátima da Silva Mattas me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Elizabeth de Fátima da Silva Mattas

Telefone para contato: (xx) xxxx-xxxx/(xx) xxxxx-xxx E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.
Cidade Universitária – Dourados –MS.**

APÊNDICE F – Roteiro da Entrevista

Título da Dissertação: INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL NOS 5.º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM QUATRO ESCOLAS DE CAMPO GRANDE – MS (2016 – 2018)

Acadêmica: Elizabeth de Fátima da Silva Mattas – xxxxx – 2702 (manhã/noite)

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Curso: Mestrado Profissional em Educação - UEMS

Roteiro de Entrevista

a) Informações objetivas para breve identificação dos sujeitos:

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica: _____

Instituição em que formou: _____

Tempo de atuação em turmas de 5.º ano: _____.

Professor (a) efetivo (a) () contratado (a) ()

b) Informações acerca dos instrumentos de trabalho do professor

1. Quais são os instrumentos do trabalho didático que você usa em sala de aula nas aulas de História? (explicar o processo, recursos e procedimentos empregados).
2. Por que utiliza esses instrumentos?
3. Descreva como prepara suas aulas de História Regional e como as ministram?
4. Você segue o Referencial Curricular?
5. Todos os alunos têm livro didático de História Regional?
6. Como faz para cumprir os conteúdos propostos no Referencial quando algum tema não é contemplado no livro didático?
7. Seu curso de Pedagogia ofereceu suporte para ensinar História Regional?

ANEXO A – Ofício da Secretaria Estadual de Educação



Ofício n. 418/SUPED/GAB/SED

Campo Grande/MS, 21 de fevereiro de 2017.

Senhora Gerente,

Em relação ao teor do Ofício n. 1/2017, de 3 de fevereiro de 2017, protocolizado sob o n. 281/CSTEC/GAB/SED, por meio do qual a mestrandia Elizabeth de Fátima da Silva Mattas solicita autorização de acesso às dependências físicas das escolas especificadas no documento e realização de coleta de dados e informações sobre os instrumentos de trabalho para o ensino da História Regional, informa-se a Vossa Senhoria que esta Secretaria manifesta-se favoravelmente à solicitação. No entanto, para conhecimento e providências, a acadêmica deverá se apresentar à direção das unidades escolares e expor o objeto da pesquisa.

Em relação aos livros didáticos, informa-se que os títulos são escolhidos por cada escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC), porém, não houve lista de livros aprovados pelo programa. Sendo assim, as escolas da Rede Estadual de Ensino não adotaram livros de História Regional.

Esta Secretaria coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica para informações adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3318-2309.

Atenciosamente,

JOSIMÁRIO TEOTÔNIO DERBLI DA SILVA
Secretário-Adjunto de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
KATIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA
Gerente da UEMS - Unidade de Campo Grande
Av. Dom Antonio Barbosa (MS080), 4.155
79115-898 CAMPO GRANDE - MS

Elaborado por: saborges

Avenida do Fato, s/n, Parque dos Pedreiros, Bloco V- CEP79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02.5859240/00122 - Telefone: (67)3318-2228

ANEXO B Índice do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: ensino fundamental – 2012

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Educação, escola e currículo..... | 11 |
| 1.1 Ensino fundamental..... | 13 |
| 1.1.1 Alfabetização e letramento..... | 14 |
| 1.1.2 Brincar, estudar e aprender..... | 16 |
| 1.1.3 Infância e adolescência no ensino fundamental: desafios aos educadores..... | 17 |
| 1.2 Ensino médio..... | 19 |
| 1.2.1 Formação cidadã..... | 21 |
| 1.2.2 Protagonismo juvenil..... | 22 |
| 1.2.3 Mundo do trabalho..... | 23 |
| 1.2.4 Ensino médio integrado à educação profissional..... | 24 |
| 1.3 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva..... | 25 |
| 1.4 Educação básica do campo | 30 |
| 1.5 Educação escolar indígena..... | 31 |
| 1.6 Educação das relações étnico-raciais e quilombola..... | 32 |
| 1.7 Educação em regime de privação de liberdade..... | 34 |
| 1.8 Educação para a igualdade de gênero..... | 35 |
| 1.9 Educação ambiental..... | 37 |
| 1.10 Educação para o trânsito..... | 38 |
| 2. Educação em tempo integral..... | 40 |
| 3. A inserção das tecnologias educacionais no fazer pedagógico..... | 41 |
| 4. Avaliação educacional..... | 43 |
| 5. As diferentes linguagens..... | 45 |
| 6. Rotina escolar..... | 46 |
| 7. Escolas de região de fronteira..... | 48 |
| 8. Referências..... | 51 |

ANEXO B - Índice do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: ensino fundamental - 2012

| | |
|---|-----|
| 9. Área de Linguagens..... | 57 |
| Língua Portuguesa..... | 65 |
| Arte..... | 131 |
| Educação Física..... | 167 |
| Língua Estrangeira Moderna: Inglês | 191 |
| Língua Estrangeira Moderna: Espanhol..... | 203 |
| Produções Interativas..... | 217 |
| 10. Área de Ciências da Natureza | 277 |
| Ciências da Natureza..... | 283 |
| 11. Área de Matemática | 225 |
| 12. Área de Ciências Humanas..... | 301 |
| História..... | 307 |
| Geografia..... | 325 |
| 13. Ensino Religioso..... | 345 |
| 14. Quadro comparativo de competências e habilidades..... | 355 |

ANEXO C

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º AO 5º ANO

PNLD 2016 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

História - 4º e 5º ano

| Seq. | Código Livro | Título do Livro | Tipo L: Livro do Aluno M: Livro do Professor | Qtde de Exemplares | Qtde por Coleção |
|------|--------------|---------------------------|--|-----------------------|---------------------|
| 1º | 27704C5822 | ÁPIS - HISTÓRIA 4º ANO | L | 306.382 | 636.163 |
| | 27704C5822 | ÁPIS - HISTÓRIA 4º ANO | M | 11.394 | |
| | 27704C5823 | ÁPIS - HISTÓRIA 5º ANO | L | 306.996 | |
| | 27704C5823 | ÁPIS - HISTÓRIA 5º ANO | M | 11.391 | |
| 2º | 27887C5822 | PROJETO BURITI - HISTÓRIA | L | 282.455 | 585.279 |
| | 27887C5822 | PROJETO BURITI - HISTÓRIA | M | 10.339 | |
| | 27887C5823 | PROJETO BURITI - HISTÓRIA | L | 282.119 | |
| | 27887C5823 | PROJETO BURITI - HISTÓRIA | M | 10.366 | |
| 3º | 27795C5822 | LIGADOS.COM HISTÓRIA | L | 275.283 | 565.562 |
| | 27795C5822 | LIGADOS.COM HISTÓRIA | M | 9.924 | |
| | 27795C5823 | LIGADOS.COM HISTÓRIA | L | 270.520 | |
| | 27795C5823 | LIGADOS.COM HISTÓRIA | M | 9.835 | |
| 4º | 27723C5822 | APRENDER JUNTOS HISTÓRIA | L | 143.304 | 294.770 |
| | 27723C5822 | APRENDER JUNTOS HISTÓRIA | M | 5.152 | |
| | 27723C5823 | APRENDER JUNTOS HISTÓRIA | L | 141.224 | |
| | 27723C5823 | APRENDER JUNTOS HISTÓRIA | M | 5.090 | |
| 5º | 27899C5822 | PROJETO COOPERA HISTÓRIA | L | 132.647 | 275.700 |
| | 27899C5822 | PROJETO COOPERA HISTÓRIA | M | 4.900 | |
| | 27899C5823 | PROJETO COOPERA HISTÓRIA | L | 133.250 | |
| | 27899C5823 | PROJETO COOPERA HISTÓRIA | M | 4.903 | |
| 6º | 27775C5822 | JUNTOS NESSA HISTÓRIA | L | 102.695 | 210.968 |
| | 27775C5822 | JUNTOS NESSA HISTÓRIA | M | 3.697 | |
| | 27775C5823 | JUNTOS NESSA HISTÓRIA | L | 100.920 | |
| | 27775C5823 | JUNTOS NESSA HISTÓRIA | M | 3.656 | |

ANEXO C

| | | | | | |
|-----|------------|------------------------------------|---|--------|---------|
| 7º | 27677C5822 | A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 4º ANO | L | 92.737 | 192.519 |
| | 27677C5822 | A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 4º ANO | M | 3.311 | |
| | 27677C5823 | A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 5º ANO | L | 93.151 | |
| | 27677C5823 | A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 5º ANO | M | 3.320 | |
| 8º | 27769C5822 | HISTÓRIA - 4º ANO | L | 62.510 | 129.817 |
| | 27769C5822 | HISTÓRIA - 4º ANO | M | 2.192 | |
| | 27769C5823 | HISTÓRIA - 5º ANO | L | 62.896 | |
| | 27769C5823 | HISTÓRIA - 5º ANO | M | 2.219 | |
| 9º | 27859C5822 | PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA | L | 55.545 | 115.101 |
| | 27859C5822 | PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA | M | 2.096 | |
| | 27859C5823 | PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA | L | 55.373 | |
| | 27859C5823 | PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA | M | 2.087 | |
| 10º | 27768C5822 | HISTÓRIA - 4º ANO | L | 46.136 | 97.361 |
| | 27768C5822 | HISTÓRIA - 4º ANO | M | 1.689 | |
| | 27768C5823 | HISTÓRIA - 5º ANO | L | 47.800 | |
| | 27768C5823 | HISTÓRIA - 5º ANO | M | 1.736 | |
| 11º | 27822C5822 | MANACÁ HISTÓRIA | L | 21.858 | 45.124 |
| | 27822C5822 | MANACÁ HISTÓRIA | M | 819 | |
| | 27822C5823 | MANACÁ HISTÓRIA | L | 21.624 | |
| | 27822C5823 | MANACÁ HISTÓRIA | M | 823 | |
| 12º | 27714C5822 | APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 4 | L | 15.461 | 32.409 |
| | 27714C5822 | APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 4 | M | 615 | |
| | 27714C5823 | APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 5 | L | 15.701 | |
| | 27714C5823 | APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 5 | M | 632 | |
| 13º | 27733C5822 | APRENDER, MUITO PRAZERI - 4º ANO | L | 13.106 | 27.129 |
| | 27733C5822 | APRENDER, MUITO PRAZERI - 4º ANO | M | 475 | |
| | 27733C5823 | APRENDER, MUITO PRAZERI - 5º ANO | L | 13.065 | |
| | 27733C5823 | APRENDER, MUITO PRAZERI - 5º ANO | M | 483 | |
| 14º | 27765C5822 | HISTÓRIA | L | 10.099 | 20.293 |
| | 27765C5822 | HISTÓRIA | M | 368 | |
| | 27765C5823 | HISTÓRIA | L | 9.455 | |
| | 27765C5823 | HISTÓRIA | M | 371 | |

ANEXO C

| | | | | | |
|-----|------------|---------------------------|---|-------|--------|
| 15º | 27751C5822 | FAZER E APRENDER HISTÓRIA | L | 6.608 | 13.191 |
| | 27751C5822 | FAZER E APRENDER HISTÓRIA | M | 257 | |
| | 27751C5823 | FAZER E APRENDER HISTÓRIA | L | 6.079 | |
| | 27751C5823 | FAZER E APRENDER HISTÓRIA | M | 247 | |

ANEXO D

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º AO 5º ANO

PNLD 2016 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

Ciências Humanas e da Natureza - Coleção Integrada - História, Geografia e Ciências (4º e 5º ano)

| Seq. | Código Livro | Título do Livro | Tipo L: Livro do Aluno M: Livro do Professor | Qtde de Exemplares | Qtde por Coleção |
|------|--------------|---|--|-----------------------|---------------------|
| 1º | 27868C5422 | PORTA ABERTA - CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 229.771 | 480.733 |
| | 27868C5422 | PORTA ABERTA - CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 8.643 | |
| | 27868C5423 | PORTA ABERTA - CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 233.492 | |
| | 27868C5423 | PORTA ABERTA - CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 8.827 | |
| 2º | 27890C5422 | PROJETO BURITI CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 183.703 | 378.936 |
| | 27890C5422 | PROJETO BURITI CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 6.785 | |
| | 27890C5423 | PROJETO BURITI CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 181.709 | |
| | 27890C5423 | PROJETO BURITI CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 6.739 | |
| | 27791C5422 | UGADOS.COM CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 176.025 | |
| | 27791C5422 | UGADOS.COM CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 6.485 | |
| 3º | 27791C5423 | UGADOS.COM CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | L | 174.077 | 363.072 |
| | 27791C5423 | UGADOS.COM CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA | M | 6.485 | |