



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA GARCIA MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (1960/2000): QUE CONCEPÇÕES APONTAM OS
EXERCÍCIOS?**

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA GARCIA MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (1960/2000): QUE CONCEPÇÕES APONTAM OS
EXERCÍCIOS?**

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ANA MARIA GARCIA MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (1960/2000): QUE CONCEPÇÕES APONTAM OS
EXERCÍCIOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Itamar Freitas.

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M929e Moura, Ana Maria Garcia
Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história
(1960/2000) : que concepções apontam os exercícios? / Ana
Maria Garcia Moura. – São Cristóvão, 2011.
164f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-
Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

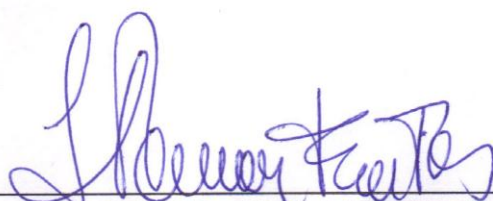
Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas.

1. Educação. 2. Livros didáticos – Análise. 3. História –
Estudo e ensino. 4. História - Metodologia. I. Título.

CDU 37.011.33:93/94

ENSINO E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDATICOS DE HISTORIA
(1960/2000): QUE CONCEPÇÕES APONTAM OS EXERCÍCIOS?

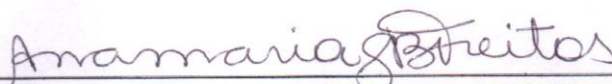
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
16 DE DEZEMBRO DE 2011



PROF. DR. ITAMAR FREITAS



PROF.ª DR.ª VILMA DE LURDES BARBOSA



PROF.ª DR.ª ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS

SUPLENTE

*Aos meus pais Carlos e Cleonice
Aos meus tios Tarcísio, Inês e Lucila
À minha avó Mariinha (in memoriam) e ao meu irmão Cláudio (in
memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu a vida e determinação, que me guiou nesta fase e continua a me guiar na busca dos meus objetivos.

Aos meus pais, Carlos e Cleonice, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida, que me ensinaram a viver com dignidade e honestidade, a não temer desafios e a enfrentá-los com humildade. A eles que sempre estiveram e continuam a estar ao meu lado, amando-me e incentivando-me a prosseguir, cultivando os valores que me transformaram em uma adulta responsável e consciente.

Aos meus tios, Tarcísio, Inês e Lucila e a minha avó Mariinha (*in memoriam*) que sempre me apoiaram e continuam a me apoiar na busca de meus objetivos, que tiveram participação fundamental em minha educação e que têm espaço inestimável em minha vida.

Aos meus irmãos e irmãs (José Carlos, Antônio Joaquim, Carlos Alberto, Magna, Leide, Maria Aparecida, Carla e Érica), ao meu sobrinho e afilhado Cláudio Miguel que estiveram presentes nesse caminho percorrido. Ao meu irmão Cláudio sempre presente em meus pensamentos (*in memoriam*).

À Maria Leogídia dos Santos Silva, Djalma dos Santos Reis e Rafael Santos do Nascimento pela paciência e hospitalidade, por terem disponibilizado sua casa para que eu pudesse escrever com tranquilidade.

Ao professor Itamar Freitas pela amizade, paciência e compreensão, pelas contribuições teóricas, pela orientação e “desorientação” em todo processo de formação acadêmica e pessoal, por acreditar em meu desempenho e por me ensinar como sobreviver na “selva acadêmica”.

À professora Dr^a Anamaria Bueno de Freitas que me “socorreu” em diversos momentos contribuindo com observações, fornecendo material; pela paciência, compreensão e cuidado nas orientações e conselhos; pelas contribuições durante a banca de qualificação e defesa.

À professora Dr^a Vilma de Lurdes Barbosa pelas contribuições durante a banca de defesa.

Aos professores do mestrado que contribuíram com seus conhecimentos e experiências para a minha formação: Dr^a. Eva Maria Siqueira Alves, Dr^a Josefa Eliana, Dr. Edmilson

Menezes Santos, Dr^a. Maria Inez Araújo, Dr^a. Verônica dos Reis Mariano, Dr^a. Solange Lacks, Dr^a. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, Dr^a. Ana Maria Freitas Teixeira.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa que viabilizou, em grande parte, a realização dessa pesquisa.

Aos colegas Aaron Sena Cerqueira Reis, Márcia Barbosa Silva, Cristiane Batista dos Santos, Kleber Rodrigues Santos, Max Willes de Almeida Azevedo, Patrícia Francisca de Matos Santos, Kátia de Araújo Carmo, Wilson Romão com quem dividi a angústia dos trabalhos e a alegria dos bons resultados, nas viagens e no celular. Ao colega Márcio Cardoso Lima pela leitura atenta e criteriosa do meu trabalho. A toda minha turma que me proporcionou bons momentos, muitas risadas e conhecer pessoas especiais que lembrarei sempre.

Às amigas Josineide dos Santos, Carla Karinne Santana Oliveira e Silvânia Santana Costa pelos ouvidos atentos, questionadores e compreensivos na leitura e discussão dos meus escritos, pela amizade e disposição para ouvir, apoiar e ajudar no que fosse preciso.

Um agradecimento especial ao meu namorado Rodrigo Halley dos Santos Reis, pelo companheirismo de todas as horas, pela paciência, compreensão, apoio e amor dispensados, não medindo esforços para viabilizar toda a estrutura necessária para a realização da minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisou os exercícios de livros didáticos de História que circularam no período de 1960 a 2000 destinados à faixa etária de 10 aos 17. Seu objetivo principal foi: identificar as mudanças e as permanências nas concepções de ensino e aprendizagem. A análise levou em conta os seguintes indicadores: ação solicitada, sujeitos envolvidos, objeto do exercício, localização, papel do professor. O exercício foi considerado tanto como uma técnica que visava treinar, aperfeiçoar determinadas capacidades e habilidades, quanto um meio para a efetivação e conferência da aprendizagem. Com o exame, buscou-se evidenciar um percurso das teorias pedagógicas no livro didático e aspectos da História ensinada. A relevância deste estudo está na abordagem que realizou sobre esse importante recurso para a aprendizagem histórica, o exercício, e, nos indícios que aponta sobre as formas como os livros didáticos se apropriaram das diversas perspectivas existentes sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História, Exercícios, Ensino e aprendizagem, livro didático

ABSTRACT

This research analyzes the exercises from History textbooks which came out between the periods of 1960 to 2000 and it was destined for age group of 10 to 17. Its mainly objective was: identifying the changes and the permanencies in the conceptions of teaching and learning. The analysis considered the following indicators: solicited actions, involved individuals, object of the exercise, localization, teacher role. The exercise was considered to be such a technic which sought to drill, to improve specific capacities and abilities, as a way to effecting and conferring the learning. With the exam, it was searched the evidences of a pedagogics theories' trajectory in the textbook and the aspects of the teaching History. The prominence of this study is the approach made on this important source to the historical learning, the exercise, and in the vestiges which indicate on the ways how the textbooks assume the several existent perspectives about the teaching and learning process.

Keywords: History Teaching, Exercises, Teaching and Learning, Textbook.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE IMAGENS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO.....	16
O livro didático como fonte de pesquisa.....	19
Exercícios escolares: reflexões em torno de alguns conceitos e algumas investigações realizadas.....	22
Passos da pesquisa.....	26
 CAPÍTULO I – ENSINAR E APRENDER: MODELOS DO SÉCULO XX	 32
1.1 Pedagogia de Herbart.....	32
1.2 Escolanovismo/Progressivismo.....	36
1.3 Tecnicismo/Behaviorismo.....	40
1.4 Pedagogia Histórico-crítica.....	43
1.5 Cognitivismo.....	45
 CAPÍTULO II – OS EXERCÍCIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	 59
2.1 Livros da década de 1960.....	59
2.2 Livros das décadas de 1970 a 1990.....	70
2.3 Livros da década 2000.....	100

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE OS EXERCÍCIOS APONTAM?	123
3.1 Concepções de ensino e aprendizagem nos livros da década de 1960.....	124
3.2 Concepções de ensino e aprendizagem nos livros da década de 1970 a 1990.....	129
3.3 Concepções de ensino e aprendizagem nos livros da década de 2000.....	147
3.4 Quais as concepções de ensino e aprendizagem dos exercícios dos livros didáticos de História no período de 1960 a 2000? O que mudou e o que permaneceu?.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	159
BIBLIOGRÁFICA.....	159
TESE E DISSERTAÇÃO.....	162
DIGITAL.....	162
REVISTAS.....	163
FONTES.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de ações e sujeitos/Compêndio de História do Brasil (1968).....	124
Tabela 2 - Frequência de ações e sujeitos/ livro História do Brasil (196?).....	125
Tabela 3 – Frequência de ações e sujeitos/Década de 1960.....	125
Tabela 4 - Frequência de objetos/década de 1960.....	126
Tabela 5 - Forma de denominar e localização / década de 1960.....	127
Tabela 6 - Frequência de ações e sujeitos/ Brasil uma história dinâmica volumes 1 (197?) e 2 (1972).....	131
Tabela 7 - Frequência de ações e sujeitos/ História Antiga e Medieval (1977) e História Moderna e Contemporânea (1975).....	134
Tabela 8 - Frequência de ações e sujeitos/ Caderno de trabalhos práticos - História do Brasil 1 (1971) e 2 (197?) e História da Civilização (197?).....	137
Tabela 9 - Frequência de ações e sujeitos/ História da América (1979).....	139
Tabela 10 - Frequência de ações e sujeitos/História e Vida 1 (1995) e 2 (1991).....	141
Tabela 11 - Frequência de ações e sujeitos/décadas de 1970 a 1990.....	143
Tabela 12 - Frequência de objetos / década de 1970 a 1990.....	144
Tabela 13 - Forma de denominar e localização / década de 1970 a 1990.....	145
Tabela 14 - Frequência de ações / Coleção História e Vida 1(2003) e 2(2003).....	147
Tabela 15 - Frequência de ações / Coleção História e Vida 1(2003) e 2(2003)/Caderno de atividades.....	148
Tabela 16 - Frequência de ações /Coleção Projeto Araribá 6ª (2008) e 8ª (2008).....	148
Tabela 17 - Frequência de ações/Década de 2000.....	149
Tabela 18 - Frequência de objetos/década de 2000.....	152
Tabela 19 - Forma de denominar e localização / década de 2000.....	152

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Capa do livro didático: Compêndio de História do Brasil.....	60
Imagem 2. Seção “Questionário” do livro didático: Compêndio de História do Brasil.....	62
Imagem 3. Seção “Exercícios” do livro didático: Compêndio de História do Brasil.....	63
Imagem 4. Capa do livro didático: História do Brasil.....	65
Imagem 5. Seção “Questionário e exercícios” do livro didático: História do Brasil.....	67
Imagem 6. Seção “Exercícios de revisão” do livro didático: História do Brasil.....	69
Imagem 7. Capa do livro didático: Brasil uma História Dinâmica, volume 1.....	71
Imagem 8. Capa do livro didático: Brasil uma História Dinâmica, volume 2.....	72
Imagem 9. Exercícios do livro didático: Brasil uma História Dinâmica.....	75
Imagem 10. Seção “O que podemos fazer” do livro didático: Brasil uma História Dinâmica.....	76
Imagem 11. Capa do livro didático: História Antiga e Medieval.....	78
Imagem 12. Capa do livro didático: História Moderna e Contemporânea.....	79
Imagem 13. Capa do caderno de atividades História Antiga e Medieval.....	81
Imagem 14. Capa do caderno de atividades História Moderna e Contemporânea.....	82
Imagem 15. Exercícios do caderno de atividades História Moderna e Contemporânea.....	83
Imagem 16. Capa do livro didático: História da América.....	85
Imagem 17. Seção Propostas de estudo do livro didático: História da América.....	87
Imagem 18. Capa do livro didático: História do Brasil 1.....	89
Imagem 19. Capa do livro didático: História do Brasil 2.....	90
Imagem 20. Capa do livro didático: História da Civilização 1.....	91
Imagem 21. Capa do caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 1.....	92
Imagem 22. Capa do caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 2.....	93
Imagem 23. Capa do caderno de trabalhos práticos: História da Civilização 1.....	94
Imagem 24. Exercícios caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 1.....	95
Imagem 25. Capa do livro didático: História e Vida 1.....	96
Imagem 26. Capa do livro didático: História e Vida 2.....	97
Imagem 27. Seção “Atividades” do livro didático História e Vida 1.....	99
Imagem 28. Capa do livro didático: História e Vida 1.....	101
Imagem 29. Capa do livro didático: História e Vida 2.....	102

Imagem 30. Seção “A História em debate” do livro didático História e Vida, vol. 1.....	104
Imagem 31. Subseção “Discutindo o capítulo”; “Oficina da História”; “Nosso mundo hoje”, do livro didático História e Vida, vol. 1.....	105
Imagem 32. Subseção “Fazendo a síntese”; “Textos e contextos”, do livro didático História e Vida, vol. 1.	108
Imagem 33. Caderno de Atividades, do livro didático História e Vida, vol. 1.....	110
Imagem 34. Caderno de Atividades, do livro didático História e Vida, vol. 2.....	111
Imagem 35. Capa Projeto Araribá, 6ª Série.....	113
Imagem 36. Capa Projeto Araribá, 6ª Série.....	114
Imagem 37. Seções: “O que você sabe?” e “Questões”.....	116
Imagem 38. “Seção Atividades” Projeto Araribá, 6ª Série.....	118
Imagem 39. Seção “Atividades” Projeto Araribá, 6ª Série.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Estudos que enfatizam mudanças curriculares e prescrições oficiais.....	24
QUADRO II: Estudos que enfatizam as finalidades e os objetivos do exercício.....	25
QUADRO III: Livros selecionados/fontes para a pesquisa.....	28
QUADRO IV: Exercícios propostos nos livros didáticos de História analisados 1960-2000).....	122

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EDUFRN	Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
GPEH	Grupo de Pesquisa em Ensino de História
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NPGED	Núcleo de Pós-Graduação em Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
USAID	United States Agency for International Development
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O ensino de História tornou-se objeto de interesse da pesquisadora desde 2007, um ano após ter ingressado no curso de graduação em História Licenciatura, quando passou a integrar o Grupo de Pesquisa sobre Ensino de História (GPEH/UFS), coordenado pelo professor Itamar Freitas por meio do projeto “História Regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão”, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. O objetivo do projeto era realizar estudos em torno das dimensões nas quais os livros geralmente são avaliados: História (teoria da História e historiografia), Pedagogia (psicologias da aprendizagem e do ensino), Linguística (textual e análise do discurso), Design gráfico e demandas sociais, como: experiência indígena e representações sobre a América (FREITAS, 2009a). O resultado desses estudos foi efetivado por meio de monografias, artigos, iniciação científica, da publicação de livros e, com as dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS) através da Linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional¹.

Seguindo os propósitos de análise do Grupo de Pesquisa sobre Ensino de História, esta pesquisa realizou um estudo sobre as concepções de ensino e aprendizagem presentes nos exercícios dos livros didáticos de História voltados para a faixa etária dos 10 aos 17². Ao tomar como centro de análise os exercícios, buscou identificar se houve mudanças ou permanências em sua forma (estrutura, quantidade), em seu espaço (sua disposição dentro do livro, os espaços que ocupa) e verificou em que medida as teorias da aprendizagem contribuíram para mudanças e permanências.

Para isso, foi necessário refletir acerca de diversos elementos que constituíam o livro didático, entre eles, os exercícios. Qual o conceito de livro didático? Como ele é visto pedagogicamente? Qual a função dele no processo de ensino aprendizagem? Qual a concepção de exercício? À luz de estudiosos da temática pode-se perceber como o livro didático possui ampla dimensão de enfoque e análise. Para o pesquisador francês Alain Choppin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, a saber: a de suporte

¹ Para maiores informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, consultar o site: <<http://200.17.141.110/pos/educacao>>.

² Optou-se por selecionar os livros com base na faixa etária e não na série ou grau, devido às mudanças de duração e abrangência que existiram durante o período analisado; atualmente, os livros selecionados corresponderiam à segunda metade do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (1960-2000).

privilegiado de conteúdos educativos, depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que uma sociedade acredita ser relevantes para as gerações seguintes; a de por em prática métodos de aprendizagem ao propor exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, a aquisição de competências disciplinares ou transversais, habilidades, entre outros; a ideológica e cultural, vista como um instrumento privilegiado de construção da identidade e da cultura; e a função documental ao fornecer um conjunto de documentos que se observados e confrontados podem propiciar o desenvolvimento do espírito crítico. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Comungando com a mesma ideia, Circe Bittencourt (2008) afirmou que o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na elaboração quanto na utilização dos métodos e condições de ensino; é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Pesquisador da temática, Kazumi Munakata (1997), afirmou que o livro didático deve ser produzido a partir de parâmetros que se imagina constitutivos (conteúdo adequado ao currículo, legibilidade, inteligibilidade, texto, boxes, resumos, atividades, exercícios, entre outros.) de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem (MUNAKATA, 1997, p. 100). Embora tenha advertido que “livro não são meras idéias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato.” Ainda que as pessoas vejam normalmente ideias, sentimentos, etc., esse texto é “constituído de letras (confeccionadas com tinta sobre papel) segundo uma família de tipo (ou face de tipo ou fonte), que lhes dá homogeneidade.” (MUNAKATA, 1997, p. 84).

Para Freitas (2009b), o livro didático é um artefato impresso em papel constituído por um formato linear e sequencial, imagens, textos, além de ser planejado, organizado e produzido para o uso em situações didáticas de ensino envolvendo alunos e professores e, possui a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. As diferentes perspectivas apresentadas sobre o livro didático possuem concepções semelhantes e também específicas. No entanto, a maioria o apresenta como um elemento produzido para ser utilizado em situações didáticas de ensino, tendo como funções: expor conteúdos escolares; auxiliar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; facilitar a aquisição de competências e habilidades e possibilitar a utilização dos métodos e condições de ensino.

Desta forma, o livro didático tem sido instrumento fundamental no cotidiano escolar tanto de professores como de alunos. Para o professor, em muitos casos, acaba sendo uma

espécie de guia curricular, o qual lhe indica que conteúdos ministrar, quais os exercícios que podem desenvolver capacidades e habilidades nos discentes. Tornando-se o único instrumento utilizado para o desenvolvimento de suas aulas, para atualizar-se, tirar dúvidas, preparar aulas. Com relação ao aluno, ele apresenta a possibilidade da aquisição de capacidades, pois aborda o conteúdo da disciplina, apresenta os exercícios e é um livro de leitura que traz informações, dicas de sites, curiosidades, imagens.

Com base no exposto, o livro didático explicita a disciplina escolar. Segundo André Chervel (1990, p. 207), ela é constituída por um ensino de exposição, pelos exercícios, por práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico³. Nesse viés, é possível caracterizar o livro didático como um instrumento pedagógico, no qual estão presentes a maioria dos constituintes da disciplina escolar.

Desta forma, na presente pesquisa adotou-se a perspectiva da História das Disciplinas Escolares, uma temática recente no campo da pesquisa da História da Educação, a qual tem sido abraçada por muitos pesquisadores dessa área. Para Chervel (1990), a disciplina escolar é

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207).

Partindo desse pressuposto, foi possível concluir que os elementos constitutivos de uma disciplina escolar podem ser observados nos livros didáticos. Logo, configuraram-se numa fonte importante para a investigação, a descrição e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, pois veiculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do âmbito educacional, sendo um objeto significativo da cultura escolar, entendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (JULIA, 2001, p. 10). Por isso, muitas vezes, têm sido objeto de pesquisa não como foco central da análise, mas como um componente da interpretação histórica de certas representações e práticas escolares.

³ Docimologia significa: “o estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, factores subjetivos, etc.)”. (PIÉRON, 1973, p. 126 apud: MIRANDA, 1982, p. 39-69).

O livro didático como fonte de pesquisa

Ao lado dos textos que o compõem, o livro didático traz uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho), de tarefas que o aluno deve desempenhar para apreender e reter os conteúdos. Eles apresentam não só os conteúdos, mas a forma como devem ser ensinados (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Desta forma, em meio às investigações sobre a História das Disciplinas Escolares emergiram os livros didáticos. É possível perceber que:

O estudo interno das disciplinas escolares permite qualificar sua vinculação com o campo de origem do conhecimento [...] e o tratamento didático que é dado a esses saberes quando mediados por outros fatores escolares, isto é, as transformações que a pedagogia impõe ao conhecimento: os exercícios, as repetições, as cópias, as diferentes formatações da mesma habilidade, os dispositivos gerados etc. Por meio das prescrições contidas nos manuais, nos aproximamos cada vez mais das práticas escolares e das concepções pedagógicas que as orientam [...] (VALDEMARIN, 2007, p. 313-314).

De tal modo, passaram a fazer parte do interesse da pesquisadora: a exposição do conteúdo e a metodologia apresentada, a qual possibilita analisar os mecanismos de que se valem os sujeitos para o desenvolvimento de uma determinada disciplina. Foi possível analisar também a constituição, o desenvolvimento, a estrutura e as transformações de uma disciplina escolar. Desse modo, a intersecção entre a História da Educação e a História das Disciplinas Escolares possibilita o estudo das mudanças e inovações, dos conteúdos, dos métodos e das técnicas empregadas em determinado tempo e contexto.

Tomar o livro didático como objeto de estudo se justificou pela diversidade de finalidades que exerce e por ter se configurado ao longo dos anos como um instrumento fundamental no processo de escolarização. Notou-se que a atenção atribuída ao livro didático ganhou mais ênfase nos últimos anos por ser objeto de políticas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Instituído em 1985, esse programa, passou a realizar a partir de 1996 a avaliação dos livros didáticos, por uma equipe de especialistas, para que pudessem ser distribuídos nas escolas públicas do país.

Embora seja consenso a importância dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem, muitas pesquisas restringiram-se a analisá-los sob o aspecto da ciência que subsidiava os conceitos do conteúdo a ser apresentado. A disciplina a que estão vinculados ganhou destaque enquanto que os aspectos pedagógicos prescindiram na maioria dos exames realizados. (STAMATTO, 2007, p. 38). Os pesquisadores preocuparam-se com a abordagem

das renovações historiográficas, os conteúdos conceituais destacados, sem, contudo, enfatizarem o espaço ocupado pelas teorias pedagógicas.

Levou-se em consideração a pouca atenção atribuída aos aspectos pedagógicos do livro didático, por isso, esta pesquisa teve como propósito analisar os exercícios/atividades presentes em livros didáticos de História que circularam durante as décadas de 1960 a 2000. O recorte temporal partiu de três perspectivas: a política (ditadura militar, redemocratização e universalização do ensino), a da legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e legislação do livro didático) e a das ideias educacionais (teorias educacionais). Essas décadas do século XX compreenderam o momento em que se tornaram explícitas as relações entre política nacional, política educacional e política do livro didático no Brasil. Entendeu-se que a legislação educacional e a regulamentação do livro didático condicionava vários aspectos do mesmo (possibilidade ou não de uso, conteúdos selecionados, métodos, níveis de ensino).

Até 1961, a legislação que estava em vigor foi a de Gustavo Capanema⁴, quando após treze anos de discussão, o Congresso Nacional votou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Com ela surgiu à exigência de um Plano Nacional de Educação e novos programas passaram a ser discutidos e implementados nos estados, o que provocou alterações nos livros didáticos.

Em 1971, após o golpe militar de 1964, a reforma do ensino de 1º e 2º graus foi promulgada através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ela fazia alterações na política educacional, como: a fusão dos ensinos primário e ginasial em um único curso de oito anos e a reorganização do ensino de 2º grau (antigo colegial) para dar-lhe feição profissionalizante.

Em relação aos livros didáticos, a primeira proposta de regulamentação e distribuição no Brasil surgiu em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1945, o Estado consolidou a produção, a importação e a utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º pelo Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Mas foi no ano de 1966 com o acordo realizado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) que surgiu a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

⁴ Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional; Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

(COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. (FREITAG; et al., 1993).

Com este acordo e a criação da COLTED, o MEC assegurou recursos para a distribuição gratuita de livros didáticos durante o período de três anos. A COLTED foi extinta em 1971, por irregularidades e com o fim do acordo MEC/USAID, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Nesse período, ocorreu um crescimento da indústria livresca, a qual lançou uma nova visão sobre o livro didático.

Uma abordagem breve permitiu a percepção das mudanças de instituições, legislação e o contexto histórico. Em 1976, aconteceu uma nova reforma na política do livro didático com o Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, a partir do qual o governo assumiu a compra de boa parcela de exemplares para distribuí-los nas escolas. O INL foi extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a execução do Programa Nacional do Livro Didático. Na década 1980, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). (RODRIGUES; FREITAS, 2011).

No plano político, esse contexto configurou-se com o fim do período ditatorial e a redemocratização do país. Nos anos noventa do século XX, novas perspectivas legais apresentaram-se com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, que destacou pontos fundamentais do texto constitucional de 1988, em relação aos princípios e fins da educação nacional (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 25). Em consonância com a LDB, foram publicados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Segundo Oliveira (2007),

A efetivação dessa proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais configura-se, do ponto de vista pedagógico, na condensação de teorias educacionais que tomaram corpo e consolidaram-se em nosso país como idéias renovadoras e condizentes com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira de resolverem os problemas estruturais da educação no Brasil (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

Nos anos dois mil, a ideia de universalização no acesso ao livro didático se propagou com o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) que marcou a distribuição de livros didáticos gratuitos a toda a educação básica. Também foi, nesse período, que as apropriações das teorias pedagógicas aparecem na educação brasileira de forma mais sistematizada.

Exercícios escolares: reflexões em torno de alguns conceitos e algumas investigações realizadas

Mas afinal, o que é um exercício? São vários os conceitos em relação a esse elemento da cultura escolar. O dicionário Houaiss (2010) data o termo “exercício” do século XIV e apresentou vários significados para este vocábulo, dentre eles destacou-se, em relação ao âmbito educacional: atividade que se pratica para aperfeiçoar ou desenvolver uma habilidade, qualidade, capacidade, dentre outros; trabalho escolar para testar os conhecimentos de estudante. No dicionário de gêneros textuais de Costa (2008), exercício está conceituado como um dever, trabalho, tarefa para treinar o estudante em determinada disciplina.

Comenius (2006)⁵, em sua *Didática Magna*, ao tratar da problemática de uns saírem da escola com instrução sólida, e a maioria com uma instrução superficial, afirmou que uma das formas de evitar tal problema é a consolidação dos assuntos estudados através de exercícios constantes. Para ele, ensinar e exercitar eram ações que se complementavam. Além disso, inferiu que: “a instrução nunca chegará a ser realmente sólida se não se instituírem repetições e exercícios, freqüentes e bem feitos. Ensinar significa repetir as coisas entendidas para os discípulos ou para qualquer pessoa que se encontre.” (COMENIUS, 2006, p. 183-200).

Para Comenius (2006, p. 200-201), expõe-se o assunto a ser aprendido, esclarece-se o significado das palavras e a utilidade do assunto para em seguida exercitar, repetir e explicar. Nessa perspectiva, o exercício é para Comenius um meio para consolidar os assuntos estudados e uma forma de desenvolver de forma sólida as habilidades de ler, escrever, contar, calcular, medir, cantar, aprender de cor, conhecer, entender. (COMENIUS, 2006, p. 335-336).

Para Chervel (1990), exercício é toda atividade do aluno observável pelo mestre e a contrapartida quase indispensável dos conteúdos. Já Matos (1956) caracterizou o exercício como um procedimento didático que possui a intenção de atingir o automatismo (hábitos, destrezas e habilidades), que consiste na iniciação correta do automatismo desejado e na sua repetição intensiva e regular, dentro de formas, contextos ou situações variáveis e progressivamente mais complexas até que se atinja o grau de rapidez e perfeição desejável.

Segundo Souza (2009, p. 104) os exercícios são dispositivos utilizados na fixação da aprendizagem e de práticas que se pretende inculcar nos alunos. Já para Salzano (2004, p. 286; 288) os exercícios são intermediários entre o ensino e a efetiva aprendizagem e, além de fazerem parte da situação pedagógica, possuem a função de preparar e avaliar, pois, não introduzem elementos novos, mas fixam conteúdos e indicam se a aprendizagem ocorreu.

⁵ O uso de Comenius permite compreender o exercício como uma estratégia utilizada para a consolidação dos assuntos estudados.

Bezerra (2008, p. 150), por sua vez, argumentou que exercícios são atividades realizadas pelos alunos, aos quais se pode ou não atribuir notas, eles têm por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem. Já para Freitas (2009a) “exercício tanto é componente básico da disciplina escolar, quanto faz parte de qualquer sequência didática sugerida pelas várias teorias educacionais, ao longo dos séculos XIX e XX.” (FREITAS, 2009a, p. 56). Observando as diferentes definições que, em alguns casos se aproximam e outros se distanciam, notou-se que determinados termos são recorrentes quando se trata de exercício, dentre eles: repetição, fixação, atividade, aprendizagem, conteúdos/disciplina, avaliação. Assim, o exercício tanto pode ser uma técnica que visa treinar, aperfeiçoar determinadas capacidades e habilidades, quanto um meio para a efetivação e conferência do processo de aprendizagem de determinados conteúdos.

Essa prática estava inclusa na maioria das metodologias de ensino, seja de escolas públicas ou particulares. Dificilmente um professor, de qualquer disciplina, deixa de fazer uso dela como forma de fixar os conteúdos ministrados. Os exercícios, as atividades, as tarefas, os questionários e os trabalhos escolares têm como um de seus objetivos aprofundar conhecimentos relacionados aos conteúdos estudados ou avaliar o que o aluno aprendeu ou não. Embora seja um procedimento comum no meio escolar, os estudos produzidos sobre a temática são pouco expressivos, consistindo em algumas iniciativas.

Buscando reunir elementos para a descrição e a análise das investigações realizadas sobre exercícios escolares, foram utilizados como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, que integra o sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras; anais de eventos sobre ensino de História; a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), disponibilizada no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e artigos disponibilizados na Internet. Após o levantamento das pesquisas realizadas sobre a temática, foi possível dividi-las em dois grupos: aqueles que buscaram averiguar até que ponto as mudanças curriculares e as prescrições oficiais foram adotadas e os que procuraram discutir as finalidades e os objetivos do exercício. As pesquisas que enfatizaram a adequação e a inadequação das mudanças curriculares e prescrições oficiais podem ser observadas no quadro a seguir:

⁶ O acesso ao bando de dados ocorreu nos anos de 2010 e 2011. É importante frisar que na BDTD não constam todos os trabalhos dos pesquisadores dos programas de Pós-Graduação do Brasil, em virtude da necessidade do depósito de teses e dissertações em seu banco de dados. No momento dessa pesquisa foram selecionadas os trabalhos disponíveis referentes à temática analisada.

QUADRO I: Estudos que enfatizaram mudanças curriculares e prescrições oficiais

MUDANÇAS CURRICULARES E PRESCRIÇÕES OFICIAIS					
Autor	Ano	Título	Instituição/ Editora/Revista	Orientador	Tipo/programa
Veríssimo L. Pires	1996	O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)	USP (Universidade de São Paulo)	Circe Bittencourt	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Marilu de Freitas Faricelli	2005	Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Kazumi Munakata	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Vitória Rodrigues e Silva	2006	Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos	USP	Maria Lígia Coelho Prado	Tese/ Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Ana G. S. Seal e André V. C. Seal da Cunha	2007	Livro didático de História de 1ª a 4ª série e as atividades de explicitação: um enfoque nas propostas em pares ou grupos	EDUFRN – Editora da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)		Capítulo de livro
Cintia S. Kanashiro	2008	Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula	USP	Maria Otilia Bocchini	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Fonte: Bibliotecas: BDTD (USP, PUC-SP, UFMG), EDUFRN.

Essas pesquisas, de modo geral, pontuaram que os exercícios faziam parte e configuraram a História da História ensinada e que eles poderiam indicar até que ponto os manuais didáticos estão ou não de acordo com as prescrições oficiais, em especial os PCN e o PNLD. Além disso, apresentaram como tais prescrições modificaram a forma de elaborar, organizar e estruturar os exercícios, bem como seu papel e suas finalidades para o ensino. Os

estudos que enfatizaram as finalidades e objetivos do exercício podem ser observados no próximo quadro:

QUADRO II: Estudos que enfatizam as finalidades e objetivos do exercício

FINALIDADES E OBJETIVOS DO EXERCÍCIO					
Autor	Ano	Título	Instituição/ Editora/Revista	Orientador	Tipo/ Programa
Luiz A. Matos	1956	O exercício como procedimento de fixação de automatismos	RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos)		Artigo
Antônio Marcuschi	1996	Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de Língua?	Revista Em Aberto		Artigo
Sara M. Monteiro	2001	Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso “letra viva”	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	Antônio Augusto Gomes Batista	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Josefa T. Salzano	2004	Análise de um livro didático em Língua Portuguesa	USJT (Universidade São Judas Tadeu)		Artigo
Joana Borges de Farias	2007	Exercícios didáticos de História do Brasil – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries	PUC-SP	Kazumi Munakata	Relatório final de Iniciação Científica (IC)
Circe Bittencourt	2008	Livro didático e saber escolar 1810-1910	Autêntica editora		Livro
Maria A. Bezerra	2008	Questões discursivas para a avaliação escolar	Acta Scientiarum - UEM (Universidade Estadual de Maringá)		Artigo
Ana Gabriela S. Seal	2008	Ensino da argumentação em livros didáticos de História	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	Telma Ferraz Leal	Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
José Cássio Másculo	2008	A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História	PUC-SP	Kazumi Munakata	Tese/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Itamar Freitas	2009a	A fixação dos conteúdos históricos	Editora UFS (Universidade Federal de Sergipe)		Capítulo de livro

Fonte: Bibliotecas: BDTD (USP, PUC-SP, UFMG, USJT, UFPE). Editoras: UFS, Autêntica. Revistas: RBEP, Em Aberto

Esses estudos, de forma geral, dedicaram-se a realizar uma caracterização do exercício, configurando-o como um procedimento didático, fizeram uma discussão em torno de suas finalidades e significados buscando apreender os elementos implicados em sua elaboração.

Alguns aspectos diferenciaram este estudo das produções já citadas, pois a maioria abordou o exercício como um meio para perceber as adequações, as modificações em termos de propostas e mudanças curriculares ou examinou-o tentando evidenciar suas características, funções, objetivos e finalidades no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, elas não se debruçaram sobre suas mudanças ou permanências no tempo, sobre o espaço ocupado pelos exercícios nos livros didáticos e sobre suas relações com as diversas teorias da aprendizagem, suas fundamentações pedagógicas e psicológicas. Contudo, ao desenvolverem questões próximas e utilizarem algumas fontes que também foram empregadas para a construção desta pesquisa, contribuíram de forma proeminente para a mesma, cuja problemática associa o ensino de História às concepções de ensino e aprendizagem presentes no Brasil nas décadas de 1960-2000.

Tendo em vista a pouca atenção conferida às relações existentes entre os exercícios e as teorias da aprendizagem, objetivou-se no presente estudo, analisar os exercícios sugeridos por livros didáticos de História destinados à faixa etária dos 10 aos 17 e identificar as concepções de ensino e aprendizagem presentes nos manuais durante as décadas de 1960 a 2000.

Partiu-se do pressuposto de que varia, sem dúvida, a noção do que seja ensinar e aprender, de acordo com as correntes da Psicologia da Aprendizagem, pretendeu-se demonstrar as continuidades e as transformações ocorridas nas décadas de 1960 a 2000 no que diz respeito à estrutura dos exercícios, as ideias de ensino e aprendizagem que os fundamentavam, o espaço que ocupavam, quantidade e as finalidades que exercem. Buscou-se evidenciar um percurso das teorias pedagógicas no livro didático e aspectos da História ensinada.

Passos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos que viabilizaram este estudo compreenderam ações de pesquisa bibliográfica, análise estatística e histórica. A pesquisa bibliográfica foi focada no recorte do referencial teórico, tanto em relação ao livro didático e aos exercícios quanto em relação às teorias pedagógicas, pertinente às questões e propósitos que norteiam a pesquisa.

Além disso, possibilitou o levantamento das pesquisas realizadas sobre exercícios escolares, o que permitiu a elaboração de um inventário de questões, proposições e conceitos que auxiliaram o desenvolvimento deste estudo. A análise estatística foi empregada para o levantamento de dados, estruturação de indicadores e cruzamento de informações. A análise histórica foi baseada na observação das fontes, na interpretação e na crítica dos dados e na inferência de proposições.

Com base nesses procedimentos metodológicos a pesquisa percorreu alguns passos. Após levantamento da literatura pertinente à temática, foi realizada a coleta de fontes (livros didáticos de História que circularam no Brasil entre as décadas de 1960 a 2000), estas foram localizadas, principalmente em catálogos de sebos on-line de todo o país, em acervos particulares e no acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Os critérios utilizados para a seleção dos livros didáticos foram: formação dos autores (vinculados ao ensino superior); circulação do livro (mais vendido ou no mercado durante muito tempo⁷); possuir exercícios ou caderno de exercícios. Os livros selecionados podem ser visualizados no quadro a seguir:

⁷ Percebemos a permanência dos livros no mercado por meio da análise do número de edições.

QUADRO III: Livros selecionados/fontes para a pesquisa

LIVROS FONTES PARA A PESQUISA				
Título	Ano/Edição	Autor (es)	Editora	Público
Compêndio de História do Brasil	1968/53 ^a	Antônio José Borges Hermida ⁸	Companhia Editora Nacional	1 ^a e 2 ^a séries do curso médio
História do Brasil/1º volume	1967/125 ^a	Víctor Mussumeci ⁹	Editora do Brasil, S.A	?
Brasil: uma História dinâmica/1º volume	1977/?	Ilmar R. Mattos ¹⁰ ; et al ¹¹	Companhia Editora Nacional	?
Brasil: uma História dinâmica/2º volume	1972/?	Ilmar R. Mattos; et al	Companhia Editora Nacional	?
História Antiga e Medieval	1982/5 ^a	José Jobson A. Arruda ¹²	Editora Ática	2º grau
História Antiga e Medieval	1986/9 ^a	José Jobson A. Arruda	Editora Ática	2º grau
História Antiga e Medieval (Caderno de atividades)	1977/2 ^a	José Jobson A. Arruda	Editora Ática	2º grau
História Moderna e Contemporânea	1983/16 ^a	José Jobson A. Arruda	Editora Ática	2º grau
História Moderna e Contemporânea	1987/20 ^a	José Jobson A. Arruda	Editora Ática	2º grau
História Moderna e Contemporânea (Caderno de atividades)	1975/2 ^a	José Jobson A. Arruda	Editora Ática	2º grau
História do Brasil 1/Curso moderno	1972/2 ^a	Sérgio Buarque de Hollanda ¹³ ; et al ¹⁴	Companhia Editora Nacional	5ª série do 1º grau
História do Brasil 1/Curso moderno	1975/4 ^a	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	Ensino de 1º grau

⁸ Borges Hermida foi licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, Rio de Janeiro, seus livros foram vendidos durante o Regime Militar. Deixaram de ser editados em 1993 (BUENO, 2011, p. 113).

⁹ Não foram encontradas informações sobre este autor.

¹⁰ Possui graduação em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1985). Atualmente é Professor Associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8817210659530263>>. Acessado em: 18 nov. 2011.

¹¹ Os autores são Ella Grinsztein Dottori; José Luiz Werneck da Silva. Não foram encontradas informações referentes dos autores.

¹² “Possui graduação em História pela USP (1966) e doutorado em História Econômica pela USP (1973). Atualmente é professor titular da USP, Editor-chefe da Editora da Universidade Sagrado Coração, Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Sagrado Coração e Professor Associado da Unicamp. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil, História Moderna e Contemporânea, História Econômica”. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2940905388475026>>, acesso em: 03 de jan. 2012.

¹³ Formou-se em Direito (1925) pela extinta Universidade do Brasil. Foi professor de História Moderna e Contemporânea na Universidade do Distrito Federal (1936). Fez parte da cadeira de Estudos Brasileiros na Universidade de Roma (1952) e tornou-se catedrático de História da Civilização Brasileira na Universidade de São Paulo, onde permaneceu até se aposentar como professor (1969). Disponível em <<http://www.brasilescola.com/biografia/sergio-buarque-hollanda.htm>> Acessado em: 18 nov. 2011.

¹⁴ Foram autores: Carla de Queiroz, era “professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo”; Sylvia Barboza Ferraz era “professora da Escola de Comunicações e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo”; Virgílio Noya Pinto era “professor da Escola de Comunicações e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo” e “Laima Mesgravis “possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1964) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1973). Atualmente é professor titular da Universidade São Marcos. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil”. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/4835686884901143>>, acesso em: 03 de jan. 2012. As informações sobre os três primeiros autores foram retiradas do livro texto.

História do Brasil 1/Caderno de trabalhos práticos	1971/?	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	Primeira série ginásial
História do Brasil 2/Curso moderno	1971/?	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	6ª série do 1º grau
História do Brasil 2/Caderno de trabalhos práticos	197?/?	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	6ª série do 1º grau
História da Civilização/Volume 1/Curso moderno	197?/?	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	7ª e 8ª séries do 1º grau
História da Civilização/Caderno de trabalhos práticos	197?/7ª	Sérgio Buarque de Hollanda; et al	Companhia Editora Nacional	7ª e 8ª séries do 1º grau
História da América	1979/2ª	Elza Nadai ¹⁵ ; Joana Neves ¹⁶	Saraiva S.A	1º grau
História e Vida/Volume 1	1995/9ª	Nelson Piletti ¹⁷ ; Claudino Piletti ¹⁸	Editora Ática	5ª série
História e Vida/Volume 2	1991/9ª	Nelson Piletti; Claudino Piletti	Editora Ática	6ª série
História e Vida/Volume 1	2003/24ª	Nelson Piletti; Claudino Piletti	Editora Ática	Volume 1/5ª série
História e Vida/Volume 2	2003/22ª	Nelson Piletti; Claudino Piletti	Editora Ática	Volume 2/6ª série
Projeto Araribá	2008/?	Editora Moderna	Editora Moderna	6ª série
Projeto Araribá	2008/?	Editora Moderna	Editora Moderna	8ª série

Fonte: Estante Virtual e bibliotecas particulares.

De posse das fontes, realizou-se a transcrição dos exercícios dos livros didáticos selecionados. Com a transcrição dos exercícios foi possível selecionar alguns indicadores: ação solicitada, habilidades necessárias para a resolução do exercício; sujeitos envolvidos; objeto do exercício (objeto que o sujeito ou sujeitos do exercício têm que se reportar para resolvê-lo – texto principal, texto complementar, imagem, mapa, organograma), localização (início do capítulo, durante o capítulo ou no final do capítulo) e papel do professor. Tais indicadores permitiram examinar e caracterizar os exercícios com base nas teorias da aprendizagem que foram apropriadas no período em questão.

Depois da definição dos indicadores, foi construído um banco de dados no software Microsoft Office Access 2007, o qual possibilitou dispor de forma sistematizada os

¹⁵ Trabalhou na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. Possuía mestrado e doutorado em História Social. Autora de livros didáticos de História e de obras na área de Ensino de História. Disponível em <http://www.editoracontexto.com.br/autores_det.asp?autor=53> Acessado em: 18 nov. 2011.

¹⁶ Entre 1971 e 1977, trabalhou na Universidade Estadual do Mato Grosso/Centro Pedagógico de Aquidauana (transformados em Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/Centro Universitário de Aquidauana). Trabalhou entre 1978 e 1995 na Universidade Federal da Paraíba (GATTI JÚNIOR, 2004, 62).

¹⁷ Possui mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1979) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1983). Atualmente é professor associado da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil, Legislação, Ensino de Segundo Grau, Democratização, História da Educação Brasileira e Educação e Trabalho. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8564536479438529>> Acessado em: 18 nov.2011.

¹⁸ Não foram encontradas informações acerca desse autor.

indicadores e visualizar as possibilidades de análise e as diferenças entre os exercícios. Esta ferramenta orientou o uso das “ideias de aprendizagem” como referência de análise histórica e a investigação das relações entre as propostas de procedimentos didáticos dos exercícios e as ideias de ensino e aprendizagem dos paradigmas da Psicologia da Aprendizagem.

Após sistematização dos dados e a análise dos livros foi estabelecida uma categorização dos exercícios em: exercícios de cópia e roteiro de leitura, exercícios de verificação e rememoração, exercícios de interação, exercícios dissertativos, exercícios interdisciplinares. Além disso, periodizou-se o recorte em década de 1960, décadas 1970 a 1990 e década 2000 por ter sido constatado que as apropriações das teorias pedagógicas se evidenciaram mais nesses intervalos.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro intitulado “Ensinar e Aprender: modelos do século XX” teve por objetivo apresentar as tendências epistemológicas das teorias da aprendizagem que foram apropriadas nos processos de ensino e aprendizagem no Brasil durante o século XX. Construído em torno das complexas relações existentes entre o conhecimento psicológico acerca da aprendizagem e as contribuições deste para a construção de visões sobre o processo de ensino, nele são apresentados, de forma breve e sucinta, os pressupostos teóricos de alguns autores como Johann Friedrich Herbart, John Dewey (Escolanovismo/Progressivismo), Skinner, Ralph Tyler (Tecnicismo/Behaviorismo), Dermeval Saviani (Teoria Histórico-crítica) Piaget, Vigotsky e Ausubel (Cognitivismo). Diferentes constructos teóricos que influenciaram as formas de ver a aprendizagem. O capítulo se complementou com a tentativa de caracterização dos exercícios à luz dos conceitos e enfoques de cada teoria.

O segundo capítulo, “Os exercícios nos livros didáticos de História”, teve por objetivo apresentar os critérios utilizados para a seleção dos livros didáticos examinados e descrever aspectos deles que sinalizassem as respostas para as questões: que noção os autores possuíam sobre os exercícios? Que finalidades lhes atribuíam? Qual espaço era ocupado pelos exercícios no livro didático? Como foram denominados? De que forma estavam estruturados (colunas, lacunas, formato narrativo, formato dissertativo, quadro)? De tal modo, a descrição focalizou-se na proposta inicial dos autores (quando esta existir), na disposição espacial, na quantidade dos exercícios/atividades, na maneira de denominá-los e na forma como estão estruturados.

No terceiro capítulo, “Concepções de ensino e aprendizagem: o que os exercícios apontam?”, procedeu-se com a análise dos livros didáticos. Esta foi pautada no exame dos

indicadores: ação solicitada¹⁹, sujeitos envolvidos, objeto do exercício²⁰, localização²¹, papel do professor²². A seleção e a análise dos indicadores tiveram por finalidade identificar quais as mudanças e as permanências nos exercícios dos livros didáticos de História, em termos do significado da aprendizagem e de formas de apropriação²³, quer dizer, buscou-se vestígios das concepções dos autores sobre o que era ensinar e o que era aprender, para em seguida, realizar uma tentativa de semelhança ou identificação dessas concepções com os pressupostos das teorias da aprendizagem que estiveram presentes no Brasil nas décadas de 1960 a 2000.

¹⁹ Habilidades ou procedimentos necessários para a resolução do exercício.

²⁰ Objeto que o sujeito ou sujeitos do exercício tiveram que se reportar para resolvê-lo – texto principal, texto complementar, imagem, mapa, organograma.

²¹ Início do capítulo, durante o capítulo ou no final do capítulo.

²² Auxiliar na resolução, coordenar, intermediar.

²³ Tomando como base o conceito de apropriação de Chartier (1990, p. 26), segundo o qual a função é “[...] uma história social das interpretações, remetidas para as determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Este conceito auxiliou na compreensão de como os agentes interpretaram e incorporaram as concepções pedagógicas os livros didáticos.

CAPÍTULO I

ENSINAR E APRENDER: MODELOS DO SÉCULO XX

O que significa ensinar e aprender nas diversas teorias educacionais? Quais questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diferentes teorias da aprendizagem? No Brasil diferentes constructos teóricos, modelos de aprendizagem, estiveram presentes ao longo de sua história, dentre eles, destacou-se: Pedagogia Herbart, Escolanovismo/Progressivismo (Dewey), Tecnicismo/Behaviorismo (Skinner, Ralph Tyler), Teoria Crítica (Dermerval Saviani) e Cognitivismo (Piaget, Vigotsky, Ausubel).

As diversas teorias da aprendizagem distinguiram-se, fundamentalmente, pela maneira com que tentam explicar as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem. Com base nesse pressuposto, este capítulo tem por finalidade apresentar uma visão geral das teorias da aprendizagem que foram apropriadas nos processos ensino e a aprendizagem no Brasil durante o século XX, além disso, objetivou-se inferir, a partir dos pressupostos de cada teoria, uma caracterização dos exercícios.

1.1 Pedagogia de Herbart

Herbart (1776-1841) teve uma formação filosófica, influenciado por Kant, Fichte e Schiller, fundamentou sua pedagogia desde o início pela filosofia. Seus pressupostos apareciam sempre ligados à ideia de cientificidade da pedagogia, por isso, queria estabelecer a ciência da pedagogia determinando suas condições constitutivas. Para ele, o princípio fundamental da pedagogia era a moralidade, pois a moralidade era o fim básico da educação, que era o processo de aperfeiçoamento do caráter humano. Assim, a pedagogia não poderia deixar de ter a ética como alicerce. Para Herbart, a ciência que fornecia o conhecimento da natureza do homem era a psicologia, por isso, o duplo alicerce da pedagogia era, pois, constituído pela ética e pela psicologia.

Herbart (2003) apresentava para o educador a necessidade de uma teoria pedagógica, para ele

Aqueles que tanto gostam de basear a educação *unicamente* na experiência deveriam, pelo menos, olhar uma vez com atenção para as outras ciências experimentais. [...] *Ficariam então a saber*, que de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas [...]. Seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus *próprios conceitos* e cultivasse mais um pensamento *independente*. Deste modo, tornar-se-ia o centro de um círculo de investigação, já sem correr o perigo de ser regida por um estranho conceito, à semelhança de uma província conquistada e distante. Só nas circunstâncias em que toda e qualquer ciência se esforçar por se orientar à sua maneira e com a mesma força que as ciências afins, pode surgir um benéfico intercâmbio entre todas. [...] A Pedagogia é a ciência que o educador precisa *para si mesmo*. (HERBART, 2003, p. 11-16).

Com Herbart se iniciou uma visão epistemológica em Pedagogia, emergiu um empenho em constituí-la como ciência a partir de uma ação conjunta da psicologia e da ética, elementos estruturais e caracterizantes de seu aspecto científico, pois, definiam seus meios e fins. Nesse sentido, o educador não poderia se deixar guiar apenas pela experiência e pelas circunstâncias, era preciso ciência e reflexão “uma ciência e capacidade intelectuais *tais*, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo” (HERBART, 2003, p. 19).

Ao analisar o processo de educação, Herbart pôs o problema de quais eram os fins da educação. Para ele, a moralidade era o fim último da educação, conseqüentemente, a formação moral se ligava com as partes restantes da formação e pressupunha-as como condições. Nesse viés, a “educação moral não é uma parte que se possa separar da educação integral, mas que se encontra numa *relação necessária* e extremamente complexa com os restantes problemas da educação” (HERBART, 2003, p. 45).

Ao discutir os fins da educação, Herbart introduziu o conceito de interesse. Para Herbart, uma ação educativa eficaz fundamentava-se no conceito dinâmico de interesse, por isso, designava como primeira parte da finalidade pedagógica a multiplicidade de interesses. Apesar de o educador aspirar ao universal, o educando era uma pessoa individual, e “é tarefa da educação conciliar a individualidade e a multiplicidade, o que se conseguirá realizando o desenvolvimento harmônico da multiplicidade de interesses” (GOMES apud HERBART, 2003, p. XXXI).

Herbart afirmava que “o interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resultou o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continuou e completou o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações*.” (HERBART, 2003, p.59). No entanto, para que ocorresse a formação moral do caráter, a individualidade devia ser guiada pela disciplina, que agia eficazmente sobre à

arbitrariedade. Por isso, segundo Gomes (2003), os três conceitos fundamentais da metodologia pedagógica de Herbart eram: o governo (estabelecer a ordem), a disciplina ou cultura moral (formação do caráter moral) e a instrumentação (ensino).

De acordo com Herbart (2003),

Ainda que as múltiplas orientações do interesse se devam dividir de forma tão variada quanto nos pareçam variados e múltiplos os seus objetos, todos se devem dispersar a partir de um ponto. [...] todos os interesses têm de pertencer a *uma* consciência e nunca devemos perder essa unidade. [...] a personalidade baseia-se na unidade da consciência, na capacidade de recolhimento e na *reflexão*. Os aprofundamentos excluem-se, - e por essa razão excluem a reflexão, na qual devem estar reunidos. Porém, o que nós exigimos não pode ser simultâneo. Tem de ser sucessivo. Primeiro um aprofundamento, depois outro e, em seguida, a sua junção na reflexão! (HERBART, 2003, p. 62-63).

Para Herbart, os aprofundamentos e as reflexões eram sempre parciais, a multiplicidade completa representava um limite, “é a individualidade e o horizonte do indivíduo, determinado pela ocasião, que produz os primeiros aprofundamentos” (HERBART, 2003, p. 65), por isso, que o ensino devia ligar-se ao que é próximo.

Como a multiplicidade, o todo, não poderia ser reconhecido de uma só vez, Herbart propôs quatro momentos sucessivos, “clareza”, “associação”, “sistema” e “método”; para que os aprofundamentos e as reflexões acontecessem. Esses passos sucessivos eram pensados por Herbart a partir da sua concepção de que “a alma está em movimento contínuo”, movimento este, que às vezes, era muito rápido e quase imperceptível, de forma que os aprofundamentos e as reflexões se davam em modo de progresso (HERBART, 2003, p. 65).

O primeiro desses passos, a clareza, ocorria através da percepção, por parte do indivíduo, das partes isoladas de um todo, cabia ao educador clarificar, decompor os objetos de estudo em seus elementos. O aprofundamento desse processo levava ao segundo passo, a associação, que ocorria quando a relação, das várias coisas era percebida e as representações associavam-se, relacionado o conhecido ao desconhecido, era o que Herbart chama de “apercepção”. Com o progresso das associações, ocorria o terceiro passo, o sistema, que era o aprofundamento das relações, “a ordem exacta de uma reflexão rica tem o nome sistema”. Por conseguinte, “o progresso da reflexão é o *método*, que percorre o sistema, produz novos elos do mesmo sistema e está atento às consequências no caso da sua aplicação” (HERBART, 2003, p. 66).

Como a ação educativa estava ligada ao conceito de interesse, esses momentos sucessivos iriam conduzir e organizar a multiplicidade de interesses. Conforme Herbart (2003),

O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença*, distingue-se dos três pelo facto de não poder dispor do seu objeto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente activos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. Ele próprio se encontra a meio caminho entre o mero espectador e agente. Esta observação ajuda a evidenciar uma diferença, que não se deve negligenciar. O *objeto* do interesse nunca se pode identificar com o que é *desejado*, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira a algo de *futuro* que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo facto de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações” (HERBART, 2003, p. 69).

“O interesse está associado a conceitos, aos seus contrastes e interligações, ao seu modo de abranger as ideias sem se confundir com elas” (HERBART, 2003, p. 73), para Herbart, o ensino concentrava todos os objetos desse interesse, sendo o ensino responsável pela criação de uma harmoniosa multiplicidade de interesses. Deste modo, ensinar para ele era “atribuir direito idêntico ao aprofundamento e à reflexão; portanto, clareza de cada assunto, associação de multiplicidade de assuntos, ordenação do que foi associado e um treino sucessivo e regular no progresso através desta ordenação”, era nisso que residia o ensino, numa decomposição de elementos maiores que eram compostos de elementos pequenos, e os mais pequenos de outros menores. Em cada elemento menor havia quatro graus de ensino, uma vez que ele devia conduzir à clareza, à associação, à ordenação e à sequência desta ordem (HERBART, 2003, p. 86).

Com base nesses pressupostos, na visão herbartiana, o indivíduo aprendia através do interesse, o qual era estimulado e harmonizado em sua multiplicidade pela ação educativa. Ou seja, era através do interesse e do seu contínuo estímulo por parte do educador, que se utilizava de momentos sucessivos de “clareza”, “associação”, “sistema” e “método”, que o indivíduo realizava aprofundamentos e reflexões progressivas por meio da atenção, da expectativa, da exigência e da atuação.

A partir dessas informações, pode-se afirmar que os exercícios, na teoria de Herbart, faziam parte do método, da aplicação, isto é, permitiam uma recuperação e um aprofundamento das noções aprendidas, tornavam ou tinham a finalidade de tornar claro os

conteúdos das experiências e das associações realizadas. Com base nos pressupostos de Herbart, os exercícios teriam por finalidade auxiliar a acumulação de ideias por parte do indivíduo e, principalmente, verificar se os conhecimentos foram adquiridos.

Na perspectiva de Herbart, ensinar era transmitir, expor conteúdos considerados importantes socialmente e que tinham um valor intelectual e aprender era reter, assimilar, treinar, memorizar conteúdos conceituais e axiológicos. Com base nessa visão, aprender significou durante muito tempo memorizar, decorar e repetir.

A instrução baseada no modelo herbartiano ocorria através do ensino baseado na exposição verbal do professor que fazia a preparação do aluno, apresentava o conteúdo, fazia associações e comparações entre o conhecimento novo e o já adquirido, realizava generalizações através de uma exposição sistematizada e, por fim, introduzia a aplicação dos conhecimentos apresentados, principalmente, por meio de exercícios.

1.1. Escolanovismo/Progressivismo

Além da abordagem de Johann Friedrich Herbart, havia também nas primeiras décadas do século XX, a perspectiva Progressivista, também conhecida como “Escola Ativa ou Escola Nova”. No Brasil, as ideias dessa teoria apareceram a partir da influência de Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), William H. Kilpatrick (1871-1954) e John Dewey (1859-1952). Este exerceu significativa influência no movimento da Escola Nova na América Latina e, particularmente, no Brasil.

As ideias de Dewey articularam-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista como o meio de interação entre o sujeito e a natureza. Por conseguinte, era ao homem que cabia o papel de desenvolvimento e controle da experiência através do uso da lógica, da pesquisa, caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização, da hipótese, da verificação. (CAMBI, 1999, p. 548).

Para Dewey (1978), os elementos fundamentais do processo educativo eram a criança, um ser imaturo e não evoluído, e certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto (DEWEY, 1978, p. 42). Ele partia da ideia de que havia uma relação intrínseca e necessária entre os processos da experiência real com a educação, pois, o mundo era formado por pessoas e interesses pessoais, não só por um sistema de fatos ou leis, por isso, afirmava que a experiência infantil nada tem a ver com as classificações das matérias escolares já que as coisas não chegavam às crianças sob esse aspecto.

Para Dewey (2011), a educação era um desenvolvimento na, por e para a experiência. No entanto, era preciso uma concepção clara do que fosse experiência, pois,

Sem um conceito claro de experiência que resulte em um plano de decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem como dos recursos didáticos e da organização social da escola, a ideia estará completamente solta e ficará reduzida a um jogo de palavras capaz de despertar emoções, mas que pode ser substituído por qualquer outro conjunto de palavras, a não ser que indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas (DEWEY, 2011. p. 29).

Dewey considerava que a experiência estava relacionada a todas as ações humanas, a todas as relações desenvolvidas entre o meio e o homem, nesse aspecto, o que a educação significasse, teria, necessariamente, de envolver uma reflexão maior sobre a experiência vivida, por isso, a ênfase constante na necessidade do direcionamento inteligente da vida cotidiana e de “uma teoria coerente da experiência que indique uma direção positiva para a seleção e organização de conteúdos e métodos educacionais apropriados” (DEWEY, 2011, p. 31).

Para explicitar como as experiências deveriam ser vista no meio educacional, Dewey apresentou dois princípios fundamentais para que elas fossem educativas: o da continuidade e o da interação. Conforme Dewey (2011), toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modificava tanto quem a praticava quanto quem a sofria; na mesma medida em que essa modificação afetava a qualidade das experiências subsequentes, já que ao ser modificada pelas anteriores, de alguma forma, seria outra pessoa que passaria pelas novas experiências. Nessa linha de pensamento, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2011, p. 36).

No entanto, a forma como a continuidade das experiências operava dependia das variadas circunstâncias para permitir ou não o crescimento, era a partir disso que se poderia discriminá-las. Cada uma delas afetavam para melhor ou para pior as atitudes que contribuíam para a qualidade das experiências posteriores, estabelecendo preferências, aversões, tornando mais fácil ou mais difícil a depender da direção que se tomasse, uma vez que toda experiência exercia influências sobre as condições objetivas sob as quais as novas ocorrem (DEWEY, 2011, p. 37).

Com base nos pressupostos apresentados, Dewey afirmava que a tarefa do educador era proporcionar situações para que as experiências mobilizassem os esforços do indivíduo e

apresentassem em formas de atividades mais do que imediatamente agradáveis, mas que o estimulassem e o preparassem para experiências futuras (DEWEY, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, o autor afirmava que a experiência dependia das condições externas, pois ela não se processava simplesmente no interior da pessoa, embora esse processo ocorresse internamente (influencia na formação de atitudes, desejos e propósitos), toda experiência possuía um lado ativo que, de alguma forma, modificava as condições objetivas em que se passam as experiências. Por isso,

Uma responsabilidade fundamental do educador não é apenas estar atento ao princípio geral de que as condições ambientais modelam a experiência presente, mas também reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que posso contribuir para a construção de experiências válidas (DEWEY, 2011, p. 41).

Quanto ao princípio da interação, este equilibrava as condições objetivas e as internas da experiência, já que qualquer experiência normal era um intercâmbio entre os dois grupos de condições. Consideradas em conjunto, ou em interação, formavam o que se chamava “situação” (DEWEY, 2011, p. 43). De tal modo, os conceitos de interação e situação eram dependentes um do outro, pois uma experiência era sempre o resultado de uma transação que acontecia entre o indivíduo e o seu ambiente, este se configurava em quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência (DEWEY, 2011, p. 45). Nesse sentido, “o princípio de que o desenvolvimento de experiências é fruto da interação, significa que a educação é um processo essencialmente social.” (DEWEY, 2011, p. 60).

Dada a experiência, a função de intermediar o desenvolvimento e a interação do sujeito com a natureza, na perspectiva de Dewey, deveria a escola sofrer profundas mudanças, colocando a criança, as suas necessidades, os interesses e as capacidades no centro de toda atividade educativa; a aprendizagem deveria ocorrer em contato com o ambiente externo, mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, procurando não separar conhecimento e ação, atividade intelectual de atividade prática.

A visão de Dewey se baseava numa vertente democrática e progressiva, inspirada em ideais de participação ativa dos indivíduos na vida em sociedade e suas ideias pedagógicas estavam estreitamente ligadas à filosofia, à psicologia e à sociologia, sua teoria revelava um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social.

Dewey valorizava a criança como protagonista do processo educativo e a colocava no centro de toda atividade didática, opondo-se, dessa maneira, ao processo educativo formalista, disciplinar e verbalista. Segundo Dewey (2011),

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência cotidiana. (DEWEY, 2011, p. 75).

Ele também valorizava a ciência como método de formação intelectual e moral. A ideia de “aprender fazendo” enfatizava às experiências, à pesquisa, à descoberta, à solução de problemas e à investigação. Para Dewey (2011), a atividade para ser inteligente deveria envolver análise e síntese e desenvolver-se a partir de uma organização progressiva de informações e ideias, por isso, afirmava que uma das opções para se desenvolver as atividades era “utilizar sistematicamente o método científico como o padrão e como ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência” (DEWEY, 2011, p. 90).

Conforme Dewey (2011), os elementos do método científico proporcionaram o desenvolvimento inteligente da atividade, segundo ele, as hipóteses encorajavam a atividade intelectual e demandavam observação das consequências; a experimentação levava à reflexão. Para esse autor, as experiências para serem educativas deveriam levar a um mundo em expansão da matéria de estudo, ensinar e aprender deveriam ser vistos como um processo contínuo de reconstrução da experiência; nesse sentido, o método científico era o único meio autêntico para alcançar a importância das nossas experiências cotidianas, ele proporcionava um modelo prático do modo pelo qual e das condições sob as quais as experiências ocorriam.

Portanto, infere-se que, para esse pensador, ensinar era auxiliar o desenvolvimento da criança dando-lhe condições para tal, colocando-a em situações de experiência e valorizando suas necessidades e interesses; era organizar condições que disponibilizassem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfizessem as necessidades e os interesses do indivíduo e que possibilitassem o desenvolvimento de capacidades; era conduzir as interações e intercomunicações que ocorriam no grupo e identificar as oportunidades e tirar vantagem delas.

Aprender era fazer, descobrir, pesquisar e investigar, experienciar situações diversas e poder refletir sobre elas. Significava também adquirir conteúdos conceituais, no entanto, eram adquiridos conscientemente, de forma refletida e eram selecionados a partir das necessidades

e interesses do indivíduo. Para Dewey (1978:46) “aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente”, era identificar relações entre aquilo que era apresentado e as capacidades que o indivíduo já possuía, de modo que essas capacidades pudessem ser relacionadas com o material novo e reconstruídas. Logo, aprender era poder dar continuidade as experiências e poder desenvolver-se constantemente. Isto é, aprendia-se por e através da experiência, adquirindo habilidades e técnicas para atingir fins que correspondiam às necessidades do indivíduo.

A partir do exposto pode-se inferir que os exercícios teriam papel de destaque na perspectiva pragmática e progressivista de Dewey. Eles constituíam o processo de ensino-aprendizagem, estariam presentes desde os procedimentos de experimentação, generalização, levantamento de hipóteses até a verificação dos resultados obtidos. De tal modo, os exercícios caracterizavam-se pela ênfase nos processos de investigação, na ação e manipulação sob os objetos, da ênfase nas necessidades e interesses próprios do indivíduo e na relação com a vida social.

1.2 Tecnicismo/Behaviorismo

Por volta da década de 1950, desenvolveu-se no Brasil à sombra do progressivismo, a Tendência Tecnicista, inspirada na Teoria Behaviorista da aprendizagem, que ganhou força na década de 1960. Com o golpe militar de 1964, diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país, o que contribuiu para que a tendência tecnicista prevalecesse, já que estava em consonância com o discurso de eficiência e modernização adotado pelo governo militar.

De acordo com Saviani (2010), nesse período, difundiram-se ideias relacionadas ao controle do comportamento no campo educacional e os elementos que vieram constituir a Pedagogia Tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960. Além dos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e dos acordos MEC-USAID, esse processo também poderia ser verificado na literatura publicada no período. (SAVIANI, 2010, p. 369).

O Tecnicismo Educacional que se desenvolveu no Brasil baseou-se, dentre outros, nos pressupostos teóricos dos comportamentalistas Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e Ralph Tyler (1902-1994). Skinner considerava o ato de aprender como uma modelagem progressiva do comportamento, e a aprendizagem consistia na aquisição, passo a passo, de tais modificações do comportamento. No entanto, essa moldagem do comportamento necessitava

de condições e arranjos para ocorrer, seria o que ele chamava de contingências de reforço que consistiam em “por um lado, as relações que prevalecem entre o comportamento e, por outro lado, as consequências deste comportamento cujo resultado tem sido um controle muito mais eficaz do comportamento.” Logo, “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço.” Na medida em que aprender era modificar o comportamento. (SKINNER, 1972, p. 4; 9).

Antes de expor sua teoria sobre a aprendizagem, Skinner (1972) apontou alguns problemas educacionais que poderiam ser resolvidos com suas técnicas. Em primeiro lugar, criticava o controle educacional aversivo que levava o indivíduo a agir mais com o propósito de escapar ou evitar o castigo do que necessariamente por interesse ou por ter aprendido. Ele se posicionava contra reforços negativos e dava ênfase aos positivos. Outro problema apontado era a pouca frequência de reforço que os alunos normalmente tinham. Numa sala de aula, de maneira geral, passavam-se longos períodos até que alguma espécie de reforço ocorresse, pois, este advinha, em sua maioria, apenas do professor, que de forma corriqueira, não conseguia dar reforços automáticos a cada aluno quando necessário, nem conseguia reforçá-los individualmente de modo a considerar o ritmo de cada um. Por fim, apresentava outro defeito do sistema educacional que era a falta de uma programação bem feita e com objetivos, comportamento desejados e bem determinados.

Para solucionar esses problemas, Skinner apresentava as máquinas de ensinar e sua instrução programada. A principal característica da máquina “é o reforço imediato da resposta correta.” (SKINNER, 1972, p. 22). No entanto, o sucesso das máquinas de ensinar dependia do programa nelas contido. Nesse sentido, a tarefa do programador apresentava-se como o esforço empregado em criar sequências lógicas para despertar determinados tipos de comportamento e colocá-los sob o controle de situações de estímulo específicas.

Quando um estudante seguia um programa, algumas de suas respostas, aquelas desejadas pelo programador, deviam ser confirmadas e reforçadas, o estudante era constantemente informado da exatidão de cada resposta, não precisando esperar dias ou semanas para receber o reforço, quando o efeito já não estava mais presente. Era especialmente a confirmação do êxito que, por intermédio da máquina, era assegurada a cada aluno em cada problema. (SCHIEFELE, 1968). Dessa forma, Skinner mostrava que ensinar era tarefa extremamente difícil, pois, o professor de melhor formação não teria condições de cumprir as exigências apresentadas por Skinner (reforço frequente, programação bem feita).

“A instrução com máquinas permite que cada aluno progrida no seu próprio ritmo.” (SKINNER, 1972, p. 29). Assim, a instrução programada era caracterizada pela sequência lógica em que determinado assunto era dividido, de tal modo que cada passo era

compreendido, praticamente, sem necessidade de explicações complementares; o aluno não passava de um passo ao seguinte ou de uma ideia à outra sem que não tivesse fixado a anterior. Dessa maneira, parcelas elementares de conhecimento eram apresentadas ao indivíduo para que as adquirisse de maneira sucessiva.

Infere-se que o ensino programado de Skinner consistiu em pequenas etapas e progresso gradual do conteúdo, participação ativa do indivíduo, individualização do ensino e reforço imediato.

Outro representante da perspectiva comportamentalista era Ralph Winfred Tyler. Ele discutiu objetivos de ensino, conteúdos, métodos e avaliação. Defendia que todos os aspectos do programa educacional estavam relacionados a objetivos, os quais consistiam em metas conscientemente buscadas e poderiam ser originados de diversas fontes. Dentre elas, destacava: os próprios alunos, a vida contemporânea fora da escola, especialistas em disciplinas, a Filosofia e a Psicologia da Aprendizagem. (TYLER, 1977).

Assim como Skinner, Tyler também considerava que os objetivos educacionais representavam os tipos de mudança de comportamento que se desejava suscitar nos alunos. Portanto, “a educação é um processo que consiste em modificar padrões de comportamento das pessoas.” (TYLER, 1977, p. 5). A diferença básica entre esses dois teóricos comportamentalistas estava na ênfase que davam ao professor. Para Skinner, ele possuía tarefa mais importante do que dizer certo ou errado, seu papel seria o de proporcionar contatos intelectuais, culturais e emocionais aos alunos, enquanto Tyler atribuía ao professor a finalidade de desenvolver maneiras de alcançar os objetivos, isto é, as mudanças de comportamento desejadas; essa finalidade para Skinner cabia ao programador ao criar seqüências lógicas e rigorosas do conteúdo e a máquina que executava tal programação.

Tyler apresentou a expressão experiência de aprendizagem que se referia “à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir.” (TYLER, 1977, p. 57). Para ele, “a aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o faz o professor.” (TYLER, 1977, p. 57-58). Dessa maneira, o professor podia proporcionar uma experiência de aprendizagem, criando um ambiente e estruturando a situação de modo que fosse estimulada a reação desejável e se chegasse ao comportamento esperado.

Afirma-se que o exercício para Skinner era uma gradação de etapas sucessivas e dependentes. Tal gradação possibilitava que cada etapa se realizasse sem esforço exagerado, e a passagem de uma etapa para outra ocorreria de forma espontânea. Ou seja, o exercício consistia numa programação intensiva e regular, estruturada a partir de objetivos específicos e

situações progressivamente mais complexas, até que o comportamento desejado fosse alcançado.

Ainda, nesse viés, o exercício era uma técnica caracterizada pelo aspecto cumulativo do processo de aprendizagem. A eficácia do exercício dependeria, portanto, da programação a ser executada e dos consequentes reforços simultâneos. Desta forma, o exercício não dependeria tanto do número de repetições em si, mas do arranjo dessas repetições. O exercício baseado na perspectiva skinneriana se caracterizaria: pela ênfase no conteúdo, no acerto, pela fragmentação do conhecimento (passo a passo) e pelas repetições logicamente ordenadas.

Já para Tyler, o exercício seria o que ele chamava de experiências de aprendizagem, isto é, a interação entre o aluno e as condições exteriores. Dessa maneira, o exercício seria situações estruturadas e com objetivos bem definidos que promovessem o alcance de determinados comportamentos, que possibilitassem ao indivíduo atingir padrões de comportamentos desejados. Tais experiências de aprendizagem poderiam desenvolver a capacidade de pensar, a aquisição de informações, desenvolver atitudes sociais e interesses.

1.4 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica procurou articular uma orientação pedagógica que fosse crítica e não reprodutivista, pautada na concepção do materialismo histórico que fundamentava sua visão pedagógica. Um elemento central nessa teoria era o saber objetivo. De acordo com Saviani (2003, p. 7), o saber que interessava à educação era aquele que resultava do trabalho educativo, no entanto, para ter acesso a esse resultado, a educação, tinha que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Para Saviani esse saber objetivo era conseguido por meio do trabalho educativo, definido como,

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

No que diz respeito às formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, estas eram os meios, que constituíam a organização dos conteúdos, do espaço, do tempo e dos procedimentos. Elas davam possibilidade para que o indivíduo assimilasse os elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Com relação aos elementos culturais, era preciso distinguir entre o fundamental e o acessório. Para explicar como realizar essa distinção, Saviani (2003), discutiu a noção de clássico, para ele, “o clássico não se confunde com tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Desta forma, a escola encarregou-se da transmissão desse saber clássico e se constituiu como elemento primordial para a institucionalização do pedagógico. Ela estava relacionada “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2003, p. 14).

Conforme Saviani (2003), a escola estava ligada à ciência, ao saber metódico e sistematizado, sua função era propiciar a aquisição dos instrumentos que proporcionassem o acesso ao saber elaborado, pela qual as atividades deveriam se organizar.

A sistematização das atividades deveria ocorrer numa sequência tal que possibilitassem a assimilação, além disso, deviam fundamentar-se nos processos de socialização dos meios de produção e do saber elaborado, que se constituíam numa força produtiva, que eram um meio de produção.

Saviani (2003) apresentava como o problema da pedagogia, permitir que as novas gerações se apropriassem dos elementos já produzidos pela humanidade. Essa concepção pedagógica partia da necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseguinte, na mudança da sociedade, por isso, era compreendida como o resultado de um longo processo de transformação histórica.

De acordo com Saviani,

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2003, p. 100).

Os métodos utilizados pela pedagogia crítica estimulavam a atividade e iniciativa do aluno, porém, sem deixar prescindir a iniciativa do professor. Valorizava o diálogo dos alunos

entre si e com o docente e com a cultura acumulada historicamente, além disso, levava em consideração os interesses e o ritmo de aprendizagem dos alunos, sem, contudo, deixar de lado a sistematização lógica dos conhecimentos e sua transmissão e assimilação.

Esses métodos mantinham uma vinculação entre os processos educativos e a sociedade. O primeiro passo era a prática social que era comum ao professor e aos alunos, o docente possuía uma compreensão sintética a qual articulava os conhecimentos com as experiências próprias da prática social, e o discente, tinha uma compreensão sincrética (SAVIANI, 2006, p. 70-72).

Em seguida, tinha-se a problematização que consistia em detectar as questões que precisavam ser resolvidas no âmbito da prática social. Em terceiro, ocorria a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas sociais detectados. Havia também, a catarse, entendida como a incorporação dos instrumentos culturais, elementos ativos de transformação social. Por fim, o ponto de chegada é a própria prática social, nesse momento, os alunos ascendem ao nível sintético e o professor reduz a precariedade de sua síntese e a torna mais orgânica. (SAVIANI, 2006, p. 70-72).

A partir dos pressupostos apresentados, inferiu-se que ensinar na perspectiva Histórico-crítica era apresentar os conteúdos de modo que fosse garantido a apropriação deles pelos alunos possibilitando o entendimento dos interesses da prática social. O ensino deveria ser intencional e sistematizado pelo professor para que ocorresse uma apropriação efetiva do conhecimento elaborado. Assim, este se dava através da problematizações do social. Aprender era apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos, quer dizer, do conhecimento socialmente produzido e elaborado.

Nessa perspectiva, a partir dos elementos apresentados, afirmou-se que os exercícios na teoria Histórico-Crítica correspondiam as atividades que possibilitavam o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos problemas sociais, o qual ocorria mediante a apropriação dos conteúdos através de processos de crítica e reflexão. Os exercícios baseados nessa perspectiva pedagógica, tanto davam ênfase ao conteúdo, ao conhecimento acumulado culturalmente, quanto à crítica e a reconstrução deles.

1.5 Cognitivismo

Após, e, às vezes, em paralelo com as ideias pedagógicas de Herbart, do Progressivismo Pragmático e do Tecnicismo surgiram no Brasil as teorias cognitivas da aprendizagem. Dentre elas, pode-se destacar: a concepção Genético-Cognitiva da

aprendizagem, que tem como seu principal representante Piaget (1896-1980); a teoria Sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem que possui Vygotsky (1896-1934) como um dos seus principais representantes e a teoria da Aprendizagem Significativa e da Assimilação de David P. Ausubel (1918-2008).

Na perspectiva genético-cognitiva da aprendizagem tinha-se as ideias de Jean Piaget, biólogo e psicólogo que se dedicava a estudar questões epistemológicas sobre o que era o conhecimento e como o ser humano conseguia conhecer. Para Piaget, o desenvolvimento era uma equilibração progressiva, isto é, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, quer dizer, cada transformação parte de um estado para o outro e cada estado constitui o produto ou o ponto de partida de transformações, o que levava a uma estabilização gradual. (PIAGET, 2008, p. 42).

O conhecimento não era o resultado de uma leitura direta da realidade ou da experiência, era consequência da atividade mental construtiva do indivíduo, sendo o resultado da interação entre o meio externo e o sujeito, isso ocorria por meio de mecanismos e processos mediante os quais se passava de um estado de menor conhecimento para o de maior ou mais avançado.

Ao destacar a atividade do sujeito, Piaget afirmava que os conhecimentos derivavam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido de uma associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação, dessa forma, o desenvolvimento mental era uma construção contínua de operações e estruturas novas, por isso que organizava a evolução do indivíduo em estágios. Tais estágios eram caracterizados pelo surgimento de estruturas originais, o que os distinguia uns dos outros, e configuravam-se em uma forma particular de equilíbrio e organização das ações e das operações do sujeito.

Piaget (2010) distribuiu a evolução do indivíduo em três estágios: estágio sensório-motor (do nascimento a 18 ou 24 meses) que constitui os reflexos, a organização das percepções e dos hábitos e a inteligência sensório-motora ou prática; estágio da inteligência representativa ou conceitual (2 anos até 10 ou 11 anos) composto pela construção das estruturas operatórias concretas e do aparecimento da linguagem e o estágio de operações formais composto da construção de estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo.

Assim, levando em conta os pressupostos piagetianos, a aprendizagem e a obtenção de determinadas capacidades e habilidades estava sujeita às competências cognitivas próprias de cada estágio, uma vez que estes sugeriam as possibilidades que os indivíduos possuíam de

aprender. Pode-se concluir que as possibilidades de que um aluno conseguisse realizar determinada aprendizagem eram limitadas por seu nível de desenvolvimento cognitivo.

O indivíduo adquiria conhecimento e realizava processos de aprendizagem, através de uma apropriação progressiva do objeto, de modo que a assimilação do objeto às estruturas do sujeito era indissociável da acomodação destas às características do objeto. Pois,

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras, conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (PIAGET, 2008, p. 37)

Percebe-se que o autor destacava a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Essa construção ocorria mediante os processos de assimilação e de acomodação, uma vez que o desenvolvimento intelectual ocorria através de sucessivas construções, auto-regulações, crises, desequilíbrios e equilíbrios. Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem não constituía uma recepção passiva do conhecimento, mas um processo ativo de construção e que o conhecimento não era uma simples associação, uma cópia da realidade, era o produto da interação entre a atividade do sujeito e a realidade. Era com base nessas constatações que Piaget destacava os processos individuais e endógenos de construção do conhecimento e dedicava a explicitar como ocorre a atividade auto-estruturante do sujeito, a qual tem por base os processos de assimilação e acomodação.

A assimilação e a acomodação são dois mecanismos indissociáveis. A assimilação era, no início, a utilização do meio externo pelo indivíduo para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos (sucção, visão, preensão). Nesse nível do desenvolvimento (sensório-motor), a acomodação ao meio estava indiferenciada da assimilação das coisas não ocasionando nenhuma atividade especial, era o simples ajustamento dos processos assimiladores às particularidades das coisas assimiladas. O mundo exterior, ainda, não era constituído por objetos permanentes, o espaço e o tempo não estavam organizados objetivamente, e a causalidade, ainda, não estava espacializada nem situada em relação às coisas. (PIAGET, 2006, p. 358). Nesse estágio, o universo compunha-se de quadros perceptivos imóveis e plásticos, centrados na atividade própria do indivíduo.

Mas, na medida em que os esquemas se multiplicavam e diferenciavam, as assimilações recíprocas e, conseqüentemente, a acomodação progressiva se dissociavam pouco a pouco e asseguravam uma delimitação gradual entre o meio exterior e o indivíduo. Assim, a assimilação deixava de ser uma simples incorporação à atividade própria do

indivíduo e estabelecia uma rede de coordenações entre os esquemas que compunham a atividade e entre as coisas as quais se aplicavam tais esquemas. Então, o mundo exterior se constituía de “um conjunto de objetos permanentes ligados por relações causais independentes do indivíduo e situados em um espaço e um tempo objetivos.” (PIAGET, 2006, 359). Nesse sentido, a assimilação e a acomodação se originavam de um estado de indiferenciação até chegar a um estado de diferenciação com coordenação correlata e ao invés de indiferentes, tornavam-se processos complementares e indissociados.

Assimilação e acomodação eram, portanto, os dois eixos que possibilitavam a interação entre o organismo e o meio. Quanto mais esses processos proporcionavam uma maior diferenciação dos esquemas (a assimilação do real aos esquemas do indivíduo implica uma acomodação destes), mais a distância entre o novo e o conhecido diminuía. De tal modo que o novo, em vez de se configurar num obstáculo a ser evitado pelo indivíduo, tornava-se um problema que suscitava a busca de soluções, da pesquisa. Nessa perspectiva, assimilação e acomodação estabeleciam relação de dependência mútua, à medida que “a atividade intelectual começava com a confusão da experiência com a consciência de si, por causa da indiferenciação caótica da acomodação e da assimilação.” (PIAGET, 2006, p. 361).

Com a diferenciação e a coordenação dos processos de assimilação e acomodação novos esquemas são estruturados, ocasionando novas assimilações e acomodações de maneira contínua. Por isso, Piaget afirma que o conhecimento é uma construção contínua, sendo, ao mesmo tempo, acomodação ao objeto e assimilação ao indivíduo. O progresso da inteligência se opera no duplo sentido da exteriorização (acomodação) e da interiorização (assimilação). Em outras palavras, “esse processo de relacionamento entre um universo cada vez mais exterior ao eu e uma atividade intelectual que progride em interioridade é que explica a evolução das categorias do real, isto é, das noções de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo.” (PIAGET, 2006, p. 363).

O equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação resultava na adaptação do pensamento a uma realidade singular, pela qual “a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência.” (PIAGET, 2009, p. 157). Esses processos duram toda a infância e a adolescência e definiam a estruturação própria destes períodos.

Com base nos pressupostos apresentados, infere-se que exercício para Piaget eram experiências mentais, condutas, ações originadas a partir de situações caracterizadas por uma equilibração progressiva, quer dizer, uma passagem de um estado de menos equilíbrio para um de maior equilíbrio. Tais situações emergiam de uma necessidade, pois, esta “é sempre a

manifestação de um desequilíbrio.” (PIAGET, 2010, p. 16). Ao se defrontar com uma situação não familiar, com um objeto desconhecido, com um problema a ser resolvido, surgiria no indivíduo a necessidade de manipulação da situação, do objeto ou do problema, de modo que o desequilíbrio causado pelo fato novo (que causou a necessidade) e a organização mental do indivíduo voltasse ao equilíbrio.

Se para Piaget (2008) o conhecimento era um processo, os exercícios escolares poderiam ser considerados como instrumentos, mecanismos que auxiliariam o indivíduo a passar de estados de menor conhecimento para estados de maior conhecimento, logo, os exercícios deveriam originar uma interação entre o indivíduo e o objeto, de modo a enfatizar o processo de aprendizagem e não seus conteúdos ou resultados. Na perspectiva piagetiana, a ênfase estava no processo, na problematização do objeto e na interação entre sujeito e objeto.

Dessa forma, foram os processos de assimilação, acomodação e equilibração que caracterizavam as situações de aprendizagem possibilitadas pelos exercícios. Partindo-se do pressuposto de que o desenvolvimento intelectual ocorria através de sucessivas construções, auto-regulações, crises, desequilíbrios e equilíbrios, infere-se que estes constituíam situações que engendrariam relações entre a organização mental do indivíduo e o meio exterior.

Segundo Piaget (2008), “a característica da infância é precisamente ter que encontrar esse equilíbrio por uma série de exercícios ou de condutas *sui generis*, por uma atividade de estruturação contínua, partindo de um estado de indiferenciação caótica entre o sujeito e o objeto.” (PIAGET, 2008, p. 157).

Na perspectiva da teoria Sociocultural do Desenvolvimento e da Aprendizagem de Lev Vygotsky, o interesse central dos estudos consistia na gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico cultural. Seu objetivo principal era estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética²⁴, histórico-social e ontogenética²⁵. Em seus estudos, dava ênfase aos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as chamadas funções psicológicas superiores, típicos da espécie humana (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento). (REGO, 2009, p. 24).

Suas pesquisas baseavam-se no método dialético, que tem como ponto central a ideia de que todos os fenômenos deveriam ser analisados como processos em movimento e em mudança, através desse método, procurou identificar as mudanças qualitativas do

²⁴ “História evolutiva de uma espécie ou qualquer outro grupo taxonômico; filogênese, filogenesia”. Houaiss eletrônico.

²⁵ “Desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a maturidade; ontogênese”. Houaiss eletrônico.

comportamento que ocorriam ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Um dos seus objetivos era desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, para tanto, teve que se concentrar nos processos psicológicos superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo) até então relegados pelas teorias da Aprendizagem.

Ao enfatizar tais processos e estudar a relação entre desenvolvimento humano e contexto social, foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura tornava-se parte da natureza da pessoa. Para ele, a natureza humana era o resultado de um processo de interiorização, socialmente orientada, da experiência cultural transmitida. (COLE; SCRIBNER, in: VYGOTSKI, 2007).

Embora tenha recorrido ao estudo da infância, sua preocupação principal não era elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento infantil, ele recorreu à infância para explicar o comportamento humano geral, pois partia do pressuposto de que era preciso estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Nesse viés, a teoria histórico cultural desenvolvida por Vygotsky tinha como objetivo principal “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 3).

De acordo com Rego (2009), durante o desenvolvimento de seus estudos, Vygotsky criou algumas teses, dentre elas, a que defendia a relação existente entre indivíduo e sociedade. Para Vygotsky, as características tipicamente humanas não eram inatas, nem o resultado das pressões do meio externo, mas sim, o resultado da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, da integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo.

Outra tese, relacionada com a anterior, era a que se referia à origem cultural das funções psicológicas específicas da espécie humana que se originavam nas relações decorrentes entre o indivíduo e seu contexto cultural e social. Portanto, a cultura era elemento constitutivo da natureza humana e tornava-se uma característica psicológica, através da internalização dos modos historicamente e culturalmente determinados de operar com informações.

Uma terceira tese se referiu à base biológica do funcionamento psicológico e que considerava o cérebro como o principal órgão da atividade mental. Outro postulado caracterizava a atividade humana como sendo uma atividade mediada pelos instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, estes realizavam a interposição dos seres humanos entre si e deles com o mundo dando origem às funções psicológicas

superiores. Vê-se como Vygotsky atribuiu enorme importância à dimensão social do desenvolvimento humano, o qual forneceu os instrumentos e símbolos que realizavam o processo de mediação entre o indivíduo e o mundo.

Outro aspecto discutido por Vygotsky foi a interação entre aprendizado e desenvolvimento, para ele o aprendizado possibilitava e movimentava o processo de desenvolvimento. Assim,

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Com base nessas constatações, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar os processos pelos quais o indivíduo aprendia e se desenvolvia. Para esse autor, existiam dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado de nível de desenvolvimento real, consistia nas funções mentais da criança que se estabeleciam como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados, referia-se à capacidade mental das crianças de conseguirem realizar as coisas por si mesmas, de resolver problemas de forma independente. O segundo, chamado de nível de desenvolvimento potencial, era determinado através da resolução de problemas sob a orientação de indivíduos mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal era a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 113).

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal permitia esboçar o estado dinâmico de seu desenvolvimento, propiciando o acesso ao que já foi atingido e ao que estava em processo de maturação, portanto, o nível de desenvolvimento mental de uma criança só poderia ser determinado se fossem identificados os seus dois níveis de desenvolvimento.

Com a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o conhecimento não era mais entendido como uma realização individual, mas como um processo de

construção social e compartilhado. Pode-se afirmar com base nessa perspectiva, que o ato de aprender não estava reduzido a um conjunto de fatos interiorizados, mas sim, a participação nas diversas atividades humanas, à interação com outros indivíduos e com o mundo que geravam processos de contínua mudança.

Com base no exposto acima, para Vygotsky (2007), o conhecimento era adquirido através do uso de signos, de processos de interação e através da internalização (reconstrução interna de uma operação interna). Logo, os exercícios escolares, vistos a partir de uma perspectiva vigotskyana eram tarefas, situações-problema que levavam os indivíduos a utilizarem ferramentas auxiliares constituídas por instrumentos e signos, os quais possibilitavam ao homem controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Se aprender para Vigotsky era transformar qualitativamente o comportamento, transformação esta que se refletia na mudança de meios que os indivíduos usavam para realizar suas tarefas e na reconstrução de seus processos psicológicos, essas ferramentas auxiliares (os exercícios) possuíam a função mediadora na relação entre o indivíduo e o meio externo e auxiliavam no processo de interiorização, que constituía a modificação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos internos.

Levando em conta que o desenvolvimento das funções intelectuais humanas era socialmente mediado pelos signos e pelo outro, pode-se afirmar que os exercícios escolares eram situações-problema que desencadearam o uso de elementos mediadores, os quais possibilitavam a comunicação entre os indivíduos e os eventos e situações do mundo exterior.

Nessa perspectiva, tais exercícios se caracterizavam pela ênfase na experiência; na formação de hábitos; na valorização das trocas de informações, dos questionamentos; na comunicação e interação entre os indivíduos. Esses elementos podiam ser percebidos a partir do que Vigotsky chamava de zona de desenvolvimento proximal. O conceito de zona de desenvolvimento proximal baseava-se no espaço que existe entre aquilo que o indivíduo conhecia e dominava e aquilo que ele dependia da interação com sujeitos mais capazes para vir a conhecer e dominar. “Os agentes ativos na zona de desenvolvimento proximal não incluem apenas pessoas, mas também artefatos, livros, vídeos.” (CUBERO; LUQUE, in: COLL, *et. al.*, 2004, p. 99).

O processo de construção do conhecimento era entendido como uma construção conjunta, pela qual, a elaboração do conhecimento era vista como um processo social e compartilhado, havia uma interdependência entre processos individuais e sociais, desta forma, a aprendizagem era um processo distribuído e interativo, que era resultado da participação

coletiva de indivíduos numa determinada experiência. (CUBERO; LUQUE, in: COLL, *et. al.*, 2004, p. 105).

Embora os exercícios próprios do ambiente escolar fossem sistemáticos e intencionais, quando baseados na perspectiva sociointeracionista, deveriam considerar os conhecimentos adquiridos do sujeito, fossem eles oriundos do meio extraescolar ou de situações escolarizadas.

Na perspectiva da Aprendizagem Significativa e da teoria da assimilação há os pressupostos do psicólogo norte-americano David P. Ausubel, que entendia a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento, para ele, aprender significava organizar e integrar determinado conhecimento na estrutura cognitiva. As proposições fundamentavam-se na ideia de que os indivíduos apresentavam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. As relações que eram estabelecidas a partir da estrutura conceitual do indivíduo tinham um caráter hierárquico, isto é, a estrutura cognitiva era vista como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico que se relacionavam com base no grau de abstração e generalização. (COLL, *et. al.*, 2000, p. 231).

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 54), existiam informações relevantes na estrutura cognitiva que facilitavam a aprendizagem significativa, pois, o novo conhecimento era incorporado à estrutura cognitiva, através de uma relação substantiva e não arbitrária. O interesse de Ausubel centrou-se na análise das características dos diversos tipos de aprendizagem que ocorriam no meio escolar, ele apresentava duas dimensões de análise: aprendizagem significativa e aprendizagem automática.

A aprendizagem significativa era aquela que ocorria quando uma nova informação se relacionava de maneira significativa, não-arbitrária, com os conhecimentos que já estavam presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, de forma que ocorria uma transformação tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o indivíduo já possuía. Na aprendizagem automática, as associações ocorriam de maneira arbitrária, literal e não estabeleciam relação com os conhecimentos prévios do indivíduo (MARTÍN; SOLÉ, in: COLL, *et. al.*, 2004, p. 61), por isso, quando o material de aprendizagem era relacionado de maneira arbitrária à estrutura cognitiva, o novo conteúdo internalizado não teria uma utilidade direta (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 54).

Embora essas duas definições pareçam contrárias, Ausubel não estabelecia uma hierarquização entre aprendizagem significativa e automática, elas faziam parte de um processo contínuo e o que iria identificar o grau de significatividade da aprendizagem era a inter-relação produzida entre o dado novo e o já presente na estrutura cognitiva do indivíduo.

As aprendizagens também poderiam ser analisadas em função da forma como são apresentados os conteúdos, assim, na perspectiva de Ausubel, tinha-se a aprendizagem por recepção e descoberta.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 98), “a aquisição de conhecimento em qualquer cultura é primordialmente uma manifestação da aprendizagem receptiva. Isto é, o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido é geralmente apresentado ao aluno sob uma forma mais o menos final, acabada.” Diante dessas circunstâncias, cabia ao aluno simplesmente compreender o assunto e incorporá-lo à sua estrutura cognitiva. No entanto, a aprendizagem receptiva verbal poderia ser essencialmente significativa, pois, pode envolver mais do que uma simples exposição de conceitos acabados.

Em primeiro lugar, exige-se no mínimo um juízo implícito de relevância no momento de decidir que idéias estabelecidas na estrutura cognitiva são mais relacionáveis a uma nova tarefa de aprendizagem. Em segundo lugar, é necessário algum grau de concordância entre elas, particularmente se existem discrepâncias ou conflitos. Em terceiro lugar, as novas proposições são geralmente reformuladas, fundindo-se num esquema pessoal de referência compatível com o “background” experiencial, vocabulário e estrutura de idéias. Finalmente se o aluno, no curso da aprendizagem receptiva significativa, não encontrar uma base aceitável de harmonizar idéias aparentemente ou genuinamente contraditórias, será inspirado algumas vezes a buscar um grau de síntese ou reorganização de seu conhecimento existente sob princípios explicativos mais amplos e abrangentes (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 102).

Nessa perspectiva, na aprendizagem por recepção, o conteúdo a ser aprendido era apresentado de forma literal, em sua forma final e acabada sem que fosse necessário uma descoberta, no entanto, a aprendizagem só era significativa se o conteúdo descoberto se relacionasse com conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, quer dizer, a aprendizagem era significativa quando a nova informação relacionava-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva.

Para que a aprendizagem por recepção se tornasse significativa, era preciso que houvesse uma estruturação do conteúdo a ser aprendido. Era necessário, em primeiro lugar expor as ideias mais gerais, utilizando definições claras e precisas, formular de maneira explícita as relações existentes entre os conceitos apresentados, e solicitar aos alunos que reformulassem a nova informação com suas próprias palavras. (MARTÍN; SOLÉ, 2004, p. 67).

Na aprendizagem por descoberta, o conteúdo a ser aprendido não se apresentava ao aluno, mas tinha de ser descoberto por ele antes de ser assimilado, sua característica essencial

[...] é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à estrutura cognitiva. A tarefa prioritária desse tipo de aprendizagem, em outras palavras, é descobrir algo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20).

Numa perspectiva psicológica, a aprendizagem significativa por descoberta era mais complexa do que a aprendizagem receptiva significativa, pois, envolvia uma experiência prévia na solução de problemas antes que o significado surgisse e pudesse ser internalizado (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 22).

Durante a aprendizagem significativa, dois processos importantes e correlatos ocorriam: a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. Quando se submetia uma nova informação a um determinado conceito ou proposição, esta era aprendida e o conceito ou proposição inclusiva sofria modificações. Esse processo de inclusão motivava a diferenciação progressiva do conceito ou proposição que englobava novas informações. Na aprendizagem, as ideias estabelecidas na estrutura cognitiva podiam tornar-se reconhecíveis durante as relações que ocorriam no curso da nova aprendizagem, conseqüentemente, adquiria-se a nova informação e os elementos existentes na estrutura cognitiva poderiam assumir uma nova organização e novo significado. Esta recombinação dos elementos existentes na estrutura cognitiva era o que se chamava reconciliação integradora (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 103-104).

Na teoria de Ausubel, três noções básicas caracterizavam o processo de aprendizagem: conceito inclusor, inclusão obliteradora e assimilação. Os conceitos inclusores existiam previamente na estrutura cognitiva e serviam para criar relações entre as novas ideias ou conceitos que eram objetos da aprendizagem. A inclusão obliteradora era o processo de interação entre o material de aprendizagem e os conceitos inclusores e a assimilação era o resultado dos processos de inclusão obliteradora que se processavam a partir das transformações que ocorriam entre os conceitos inclusores e o novo material, havia uma assimilação entre os velhos significados e os novos, o que ocasionava uma estrutura diferenciada da original. (COLL; *et. al.*, 2000, p. 234).

Como já dito, Ausubel e seus colaboradores inferiam que a estrutura cognitiva humana estaria configurada com base numa organização hierárquica do conhecimento. A partir desse pressuposto, afirmavam que os conteúdos de ensino deveriam concretizar-se por meio de uma hierarquia conceitual que considerava, inicialmente, os conceitos mais gerais, relevantes e inclusivos, para depois apresentar os mais detalhados, passando-se, de um nível de

generalidade para um de especificidade, acompanhados das relações estabelecidas entre os conceitos gerais e os específicos.

A partir da hierarquia conceitual era possível promover uma diferenciação progressiva dos conceitos mais gerais e perceber as relações de integração, subordinação e semelhança que os conceitos possuem entre si. A teoria de Ausubel dava um caráter subordinado à aprendizagem e era com base nesse caráter de subordinação que ele falava dos organizadores prévios. Estes são conteúdos introdutórios de maior nível de generalidade, de abstração e de inclusividade, sua função era construir pontos de acesso entre o conhecimento que se possuía e o que era preciso para assimilar com êxito determinado conteúdo. Um organizador prévio bastante conhecido da teoria da Aprendizagem Significativa era o mapa conceitual, um instrumento que possibilitava representar um conjunto de conceitos relacionados de forma significativa, o qual também permitia visualizar tanto as coerências e incoerências das ideias coerentes sobre um determinado tema.

Nessa perspectiva, aprender, para Ausubel, era relacionar conhecimentos prévios a conhecimentos novos de forma significativa de modo que ocorria uma reestruturação cognitiva entre o dado novo e o já conhecido, possibilitando uma transformação no conhecimento. Dessa maneira, ensinar era estruturar e sequenciar adequadamente os conteúdos, explicitando as relações e a hierarquia dos conceitos tendo por base aquilo que o aluno já conhecia.

A partir das ideias apresentadas, pode-se afirmar que os exercícios inspirados pelos pressupostos da teoria da Aprendizagem Significativa se caracterizavam pela relação que possuíam com conteúdos já conhecidos, pela estrutura hierárquica conceitual que apresentavam e pela introdução de organizadores prévios, isto é, o exercício deveria ser relacionável com a estrutura cognitiva do aluno e possibilitar a manipulação de conceitos e proposições.

Os exercícios tanto faziam parte dos processos e procedimentos da prática quanto da avaliação. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980),

A prática não é uma estrutura cognitiva variável por si só, mas é um dos principais fatores que influencia a estrutura cognitiva. O efeito mais imediato da prática é o aumento da estabilidade e da clareza e, portanto, a força dissociativa dos novos significados emergentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 260).

Nesse viés, a prática influenciava a estrutura cognitiva na medida em que aumentava a força dissociativa dos significados recém-aprendidos, facilitando sua retenção; aumentava a receptividade do aprendiz para apresentações subsequentes do mesmo material e capacitava-o para tirar proveito do esquecimento que ocorria entre os ensaios; facilitava a aprendizagem e a retenção de novas tarefas de aprendizagem relacionadas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 260).

Os exercícios, entendidos como elementos da prática, para resultarem em uma aprendizagem significativa, precisavam ser logicamente significativos e deviam levar em consideração que o aluno já possuía ideias necessárias estabelecidas para relacionar com as novas.

Quanto à avaliação, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), esta era importante no início, durante e na conclusão de qualquer sequência instrucional, sua finalidade era verificar até que ponto os objetivos educacionais significativos estavam sendo atingidos. Além de averiguar o progresso dos rendimentos dos aprendizes, a avaliação facilitava a aprendizagem, pois, levava o estudante a revisar, consolidar, esclarecer e integrar o assunto.

Com base no exposto, pode-se afirmar que os exercícios na perspectiva da aprendizagem significativa desempenhavam papel relevante na medida em que auxiliavam a verificar o que o estudante já conhecia antes de apresentar-lhe novas informações, por possibilitar um acompanhamento da aprendizagem corrigindo, esclarecendo e consolidando-a e por apontar até que ponto os objetivos educacionais estavam sendo atingidos.

Com a leitura desses pressupostos teóricos, tanto Herbart, Dewey, Skinner e Tyler quanto dos cognitivistas Piaget, Vigotsky e Ausubel, pode-se inferir algumas proposições: era consenso entre as teorias que se aprendia do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido; que o ambiente externo possuía um papel no processo de ensino aprendizagem, quer fosse a preparação para o convívio e a atuação nesse, quer fosse a interação, o contato com o ambiente externo para o desenvolvimento de determinadas relações; se aprendia por meio, em contato ou em interação com o outro, este outro poderia ser uma máquina, um livro, uma pessoa.

O que diferenciava estas visões de aprendizagem aqui apresentadas era a ênfase concedida a determinados elementos, como a concepção de homem, e a maneira com que explicavam o processo de ensino e aprendizagem, como ocorriam as mudanças, porque elas ocorriam, como os indivíduos aprendiam (através da aquisição dos conhecimentos acumulados socialmente, por meio do desenvolvimento das capacidades mentais, por meio de

transformações no comportamento, através de ações cognitivas). Assim, havia diferentes formas de se compreender os processos de ensino e aprendizagem, diferentes concepções sobre as formas com que ele se processava e essas diferentes visões estão presentes tanto nos diversos métodos de ensino, nas ferramentas didáticas, quanto nos livros didáticos.

Os exercícios, antes mesmo de se tornassem momentos de aprendizagem, tinham consciente ou inconscientemente uma base teórica a qual os orientaria para auxiliar a acumulação de ideias por parte do indivíduo (perspectiva herbartiana); para enfatizar os processos próprios do método experimental, as necessidades e os interesses do indivíduo (progressivismo); para programar o conhecimento de forma gradativa, intensiva e regular dando ênfase aos conteúdos, ao acerto e às sucessivas modificações do comportamento (behaviorismo); para destacar os processos, a problematização, a interação, a formação de conceitos, a apresentação de materiais significativos e a construção de conhecimento (cognitivista).

Os modelos de aprendizagem apresentados não foram consensuais no que concerne a forma como a aprendizagem acontecia, quer dizer, nas maneiras ou processos pelos quais os indivíduos aprendiam. No entanto, no que se refere aos exercícios, estes independente da perspectiva adotada, sempre estavam a serviço da aprendizagem. O que é ensinar? O que é aprender? As teorias da aprendizagem formulavam respostas diferentes a essas questões, as quais iriam ser apropriadas na finalidade, na execução e nos sujeitos do exercício, mas este, independente das concepções de ensino e aprendizagem, tinha o propósito comum de favorecer as aprendizagens dos indivíduos.

Partindo da ideia de que os exercícios favorecem a aprendizagem dos indivíduos, no segundo capítulo, realizou-se uma análise descritiva das características dos exercícios de livros didáticos de história que circularam no período de 1960 a 2000 buscando elementos que sinalizavam mudanças e permanências tanto na concepção de exercícios que os autores possuíam quanto na forma de estruturar e dispor estes dentro dos livros didáticos.

CAPÍTULO II

OS EXERCÍCIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Muitas têm sido as fontes utilizadas para o estudo da História das Disciplinas Escolares, desde currículos e programas oficiais a cadernos de alunos, apontamentos de professores, diários de classe, provas/exames e livros didáticos. Estes têm sido percebidos nos últimos anos como uma fonte privilegiada para entender a forma como determinadas disciplinas se configuraram e estruturaram-se ao longo do tempo. Neles, estão presentes os conteúdos e os métodos constitutivos de uma disciplina. Na maioria das vezes, explicitam uma estrutura e uma organização que simulam um planejamento didático de uma aula, bem como apresentam exercícios como um elemento auxiliar para a fixação e compreensão dos conteúdos.

Os exercícios dos livros didáticos por explicitarem conteúdos e métodos, foram considerados nesta pesquisa, como importantes indicadores das ideias de ensino e aprendizagem veiculadas nas décadas de 1960 a 2000. Os critérios para seleção dos livros didáticos de História utilizados foram instituídos a partir dos seguintes pontos: possuir exercícios no próprio manual ou caderno de exercícios; ter circulado durante o recorte temporal estabelecido; ter permanecido no mercado; o vínculo dos autores ao ensino superior²⁶; a faixa etária a qual se destinavam (10 aos 17 anos) e a disponibilidade em bibliotecas ou em sebos físicos e virtuais.

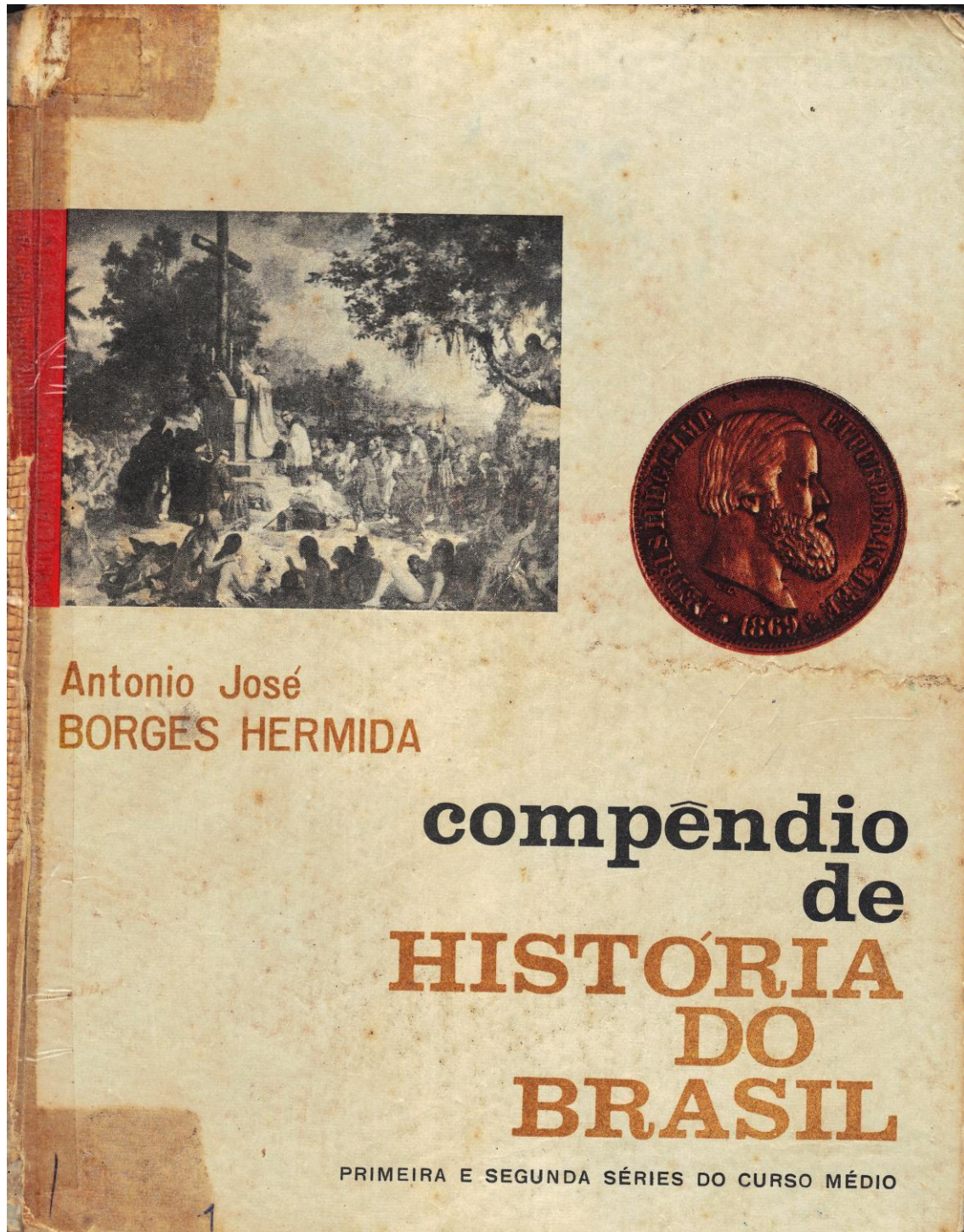
2.1 Livros da década de 1960

Para a década de 1960 foram selecionados dois livros: **Compêndio de História do Brasil**, de Antonio José Borges Hermida e **História do Brasil**, de Vítor Mussumeci. Segundo Másculo (2008), o primeiro foi um dos livros que marcou o ensino de História nos anos de 1950 a 1970, através de sucessivas edições. Ele foi editado pela Companhia Editora Nacional e, em 1968, encontrava-se em sua 53ª edição (Imagem 1). Foi esta edição que fez

²⁶Em virtude de alguns livros didáticos não informarem o vínculo dos autores com a Academia, esse critério não pode ser atendido em todos eles.

parte do *corpus* documental da pesquisa. A edição possuía o formato de 15 cm x 21 cm, capa dura, 340 páginas.

Imagem 1. Capa do livro didático: Compêndio de História do Brasil



Fonte: HERMIDA, 1968.

O referido livro está dividido em duas grandes unidades: Brasil colonial e Brasil independente, distribuídas em quinze capítulos, os quais são compostos por texto principal, resumo do capítulo, questionários e exercícios. O livro **Compêndio de História do Brasil** (1968), de Antônio José Borges Hermida era destinado a primeira e segunda séries do curso médio. Na contra capa da 53ª edição contém a seguinte informação: “Êste²⁷ compêndio está de acordo com as indicações do Conselho Federal de Educação (Lei de Diretrizes e Bases).”

Somente esta nota consta como elemento informativo, outros aspectos considerados importantes na apresentação formal do manual acerca dos conteúdos, métodos e objetivos não foram evidenciados. O que fez refletir sobre alguns aspectos: sugeriu que os produtores do livro se preocupavam em cumprir a legislação educacional vigente; demonstrava que esta interferia na produção dos livros didáticos; indicava que a ausência destes elementos era suprida pela concordância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases, por isso dispensava qualquer tipo de apresentação; ou também poderia conceder ao livro uma posição de status.

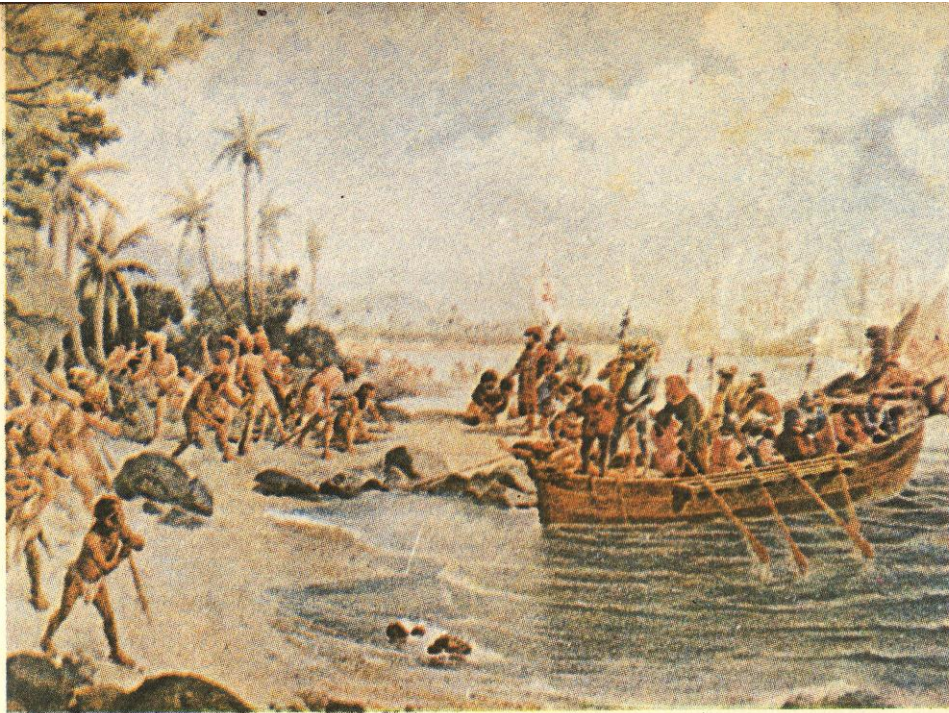
O livro esta estruturado em duas unidades “Brasil Colonial” e “Brasil independente”, com sete e oito capítulos, respectivamente. Embora o autor não apresente uma noção, nem as finalidades para os exercícios da obra, estas estão implícitas e podem ser percebidas com base na denominação e estruturação dada às seções de exercícios e ao lugar e espaço ocupado por eles.

Ao final de cada capítulo, há uma seção intitulada “resumo”, a qual destaca informações consideradas relevantes, do texto principal. Em seguida, existe um inventário de perguntas denominado de “Questionário” (Imagem 2). O inventário de perguntas busca dar conta da maioria das informações apresentadas no texto principal, as quais se caracterizam pela objetividade com que foram formuladas e pelo direcionamento que dão ao leitor no retorno ao texto principal e a forma como induzem à cópia literal de fragmentos do texto.

No final das unidades, consta outra seção denominada de “Exercícios” (Imagem 3), que se caracteriza por exercícios estruturados por colunas para completar, julgar entre o certo e o errado, dar a significação de datas, numerar corretamente a coluna, assinalar as frases certas com “X” e nomear fatos ou ações.

²⁷ A grafia das palavras está de acordo com o original.

Imagem 2. Seção “Questionário” do livro didático: Compêndio de História do Brasil

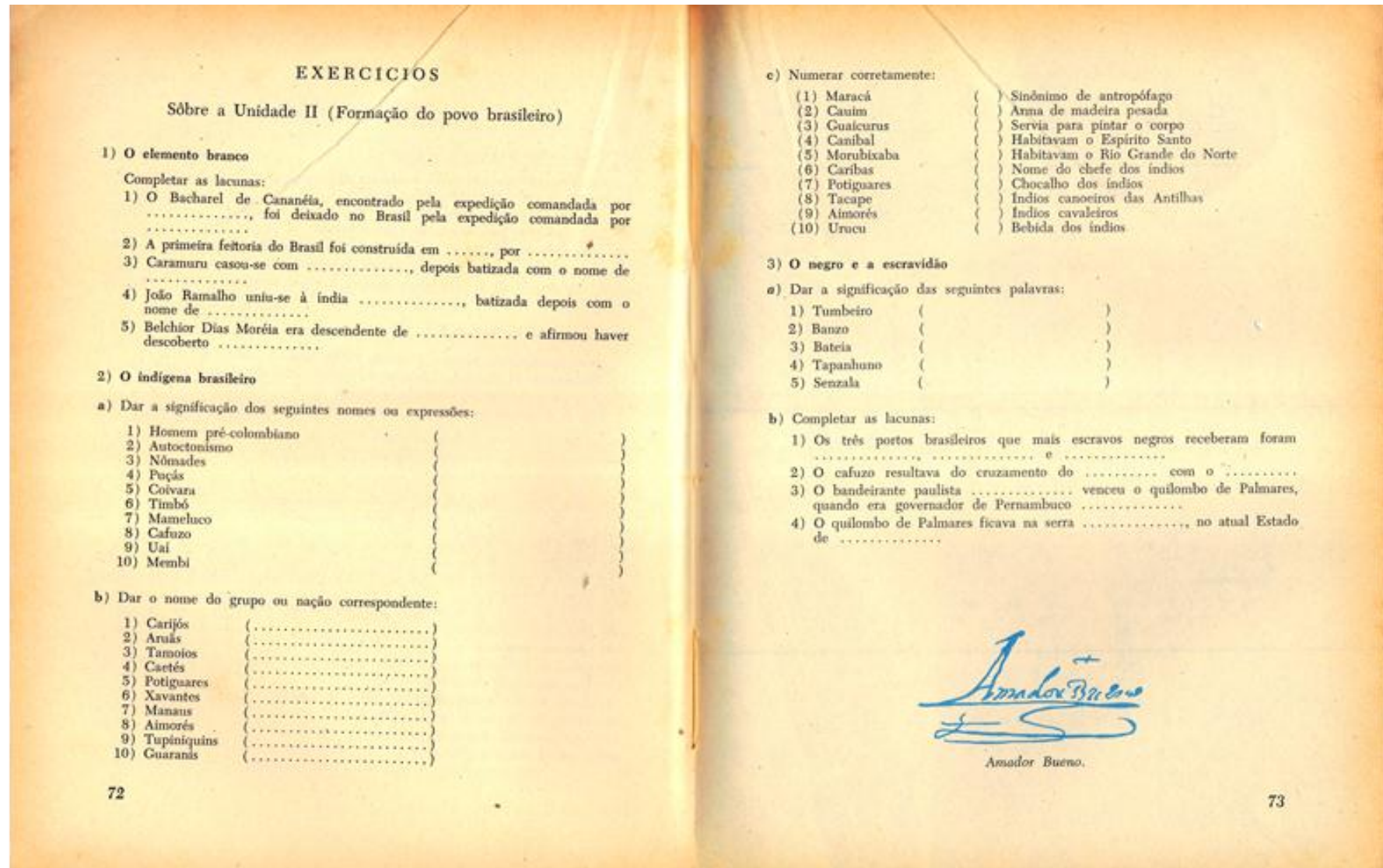


Descobrimento do Brasil.
(Quadro de OSCAR PEREIRA DA SILVA).

QUESTIONÁRIO

- 1) Por que D. Manuel escolheu um fidalgo para comandar a esquadra de 1500?
- 2) Quais as principais figuras que iam na esquadra?
- 3) Quais os sinais de terra avistados no dia 21 de abril?
- 4) Que eram fura-buchos?
- 5) Quem foi Gaspar de Lemos?
- 6) Que sabe sobre as missas rezadas no Brasil?
- 7) Por que julgam alguns autores que o Brasil foi descoberto por casualidade?
- 8) Que é questão da intencionalidade?
- 9) Que sabe sobre a prioridade espanhola?
- 10) Quem foi Duarte Pacheco Pereira?
- 11) Quais os nomes dados ao Brasil?
- 12) Qual a origem do nome brasileiro?
- 13) Onde está guardada a carta de Caminha?
- 14) Como foi conhecida a carta de Caminha?
- 15) Quais as observações feitas por Caminha em sua famosa carta?

Imagem 3. Seção “Exercícios” do livro didático: Compêndio de História do Brasil.

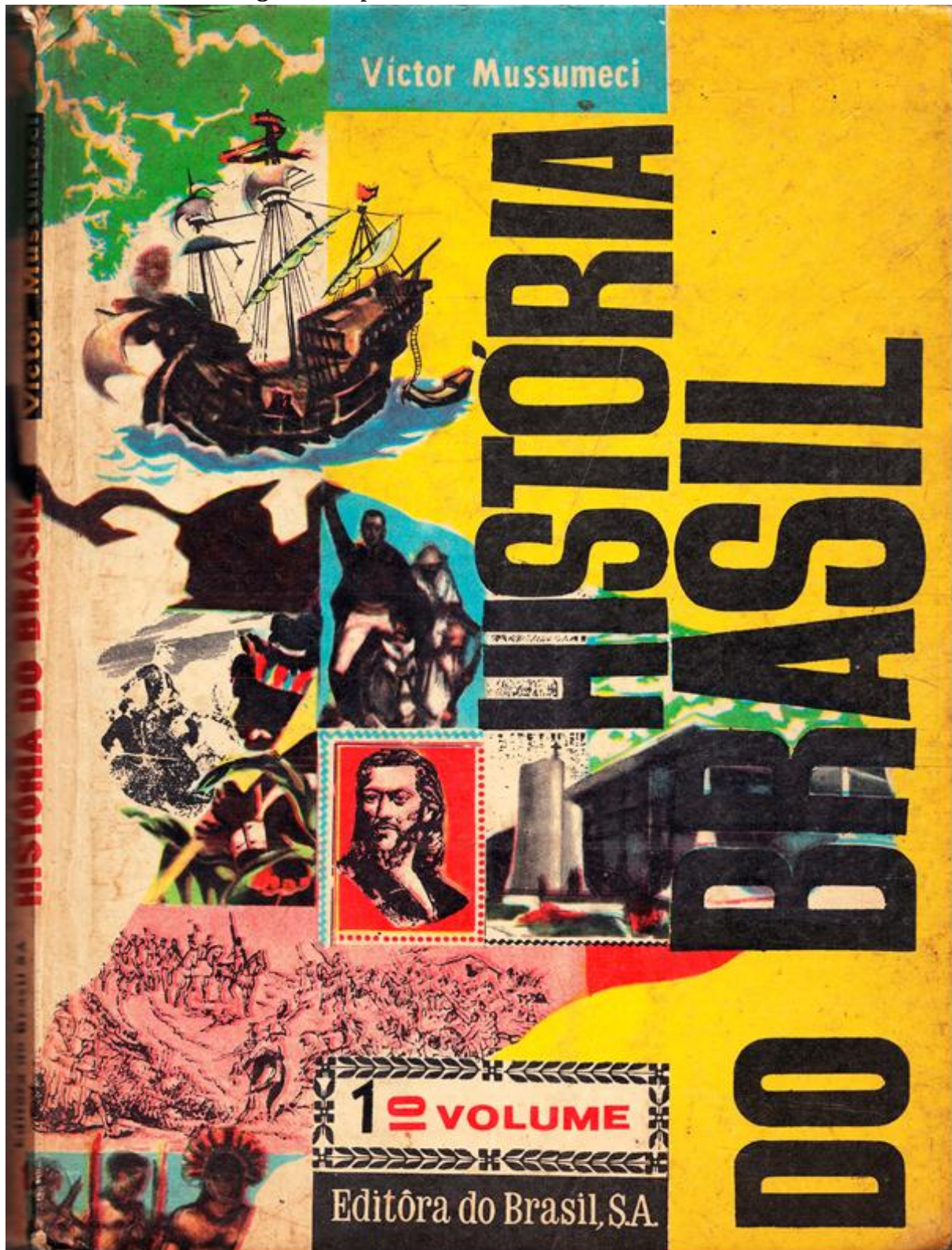


A observação dessas duas seções “Questionário” e “Exercício”, compostas por exercícios, tanto pela sua localização, fosse ao final de cada capítulo ou da unidade, quanto pela sua denominação e estrutura evidencia indícios das intenções dos produtores da obra. A primeira seção serve de roteiro de leitura e auxilia na fixação e memorização daquilo que é relevante. Já a seção “Exercícios”, possui a função de averiguar, verificar e avaliar aquilo que o indivíduo conseguiu aprender e/ou memorizar ao longo da unidade. Além disso, a própria estrutura dos exercícios dessa seção sinaliza que ela exerce o papel de revisar e relembrar aquilo que é considerado importante pelo autor.

Percebeu-se que, os exercícios presentes no livro **Compêndio de História do Brasil** são para os produtores dessa obra instrumentos de estudo que auxiliam tanto na fixação e memorização do conteúdo quanto na averiguação daquilo que o aluno havia conseguido ou não aprender e/ou reter. Portanto, pode-se denominar os exercícios presentes na seção “Questionário”, de “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”, porque induzem respectivamente, a transcrição de fragmentos e indicam as informações relevantes do texto principal. Já os apresentados na seção “Exercícios”, podem ser denominados de exercícios de “verificação” e de “rememoração”, porque averigam aquilo que o indivíduo conseguiu aprender ou reter e por representar o conteúdo exposto na unidade.

O livro **História do Brasil**, de Vítor Mussumeci, que foi selecionado corresponde ao da 125ª edição (Imagem 4), o ano exato da referida edição não foi informado na ficha catalográfica do livro, mas tanto o texto principal, quanto pesquisas já realizadas por Másculo (2008) indicam que o ano estava inserido na década de 1960. Outro indício, foi que na seção “Questionário e exercícios”, a questão 7 aborda o seguinte “que significa dizer que estamos no ano de 1965?”, o que supõe que corresponde ao ano de 1965. O livro é composto por um formato de 13,5 cm x 19 cm, capa dura colorida, 188 páginas e está dividido em vinte e quatro capítulos e seis unidades. Contém sumário, que corresponde a uma espécie de resumo (ao final de cada capítulo); texto principal; questionário e exercícios; e texto complementar.

Imagem 4. Capa do livro didático: História do Brasil

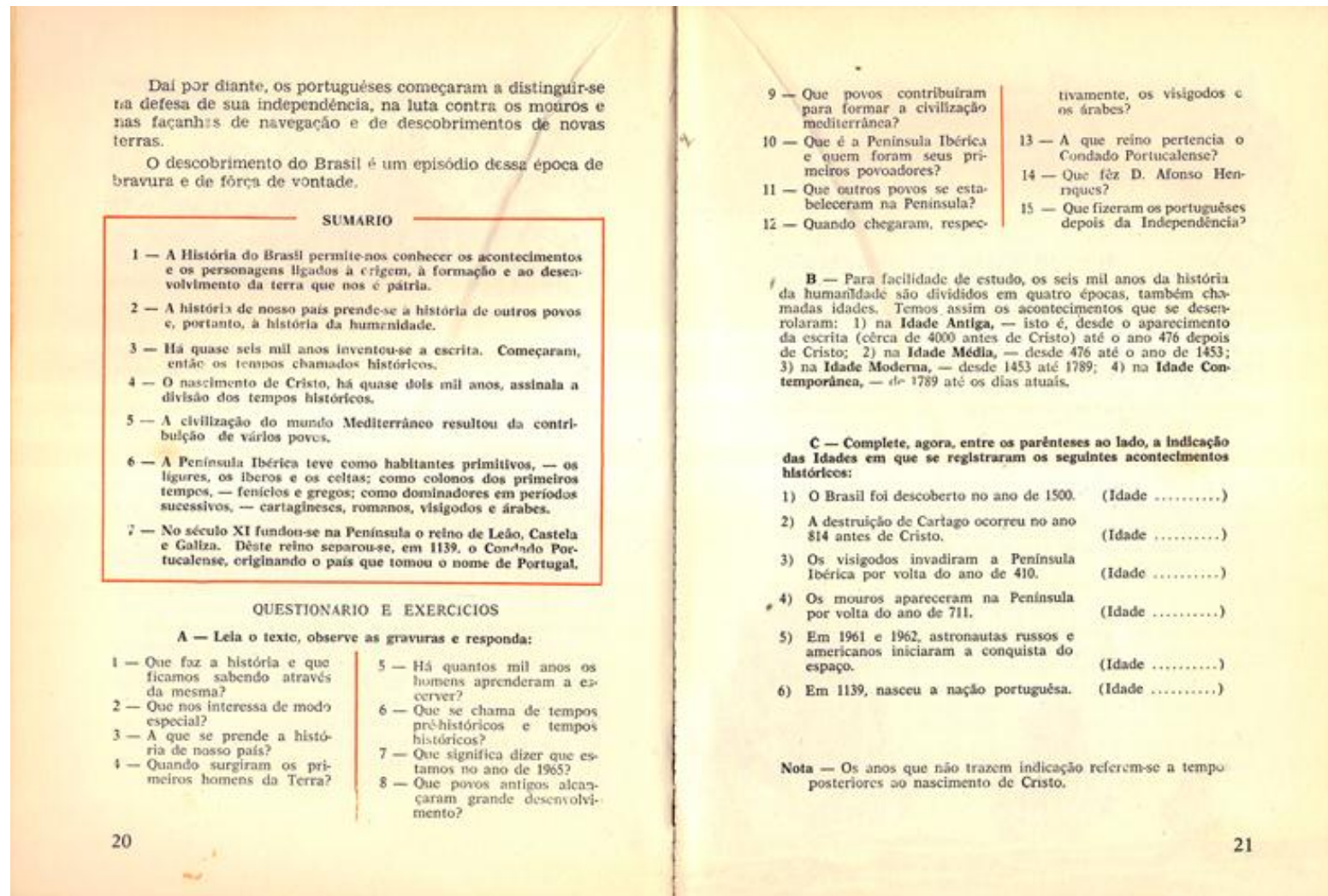


Fonte: MUSSUMECI, 196?.

O livro **História do Brasil**, primeiro volume, de Vítor Mussumeci, traz após o índice uma apresentação da obra dedicada aos professores. Na referida apresentação, o autor informa aos professores que o volume foi elaborado com o propósito de atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que levou em consideração a finalidade atribuída pelo Conselho Federal de Educação ao ensino de História, a saber: “visa a integrar o educando na compreensão e avaliação da grande experiência que tem sido a evolução da humanidade através dos tempos” (MUSSUMECI, 196?, 01). Além disso, expôs o seu desejo de atender às necessidades dos professores, através dos assuntos selecionados. Nessa apresentação não aparece nenhuma referência em relação à noção e às finalidades dos exercícios presentes no livro.

No entanto, há uma diferença entre os exercícios estruturados, através de lacunas do livro de Borges Hermida e o de Mussumeci. O primeiro apresenta as frases e as lacunas a serem preenchidas de maneira direta, através de uma solicitação, já no livro de Mussumeci, esse tipo de exercício, em alguns casos, possui notas introdutórias e explicativas que complementam as informações do texto principal. Na seção “Questionário e exercícios” (Imagem 5) é solicitado ao indivíduo buscar outras fontes de informação. Outro fator, é que consta, na maioria dos exercícios, a construção de um caderno de biografias que é construído ao longo do livro, como se fosse uma espécie de portfólio.

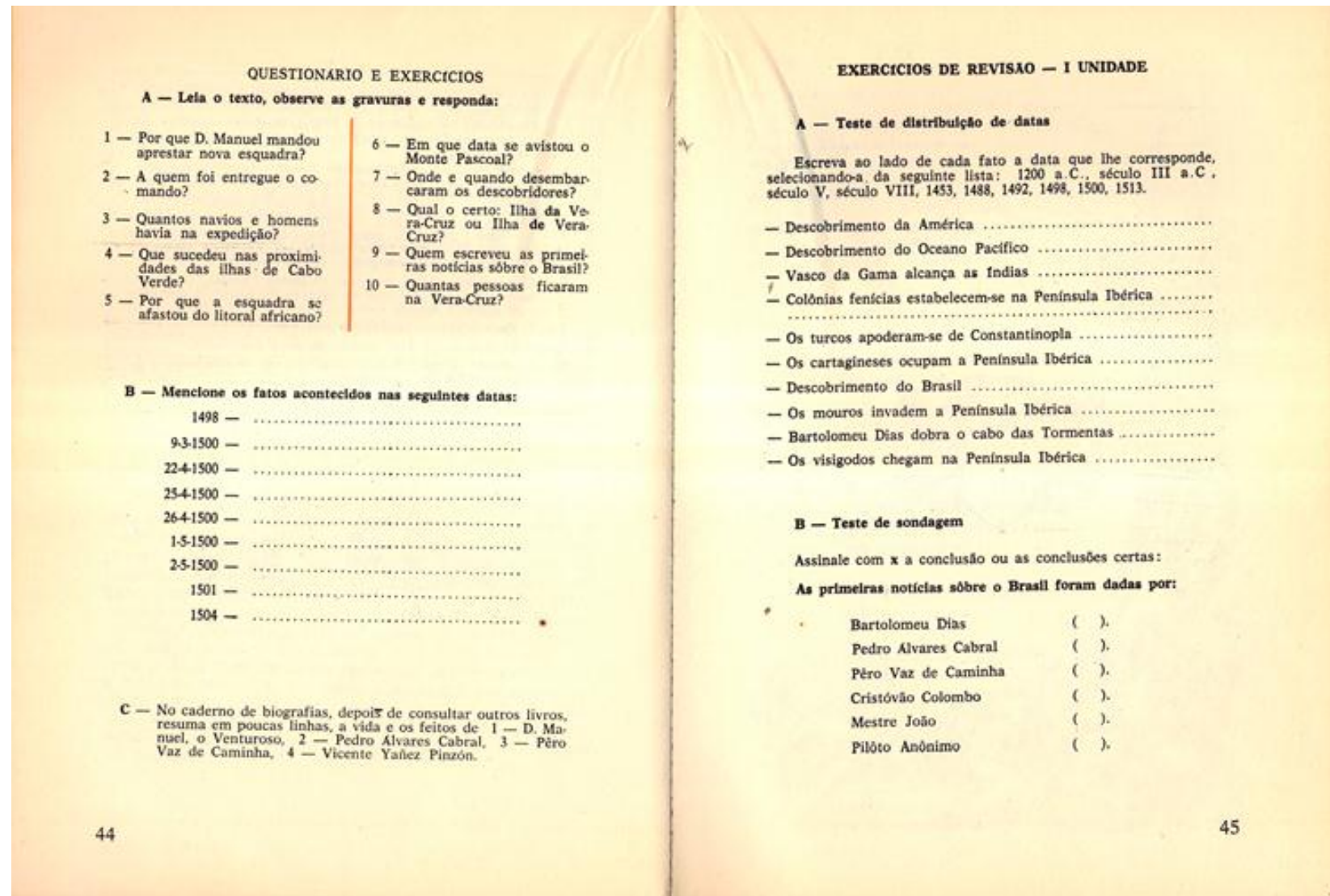
Imagem 5. Seção “Questionário e exercícios” do livro didático: História do Brasil



No final de cada unidade, existe outra seção denominada “Exercícios de revisão” (Imagem 6), em sua maioria, composta pelo o que o autor chama de testes: “de distribuição de datas”, “de sondagem”, “de relação”, “de localização”, “de seleção” e “de lacunas”. Embora na seção os exercícios tenham recebido estas denominações, de modo geral, possuíam as mesmas características dos exercícios que se localizam ao final dos capítulos. Isso aponta indícios de que o autor os tinha assim intitulado na tentativa de caracterizá-los como “testes de avaliação”, pois, ao final de cada unidade, o aluno poderia revisar os conteúdos e avaliar o que conseguiu aprender.

Essa característica avaliativa se evidencia de forma mais contundente ao final da última unidade do livro, nela há um exercício intitulado “Teste de revisão cronológica da matéria estudada”, no qual foram abordados os conteúdos estudados ao longo do livro. Esse exercício final ajudaria ao aluno a avaliar o que conseguiu aprender e/ou memorizar durante o estudo.

Imagem 6. Seção “Exercícios de revisão” do livro didático: História do Brasil



A partir dessa caracterização dos exercícios, entendeu-se que no livro **História do Brasil**, de Vítor Mussumeci, assim como no **Compêndio de História do Brasil**, de Borges Hermida, os exercícios exercem a função de auxiliar no estudo do conteúdo. Visto que, ao final do capítulo, o aluno é levado a fazer uma releitura do texto principal, e, ao término da unidade, o discente tem a possibilidade de verificar os conteúdos aprendidos, esses foram denominados respectivamente de “exercícios de cópia” ou “roteiro de leitura” e “exercícios de verificação”.

Esses tipos de exercícios identificados nos livros possibilitam o levantamento das hipóteses de que os “exercícios de cópia” e de “roteiro de leitura” apresentados ao final de cada capítulo teriam sido pensados e elaborados para os alunos, já que auxiliam na leitura, no destaque das informações relevantes, na aprendizagem de cada conteúdo. Por conseguinte, os “exercícios de verificação” têm sido elaborados tanto para os alunos que poderiam identificar o que conseguiram aprender, como para os professores, pois indicavam aquilo que deveria ser “cobrado”, ou aquilo que os alunos deveriam ter aprendido ao final de cada unidade.

2.2. Livros das décadas de 1970 a 1990²⁸

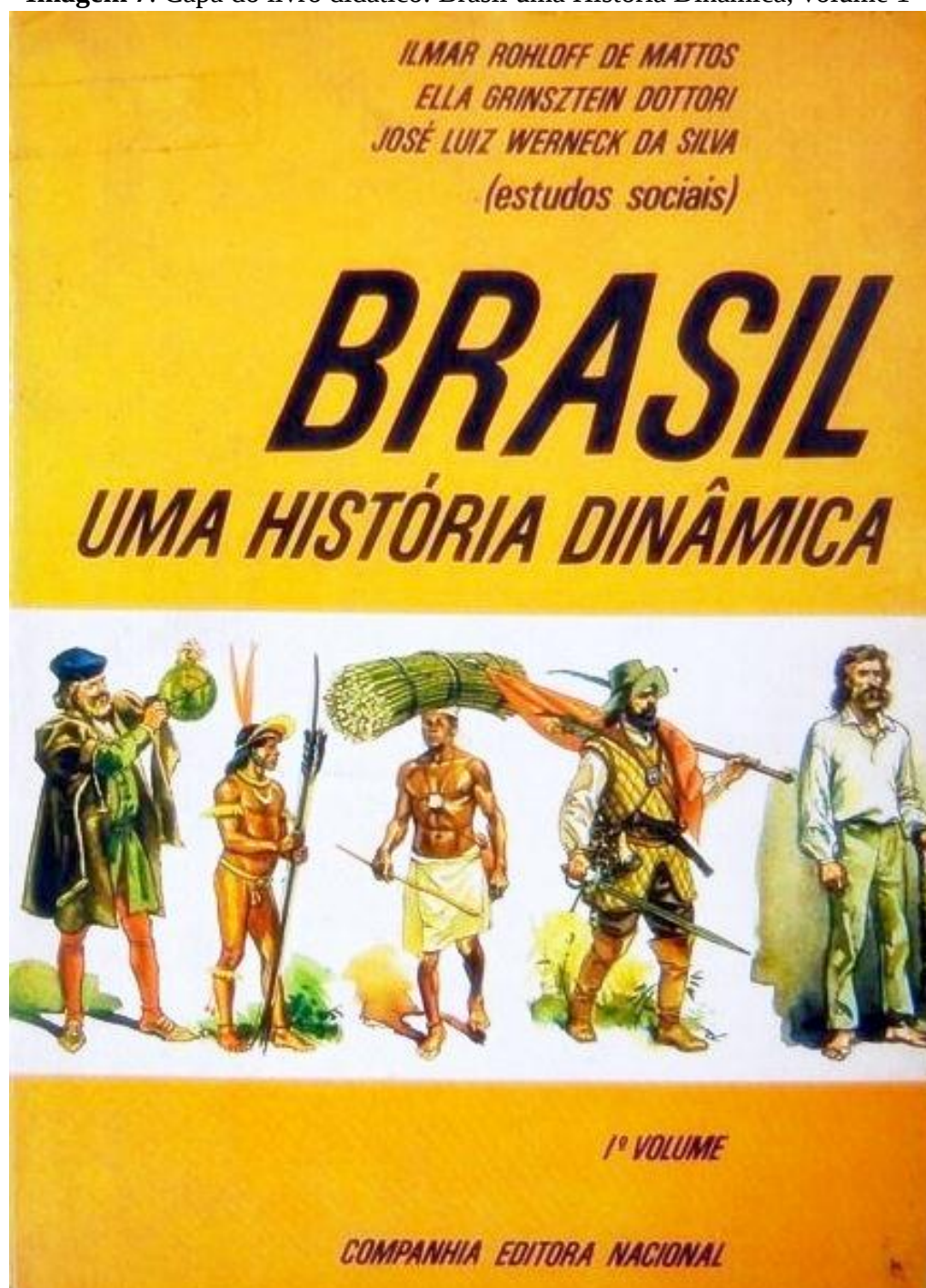
Para as décadas de 1970 a 1990 foram selecionados os livros **Brasil uma História Dinâmica** (1º e 2º volumes), de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva; **História Antiga e Medieval** e **História Moderna e Contemporânea**, de José Jobson de A. Arruda; **História da América**, de Elza Nadai e Joana Neves; a **Coleção Sérgio Buarque de Hollanda** (**História do Brasil 1 e 2** e **História da Civilização**) e **História e Vida** (volume 1 e 2), de Nelson Piletti e Claudino Piletti.

Os livros **Brasil uma História Dinâmica** possuem formato 15 cm x 21 cm, 190 e 313 páginas respectivamente e seis capítulos cada (com várias subdivisões). Eles foram publicados pela Companhia Editora Nacional, que na década de 1970, possuía cerca de 55% de todos os livros didáticos para o ensino primário e secundário publicados no Brasil (HALLEWELL, 2005, p. 372). Em entrevista concedida à “Revista de História da Biblioteca Nacional”, Ilmar Mattos (2006), afirmou que o livro possuía um caráter inovador “porque tirava o aluno e o professor de uma certa passividade”.

²⁸ Neste tópico abordaremos as três décadas (1970, 1980 e 1990), visto que, os livros analisados transitaram por esse espaço temporal através das sucessivas edições. Percebemos também que existiram poucas mudanças na narrativa.

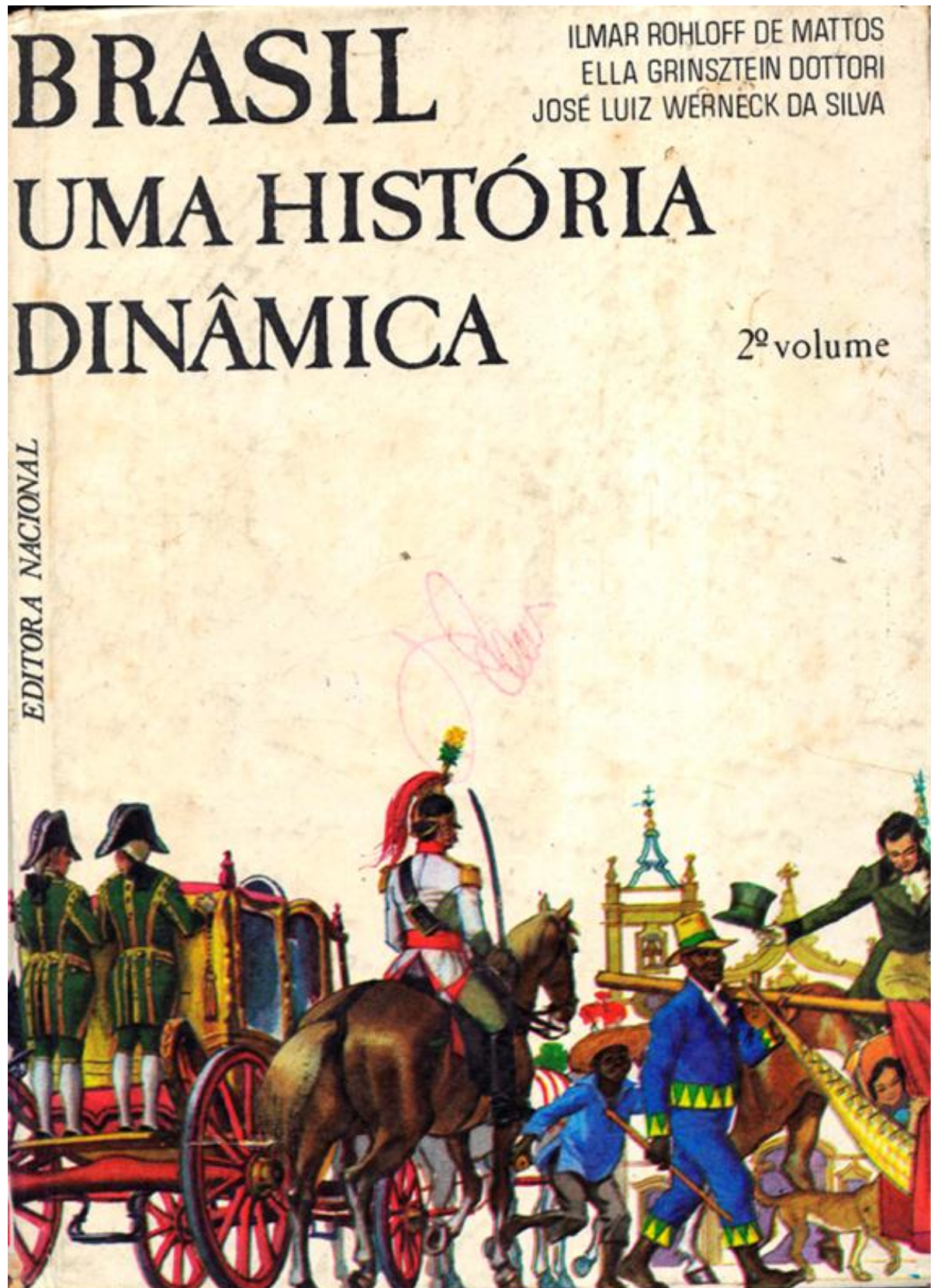
De acordo com dados do Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional, o primeiro volume teve sua primeira edição no ano de 1971 e a última, no de 1978; e o segundo volume teve a primeira edição em 1972 e a última, em 1975. O primeiro volume (Imagem 7) que faz parte do *corpus* documental desta pesquisa não apresenta informações quanto ao ano e a edição. Já o segundo volume data de 1972 (Imagem 8) sem especificação do número da edição.

Imagem 7. Capa do livro didático: Brasil uma História Dinâmica, volume 1



Fonte: MASCULO, 2008, p. 68.

Imagem 8. Capa do livro didático: Brasil uma História Dinâmica, volume 2



Fonte: MATTOS et.al. 1972.

Após o sumário do livro **Brasil uma História Dinâmica** consta uma apresentação da obra intitulada “Que História é esta?”, a apresentação está subdividida em: “Quem escreve”, “Quem publica”, “As manchetes”, “As vinhetas”, “As tarefas”, “Uma História Dinâmica”, “Frases-síntese”, “As ilustrações”, “Recordando”, “Outras tarefas”, “De gente para gente”. Essas subdivisões são, na verdade, os elementos e seções que compõem todo o livro.

Analisando cada subdivisão notou-se na “Quem escreve”, que os autores explicitam sua formação e experiência com o ensino, uma forma de dotar de credibilidade e legitimar a escrita. Em “Quem publica”, existe uma breve apresentação da Companhia Editora Nacional, a qual também é apresentada com base na sua experiência e de seus fundadores.

Após a legitimação de quem escreve e de quem publica a obra, segue a apresentação do conteúdo do livro e de sugestões de como trabalhá-lo. Nas subdivisões “As manchetes”, “As vinhetas”, “As citações”, “Uma história dinâmica”, “Frases-síntese”, “As ilustrações” e “Recordando” são explicitados os elementos, as estratégias e os artifícios que os autores puseram ao longo do livro para auxiliar o aluno na aprendizagem dos conteúdos. Nessas subdivisões eles expõem os objetivos e as funções de cada um desses elementos; o que eles representam; em que podem auxiliar ao aluno e como este deve usufruir de cada um.

As subdivisões “As tarefas” e “Outras tarefas” são utilizadas para explicar onde os exercícios estão localizados ao longo do livro e como podem ser identificados (estão sublinhados ao longo do livro e aparecem na seção “Que podemos fazer” ao final dos capítulos); qual o papel do professor no desenvolvimento dos exercícios e para expor que as tarefas, em alguns casos, necessitam do auxílio de professores de outras disciplinas. Por fim, a subdivisão “De gente para gente”, é composta por uma seção de textos complementares de poetas, historiadores, políticos, cronistas, romancistas.

Esta apresentação quando comparada aos livros da década de 1960 aqui descritos, pontua aspectos que pareciam irrelevantes nos livros de Antônio José Borges Hermida e Víctor Mussumeci, esses autores limitavam suas apresentações a informar que seus livros estavam de acordo com a legislação educacional vigente, como se isso explicitasse os objetivos e a proposta metodológica do livro. Já no livro **Brasil uma História Dinâmica**, notou-se uma preocupação em expor quem escrevia e quais instituições representavam, além de explicitar a forma como o livro estava organizado, que elementos o compunham, quais os objetivos de cada um e para que serviam. Portanto, evidenciava-se nesse livro, uma necessidade ou preocupação em expor a proposta metodológica e um roteiro de uso dedicado principalmente aos alunos.

O livro **Brasil uma História Dinâmica** está dividido em apresentação, 6 unidades e quarenta capítulos. Na obra, os exercícios aparecem desde a apresentação, através de sugestões do que o aluno deve fazer e aparecem ao longo dos capítulos intermediando a leitura do texto principal (Imagem 9). Eles se caracterizam por: dirigirem-se diretamente ao aluno, muitas vezes simulando um diálogo entre quem lê e quem escreve o texto; procuram estabelecer um diálogo com outras disciplinas, principalmente Geografia; introduzem informações; indicam fontes, direcionando as ações de execução e pesquisa dos alunos. Além disso, em alguns casos apresentam um roteiro com os passos que o aluno deve seguir para executá-los.

Os exercícios aparecem também ao final de cada unidade através da seção “Que podemos fazer” (Imagem 10), a qual introduz questões, trabalhos em grupo, pesquisas, textos complementares. Outra característica é a relação que procuram estabelecer entre o conteúdo estudado e a atualidade.

Imagem 9. Exercícios do livro didático: Brasil uma História Dinâmica

Tornam a pisar terra firme, entram num carro de bois.

Este é o lote que te toca, Willy. Agora não passarás mais fome como em tua terra natal.

Willy olha a mata. *Verflucht!* (Diabo!) É preciso derrubar árvores, virar a terra e antes de mais nada fazer uma casa. Mas o alfaiate Willy não sabe construir casas. Senta-se numa pedra e fica olhando as nuvens e achando que *Gott wird helfen.* (Deus ajudará.)

Outras levas de imigrantes chegam. São da Renânia, do Palatinado, de Hesse, da Pomerânia, da Baixa Saxônia e da Vestefália.

O ar da antiga Feitoria do Linho Cânhamo se enche do som de machados, serras e vozes estrangeiras. Árvores tombam, picadas se abrem, e escondidos dentro do mato bugres e bugios espiam intrigados aqueles homens louros.

Henrich ficou debaixo dum cedro com o peito esmagado. Kurt foi mordido por uma cobra.

Um índio furou o olho de Jacob com um frechaço.

Schadet nichts! (Não faz mal!)

Dão à colônia o nome de São Leopoldo.

Ach mein Gott! (Ah meu Deus!) Não gosto de charque nem de pão de milho, nem de feijão com arroz. Quem me dera ter batatas, *sauerkraut* (chucrute), pão de centeio e alguns litros de cereja!

Willy experimenta o mate chimarrão, queima a língua, cospe longe a água verde e amargenta. Mas Hans, o ferreiro, prova e gosta, veste chiripó, se amanceba com mulata e, vergonha da colônia, muda de nome: João Ferreira.

100

Criadas sobretudo na parte sul do Brasil, as colônias nem sempre alcançaram o resultado esperado. Localizadas geralmente em pontos muito afastados daqueles onde seriam consumidos os artigos que produziam, as colônias não conseguiam prosperar, e acabavam isolando-se do resto do país. E isto fazia com que, muitas vezes, o colono europeu acabasse adquirindo os mesmos hábitos da população rural brasileira. A isto damos o nome de *caboclicização* do imigrante.

Identifique no texto de Érico Veríssimo um exemplo de caboclicização.

O insucesso das colônias não atraía novos imigrantes para o Brasil. O clima tropical da maior parte do nosso território, a existência do trabalho escravo e a religião católica oficial eram outros fatores desfavoráveis à imigração *espontânea* (de livre vontade) para o Brasil, ao contrário do que acontecia nos EUA.

No seu caderno de História, redija uma carta onde um imigrante alemão no Brasil narra a um parente em sua terra de origem as dificuldades encontradas para viver no Brasil-Imperio. Utilize como argumento os elementos que o texto deste item já lhe ofereceu.

E o que pensavam os fazendeiros a respeito da imigração?

Muitos fazendeiros achavam que o governo do Império deveria pagar as passagens dos imigrantes para o Brasil. Eles entendiam que os trabalhadores europeus ou chineses seriam bons substitutos dos escravos negros. Mas nem sempre o governo estava de acordo com as idéias defendidas pelos fazendeiros, e por isso preferiam gastar os seus recursos financeiros com a instalação de colônias.

A aprovação, em 1850, da Lei de Terras incentivou indiretamente a entrada de imigrantes no Brasil. A nova lei determinava que as terras *devolutas* (desocupadas) só poderiam ser adquiridas por compra. Assim, o imigrante que chegasse ao Brasil com alguns recursos poderia tornar-se também um proprietário rural.

Que medida foi tomada nos EUA, nessa mesma época, a respeito da concessão de terras? Releia "Uma espingarda, um machado e uma sacola de milho", no capítulo VIII.

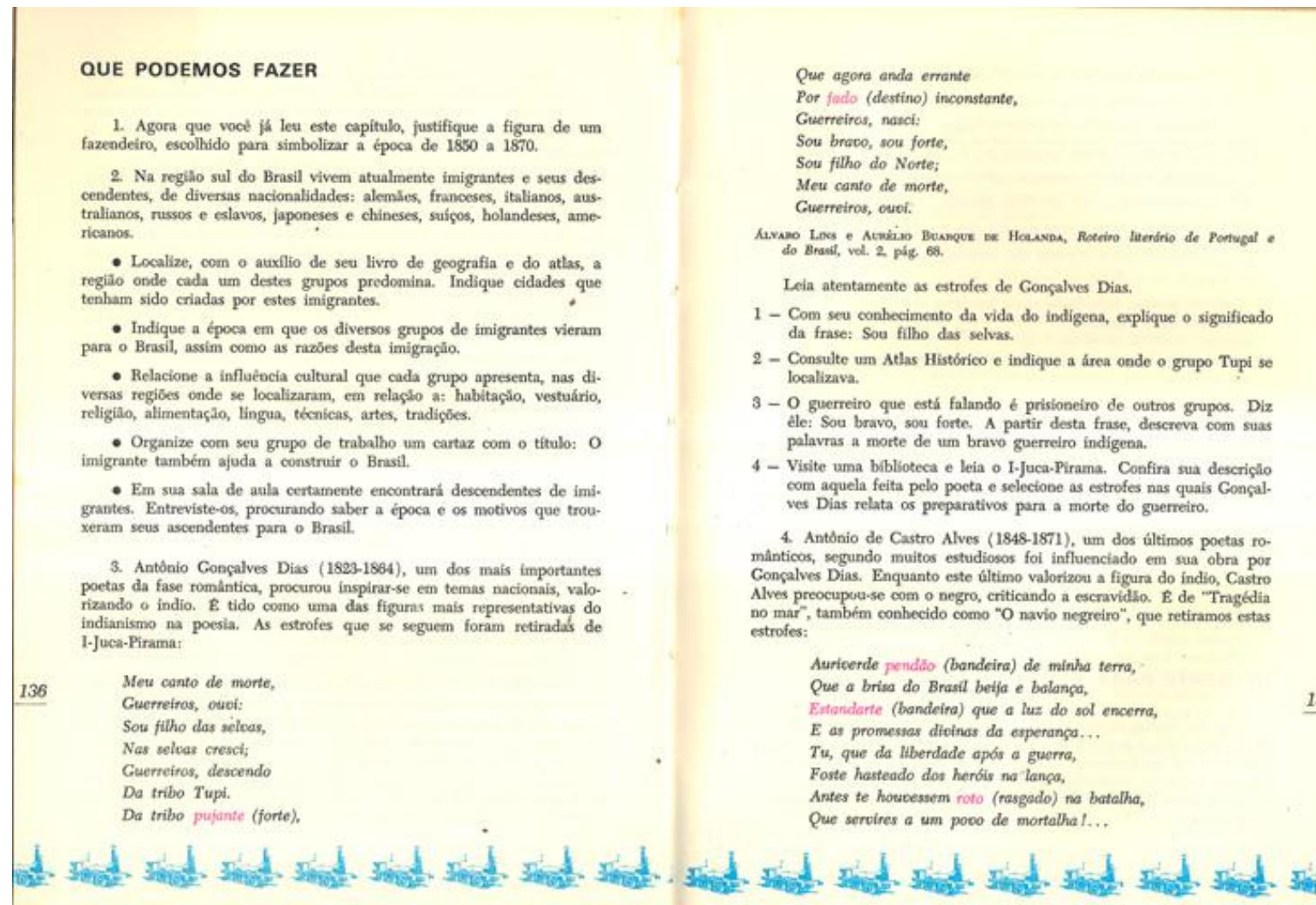
Como o governo não se interessasse em pagar todo o custo das passagens dos imigrantes, os fazendeiros de café resolveram trazê-los com os seus próprios recursos.

Em meados do século passado, o senador Vergueiro resolveu fazer uma experiência na sua Fazenda Ibicaba, localizada em Limeira, na província de São Paulo. Ele adiantaria o pagamento da viagem do imigrante e de sua família até o Brasil, e ainda o ajudaria a viver nos primeiros tempos. O imigrante deveria cuidar de um certo número de pés de café, e poderia também plantar alguns *produtos de subsistência* (pequena agricultura para alimentação) entre as filas de pés de café. Vendido o café, produzido pelo imigrante, o senador Vergueiro descontaria o dinheiro que havia adiantado, para que o imigrante pudesse vir para o Brasil.

10



Imagem 10. Seção “O que podemos fazer” do livro didático: Brasil uma História Dinâmica



Nota-se que, no livro **Brasil uma História Dinâmica**, a forma como os exercícios estão localizados e distribuídos não estabelecem uma separação entre o momento de ler e o de exercitar, realizar tarefas, de estabelecer relações e verificar a aprendizagem. Estes procedimentos podem ser realizados conjuntamente, como se identificou nos livros da década de 1960.

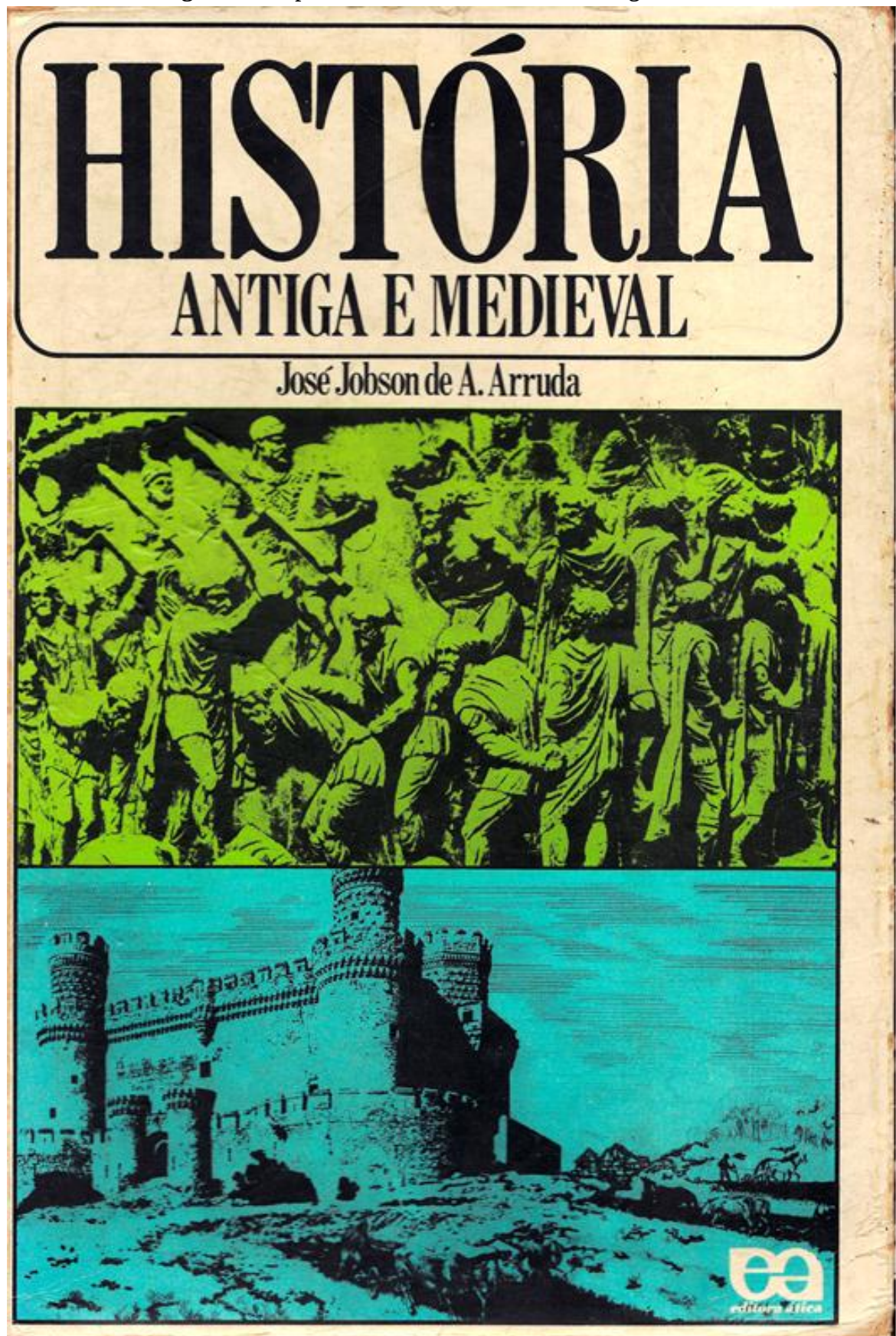
Dessa forma, pode-se afirmar que, para os autores, os exercícios possuem o objetivo de auxiliar a leitura do conteúdo, problematizando as informações. Esta finalidade também pode ser atribuída aos livros da década de 1960, no entanto, por se localizarem no final dos capítulos e das unidades, o exercício da referida década, não se torna uma ferramenta obrigatória para o aluno, que pode deixar de utilizá-la, pois, não têm que ler ou realizar os exercícios para ter acesso às informações do texto.

Já no livro de Ilmar de Mattos, Ella Dottori e José Luiz da Silva, o aluno ao ler o texto principal, obrigatoriamente tem que ler os exercícios, mesmo que não os realize, uma vez que eles podem ser percebidos como estratégias, recursos auxiliares que o aluno tem a disposição no momento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, pode-se denominar de “Exercícios de interação” e “Exercícios interdisciplinares” tanto os que aparecem ao longo dos capítulos, quanto aqueles que aparecem ao final. Os primeiros possibilitam aos alunos situações em que podem interagir uns com os outros, com o professor, com pessoas externas à escola, e os segundos proporcionam o contato do aluno com professores de diferentes disciplinas, além de estabelecer relações entre os conteúdos delas.

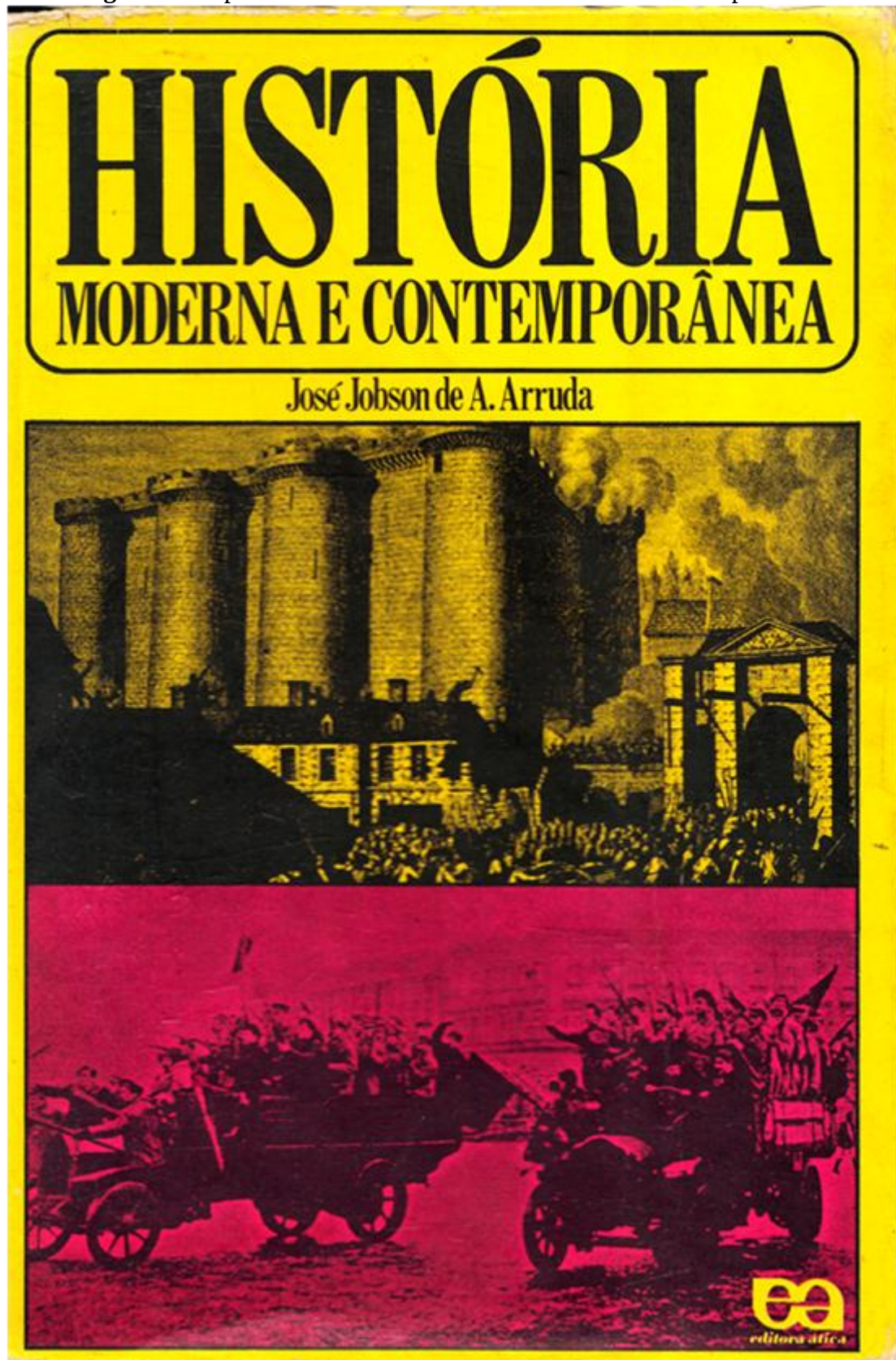
O livro **História Antiga e Medieval** (Imagem 11) possui formato de 14,5cm x 21,5cm, 528 páginas (5ª e 9ª edição), 6 unidades e trinta e nove capítulos. O livro **História Moderna e Contemporânea** (Imagem 12) possui formato 14,5cm x 21,5cm, 488 (16ª edição) e 528 (20ª edição) páginas, 8 unidades e 45 (16ª edição) e 42 (20ª edição) capítulos. Eles foram publicados pela Editora Ática, uma das concorrentes da Companhia Editora Nacional durante a década de 1970. (HALLEWELL, 2005, p. 372). Esses livros tiveram várias edições permanecendo no mercado, segundo Gatti Júnior (2004), 22 anos e 24 anos respectivamente.

Imagem 11. Capa do livro didático: História Antiga e Medieval



Fonte: ARRUDA, 1982.

Imagem 12. Capa do livro didático: História Moderna e Contemporânea



Fonte: ARRUDA, 1983.

As apresentações dos dois livros são bastante similares, com mudança de algumas expressões relacionadas ao conteúdo específico, mas os objetivos e os elementos que os compunham eram os mesmos. O autor, ao apresentar seus livros, explicita sua preocupação em selecionar os conteúdos que são mais significativos para a compreensão do mundo ocidental e contemporâneo.

Além disso, expõe que cuidados especiais foram tomados com a precisão e a objetividade durante a exposição. Em seguida, apresenta as seções e seus objetivos. A seção “Datas e fatos essenciais” possui o propósito de auxiliar a retenção das informações essenciais; a mesma função consta na seção “Resumos”, que apresenta os pontos mais importantes do conteúdo. Os documentos transcritos buscam aproximar o leitor das fontes históricas; as ilustrações visam auxiliar a compreensão dos assuntos.

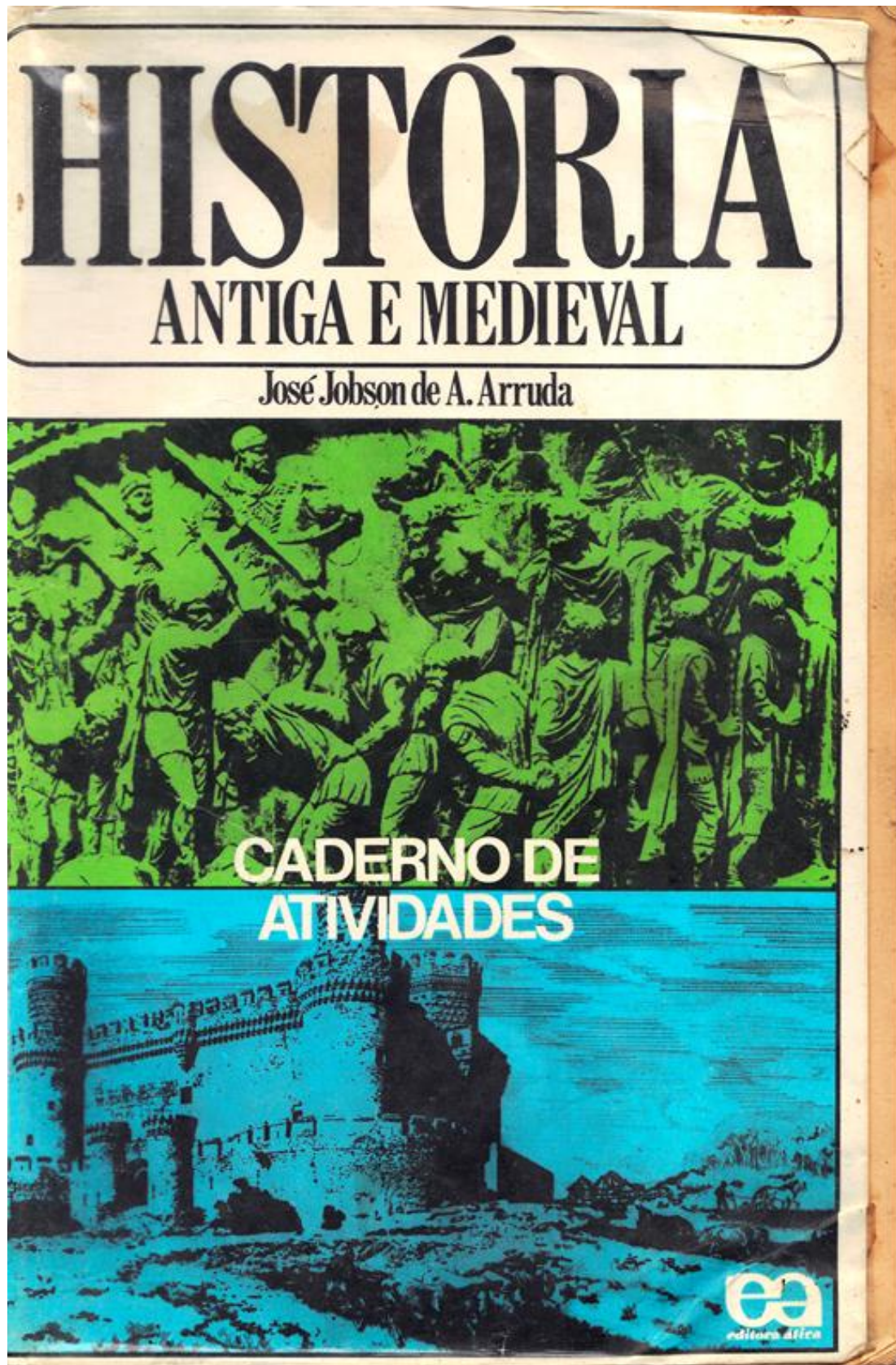
Durante a apresentação das obras, em momento algum os exercícios foram citados, eles estavam localizados em dois volumes, à parte, um para cada livro, denominados de “caderno de atividades²⁹” (Imagens 13 e 14). Esses não possuíam uma apresentação ou introdução que indicasse os propósitos, ou se possuíam alguma relação com os livros de texto.

Os exercícios dos dois volumes possuem organização e estrutura em comum. Estes obedecem à mesma divisão de unidades e capítulos de seus respectivos livros de texto. Estão estruturados em colunas para assinalar a alternativa certa ou errada; lacunas para completar; questões dissertativas, colocar certo (C) ou errado (E); relacionar colunas; anotar, completar ou preencher mapas, gráficos ou organogramas.

Os exercícios (Imagem 15) dos livros de Jobson Arruda apresentam algumas semelhanças ou aproximações aos encontrados no final das unidades do livro **Compêndio de história do Brasil** de Borges Hermida.

²⁹ Os livros e os cadernos de atividades de Jobson Arruda possuem ano de publicação diferente, mas foram considerados equivalentes, por ter sido constatado através da comparação das diferentes edições que houve pouca mudança na narrativa textual.

Imagem 13. Capa do caderno de atividades História Antiga e Medieval



Fonte: ARRUDA, 1977.

Imagem 14. Capa do caderno de atividades História Moderna e Contemporânea



Fonte: ARRUDA, 1975.

Imagem 15. Exercícios do caderno de atividades História Moderna e Contemporânea

Anote em cada país, no mapa abaixo, as respectivas populações às vésperas da Revolução Francesa:



Interpretação do documento:

1. Relacione as principais idéias do documento:

2. Faça uma síntese conclusiva do que entendeu:

A CRISE DO ANTIGO REGIME
Napoleão e o Império

Relacione as duas colunas:

a. Consulado	(E) órgão que preparava as leis.
b. 18 Brumário	(A) órgão que discutia as leis.
c. Conselho de Estado	(B) órgão que votava as leis.
d. Tribunato	(C) órgão que velava pela execução das leis.
e. Senado	(D) pôe fim ao conflito europeu, em 1802.
f. Corpo Legislativo	(E) golpe dado por Napoleão Bonaparte.
g. Amiens	(F) regime de governo iniciado por Napoleão.

Coloque E nas frases erradas e C nas certas, sublinhando o que estiver errado em cada frase:

- (C) Napoleão criou o Banco da França e melhorou a situação econômica do país.
- (E) A obra máxima legislativa de Napoleão foi o Código Civil, inspirado no Direito Grego.
- (E) As relações com a Igreja foram definidas pela Concordata de 1801, quando o papa rejeitou o confisco dos bens eclesiásticos.
- (E) O consulado tornou-se hereditário em 1802 e em 1804 foi proclamado o Império.
- (E) Napoleão foi sagrado imperador em Paris, em seguida reconstituiu a antiga nobreza.
- (E) A obra interna de saneamento e circulação foi excepcional, estimulando o desenvolvimento econômico da França.
- (E) Napoleão manteve-se como um imperador constitucional, respeitando as instituições criadas pela revolução.

48

49

Sua estrutura também sugere uma releitura do texto principal, no entanto, no livro de Borges Hermida, percebeu-se uma seleção de partes do conteúdo e estruturação lógica e sequencial dos exercícios propostos, como se possuísem uma relação de dependência. As respostas poderiam ser encontradas nos próprios exercícios, havia, na verdade, uma fragmentação das informações contidas nos textos, que realizava a todo o momento processos de progressão referencial.³⁰

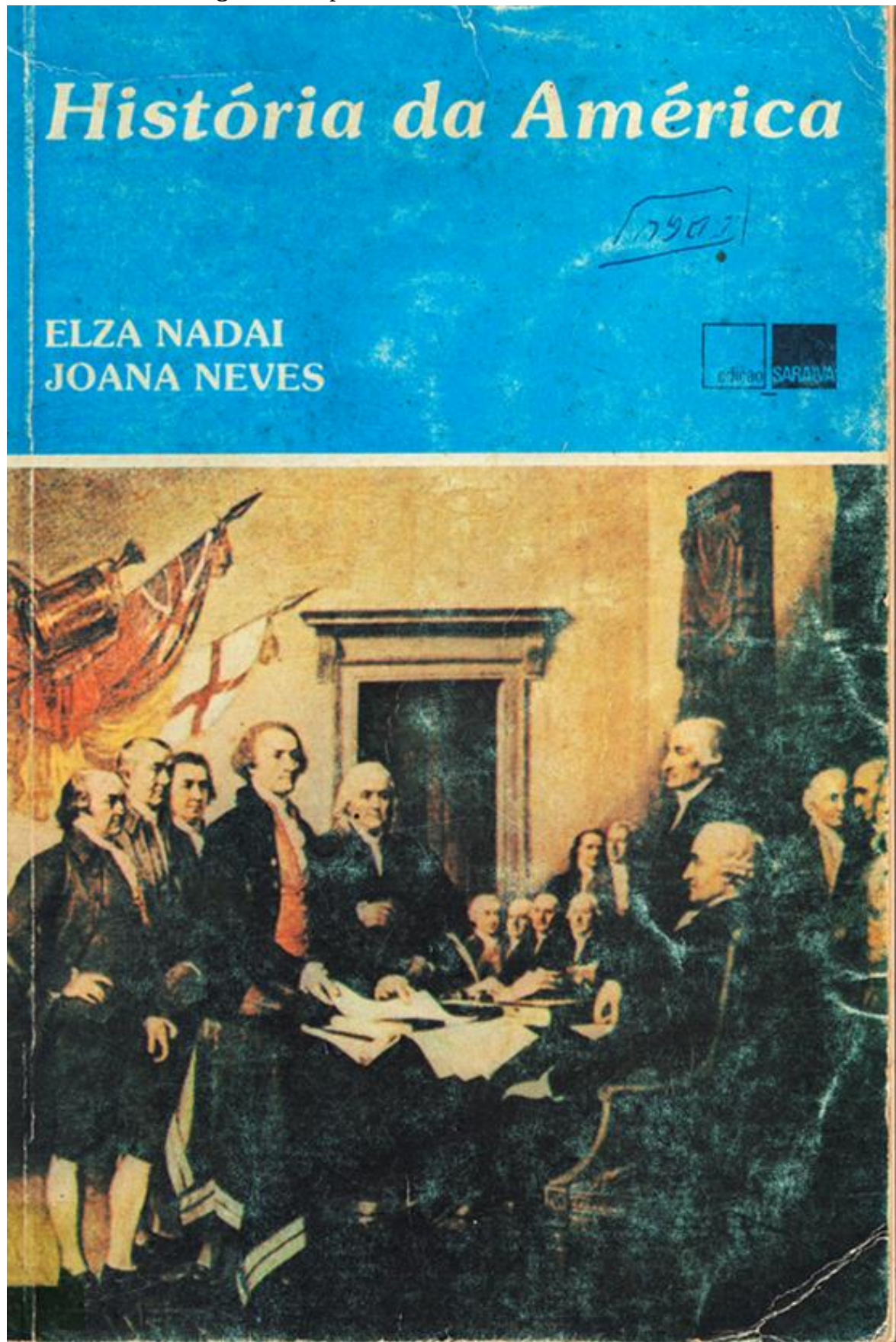
Nos cadernos de atividades de Arruda consta uma tentativa de contemplar todos os tópicos apresentados nos capítulos dos livros de texto e não necessariamente o que foi considerado mais importante, por isso os exercícios são mais densos, assim, eles podem ser classificados como “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”.

O livro **História da América** (Imagem 16) de Elza Nadai e Joana Neves, possui um formato de 13,5cm x 20,5cm, 365 páginas e oito capítulos. Ele foi publicado pela Editora Saraiva, na década de 1970 e, em 1979, encontrava-se em sua 2ª edição. É essa edição que faz parte do *corpus* documental deste estudo.

Na apresentação, dedicada ao aluno, as autoras explicitam os objetivos e a organização do livro, sendo composto por texto principal, leituras complementares, propostas de estudo e bibliografia comentada. As propostas de estudos (Imagem 17) correspondem aos exercícios, inseridos no final de cada capítulo, que segundo as autoras, tem por função permitir fixar mais facilmente o que foi estudado durante o capítulo.

³⁰ “Denomina-se **referenciação** as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial**”. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 123).

Imagem 16. Capa do livro didático: História da América



Fonte: NADAI; NEVES, 1979.

Os exercícios estão estruturados em um inventário de perguntas as quais, diferentemente dos livros de Borges Hermida, Víctor Mussumeci e Jobson Arruda, embora leve o aluno a retornar ao texto de forma dirigida, caracteriza-se por levar o aluno a formular suas próprias respostas, a partir das informações do texto. Além do caráter dissertativo, algumas dessas perguntas possibilitam o aluno expressar sua opinião sobre o assunto e debatê-lo. Há também, exercícios pouco frequentes do tipo certo ou errado.

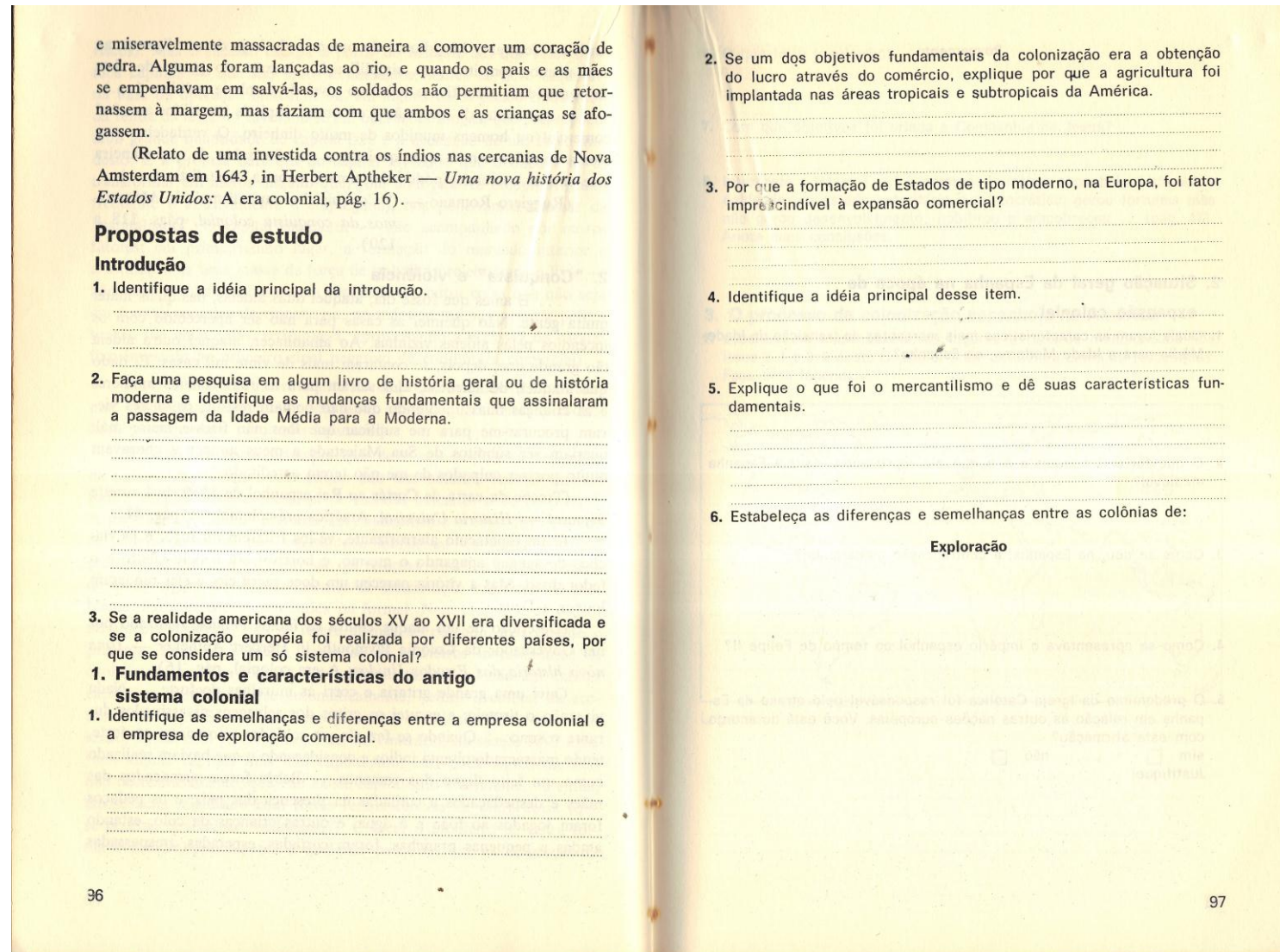
A partir dessa análise, pode-se dizer que permanecem nesse livro, os exercícios característicos do “roteiro de leitura”, porém não mais os “exercícios de cópia”, estes dão lugar aos “exercícios dissertativos” que aparecem raramente no livro de Ilmar Mattos, *et. al*, através da construção de resumos, de pesquisas auxiliadas por professores de outras disciplinas em que os alunos são levados a escrever com suas próprias palavras.

Para as autoras, a função dos exercícios é auxiliar na fixação dos assuntos estudados. A partir da forma como estão estruturados e as solicitações que fazem aos alunos possibilitam afirmar que os conteúdos são fixados quando o aluno é capaz de expor com as próprias palavras as principais ideias de um determinado assunto. Portanto, além de auxiliar na fixação dos conteúdos, os exercícios também é o meio utilizado para verificar se essa fixação ocorre.

Notou-se, nesse livro de Elza Nadai e Joana Neves, uma ressignificação do termo “fixar”, que nos livros de Borges Hermida, Víctor Mussumeci e Jobson Arruda significa, observando-se a estrutura dos exercícios, memorizar exatamente aquilo que estão apresentado no texto principal.

Dessa maneira, embora a estrutura seja semelhante e algumas finalidades permanecem, a forma como o aluno deve proceder com o exercício muda, pois, antes ele tinha que copiar as respostas, e no livro **História da América**, ele precisa formular as respostas.

Imagem 17. Seção Propostas de estudo do livro didático: História da América



Fonte: NADAI; NEVES, 1979, p. 96,97.

A **Coleção Sérgio Buarque de Holanda** é composta por três volumes e seus respectivos cadernos de trabalhos práticos (Imagens 18, 19, 20, 21, 22 e 23): **História do Brasil**, volume 1, curso moderno (das origens à independência); **História do Brasil**, volume 2, curso moderno (da independência aos dias atuais) e **História da Civilização**, curso moderno. Para cada livro, há um caderno de trabalhos práticos que correspondem aos exercícios. Todos os livros possuem um formato de 19 cm x 26 cm. O livro de **História do Brasil 1** é composto por sete capítulos, além da introdução e uma seção intitulada de “Interpretação dos textos”. O livro **História do Brasil 2** possui sete capítulos e o de **História da Civilização** é organizado em seis capítulos.

Os cadernos de trabalhos práticos são organizados de acordo com seus respectivos livros, para cada capítulo, consta um conjunto de exercícios (Imagem 24). Esses são do tipo numerar colunas, marcar a resposta certa, colocar certo ou errado e relacionar colunas.

Comparando esses exercícios com os encontrados nos livros da década de 1960 e com o de Jobson Arruda, não se encontrou muitas diferenças. Eles também podem ser denominados de “roteiro de leitura”, pois direcionam a releitura do conteúdo. A diferença que ocorre entre esses livros está no tamanho deles (Borges Hermida 15 cm x 21 cm, Mussumeci 13,5 cm x 19 cm, Jobson Arruda 14,5 cm x 21,5 cm, **Coleção Sérgio Buarque de Holanda** 19 cm x 26 cm). O que no caso da Coleção, pela diferença de tamanho ser maior, possibilita uma estruturação mais harmônica dos exercícios, com letras maiores, além do que é feita uma seleção maior entre aquilo que está no texto principal e o que deve ser posto no exercício.

Imagem 18. Capa do livro didático: História do Brasil 1



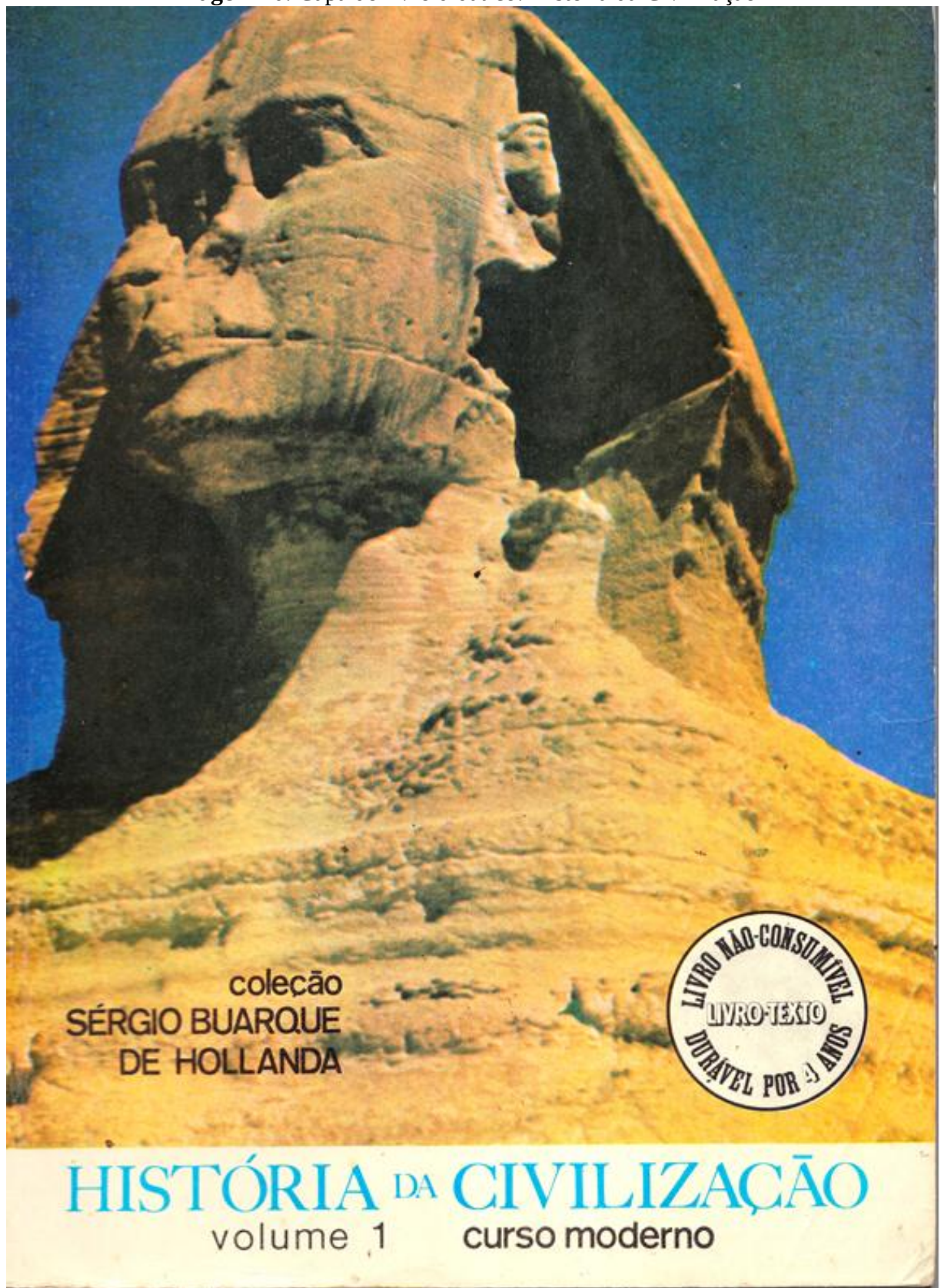
Fonte: HOLLANDA, et al., 1972.

Imagem 19. Capa do livro didático: História do Brasil 2



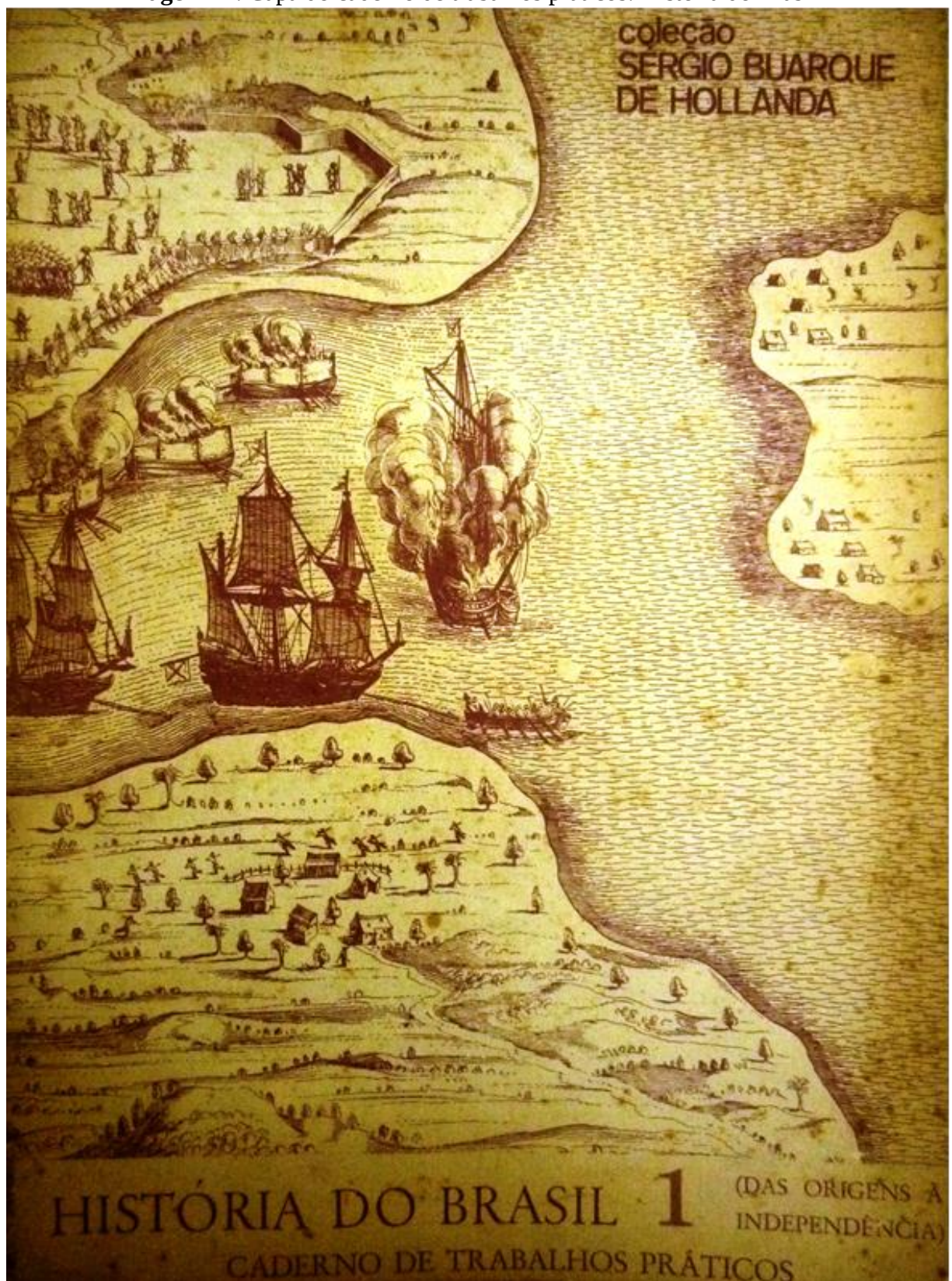
Fonte: HOLLANDA, et. al., 1971.

Imagem 20. Capa do livro didático: História da Civilização 1



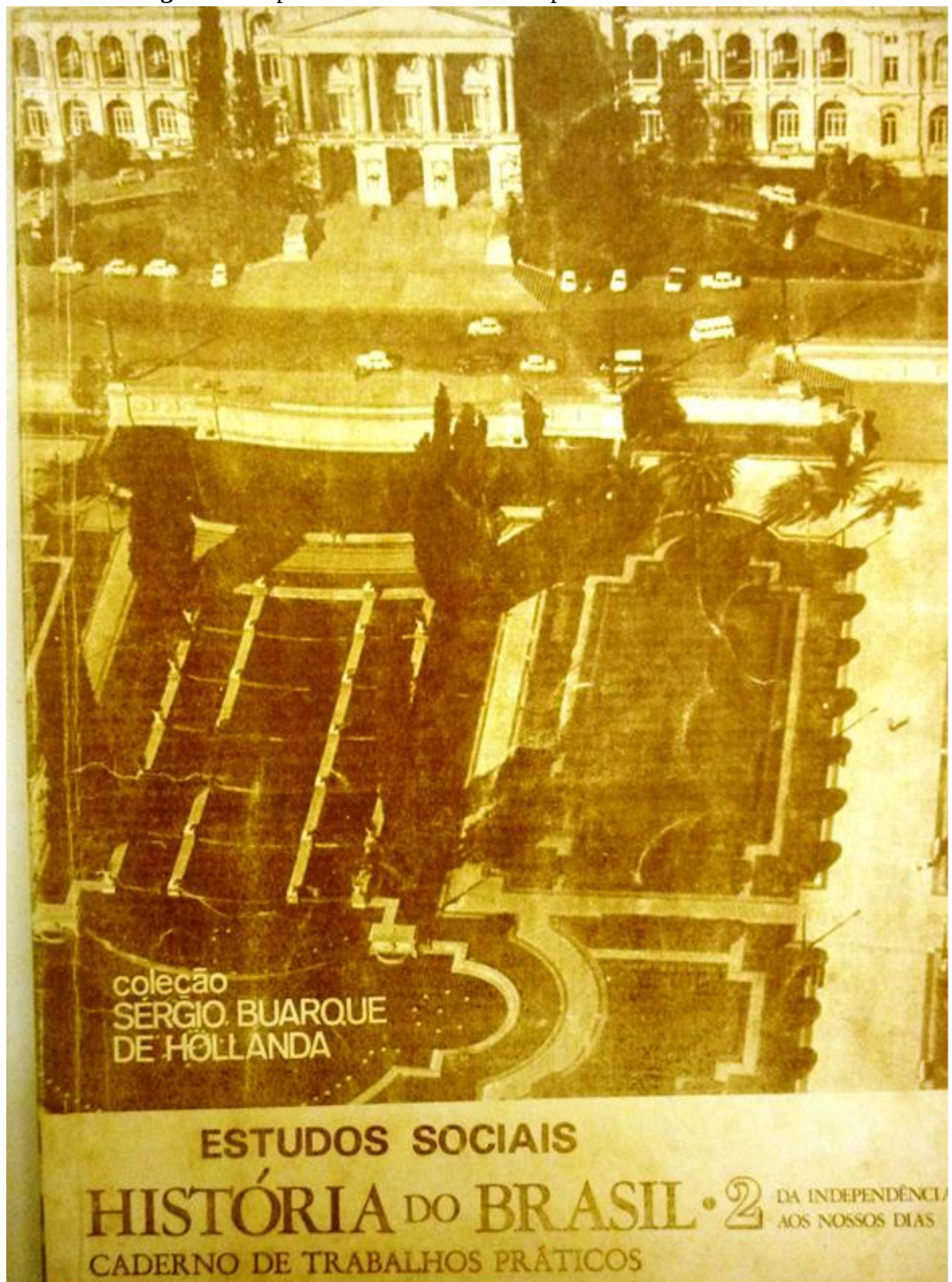
Fonte: HOLLANDA, et al., 197?.

Imagem 21. Capa do caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 1



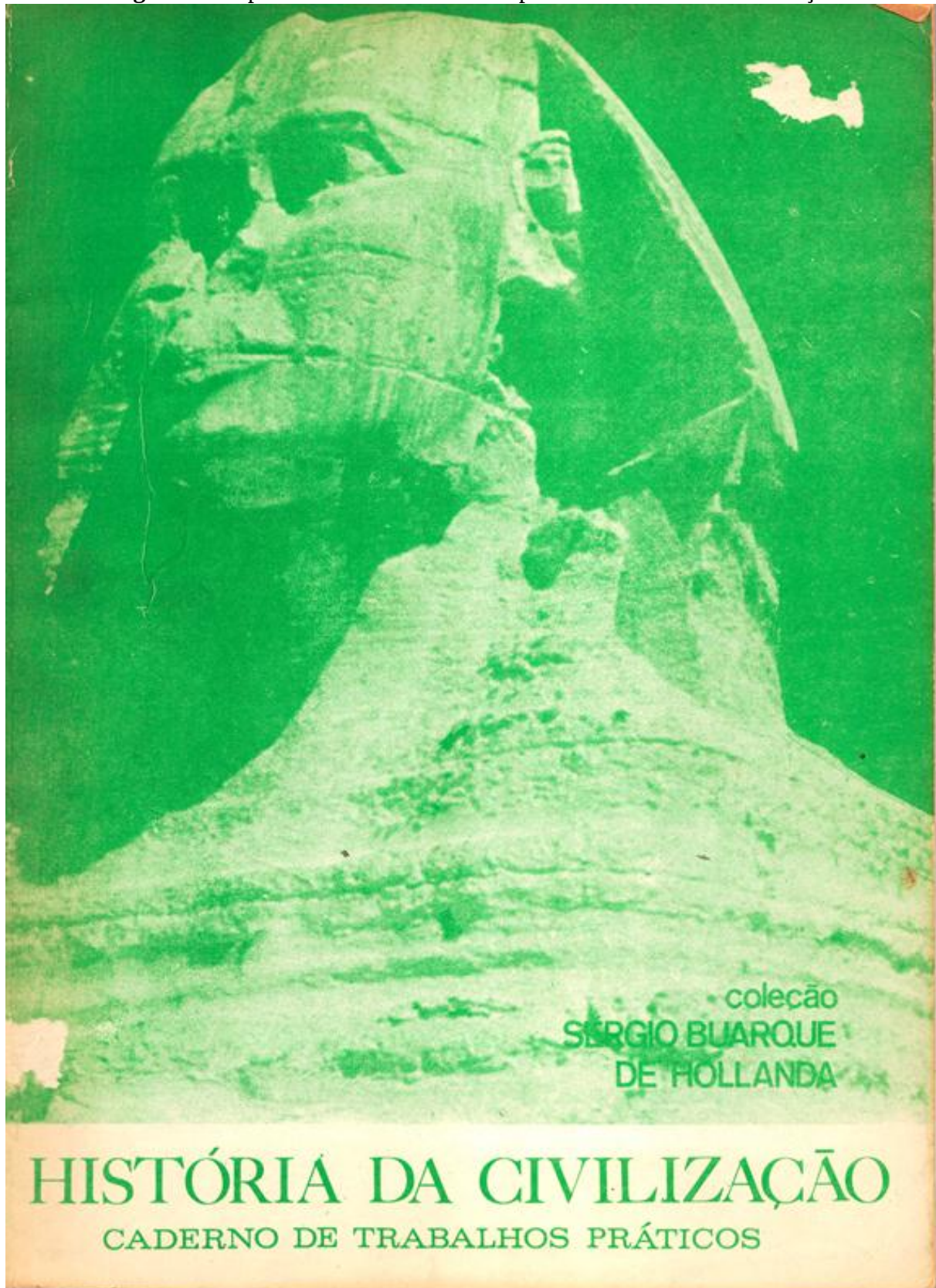
Fonte: HOLLANDA, et al. 1971.

Imagem 22. Capa do caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 2



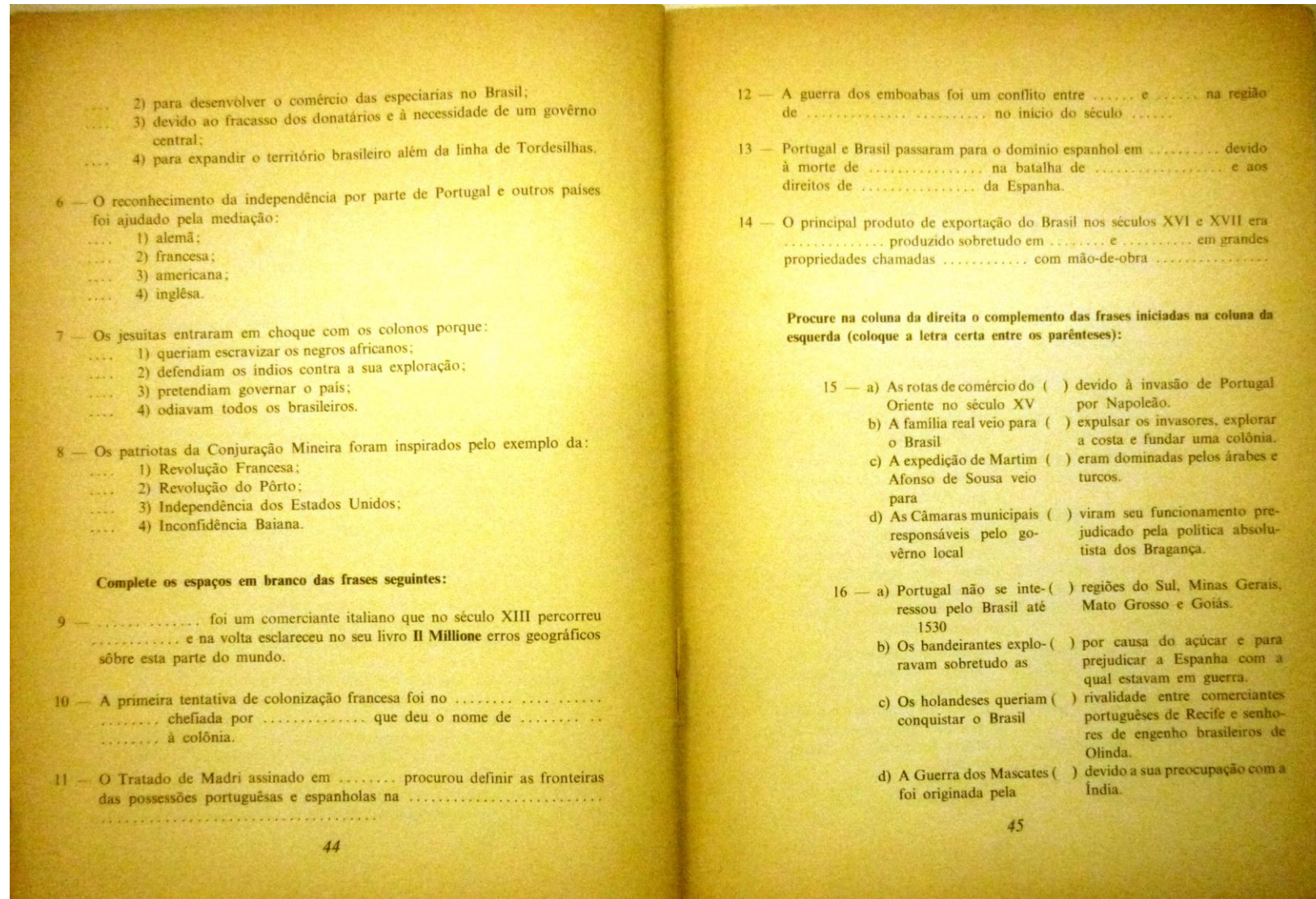
Fonte: HOLLANDA, et al., 197?.

Imagem 23. Capa do caderno de trabalhos práticos: História da Civilização 1



Fonte: HOLLANDA et al. 197?.

Imagem 24. Exercícios caderno de trabalhos práticos: História do Brasil 1



Os livros **História e Vida**, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, volume 1³¹ e 2 (Imagens 25 e 26), da Editora Ática, possuem quatorze e dezessete capítulos, respectivamente. Esse livro foi o primeiro, dos que foram analisados, que expõe de forma explícita as finalidades dos exercícios. Inicialmente, os editores fazem considerações sobre o texto e as fontes presentes na obra para em seguida falar dos exercícios.

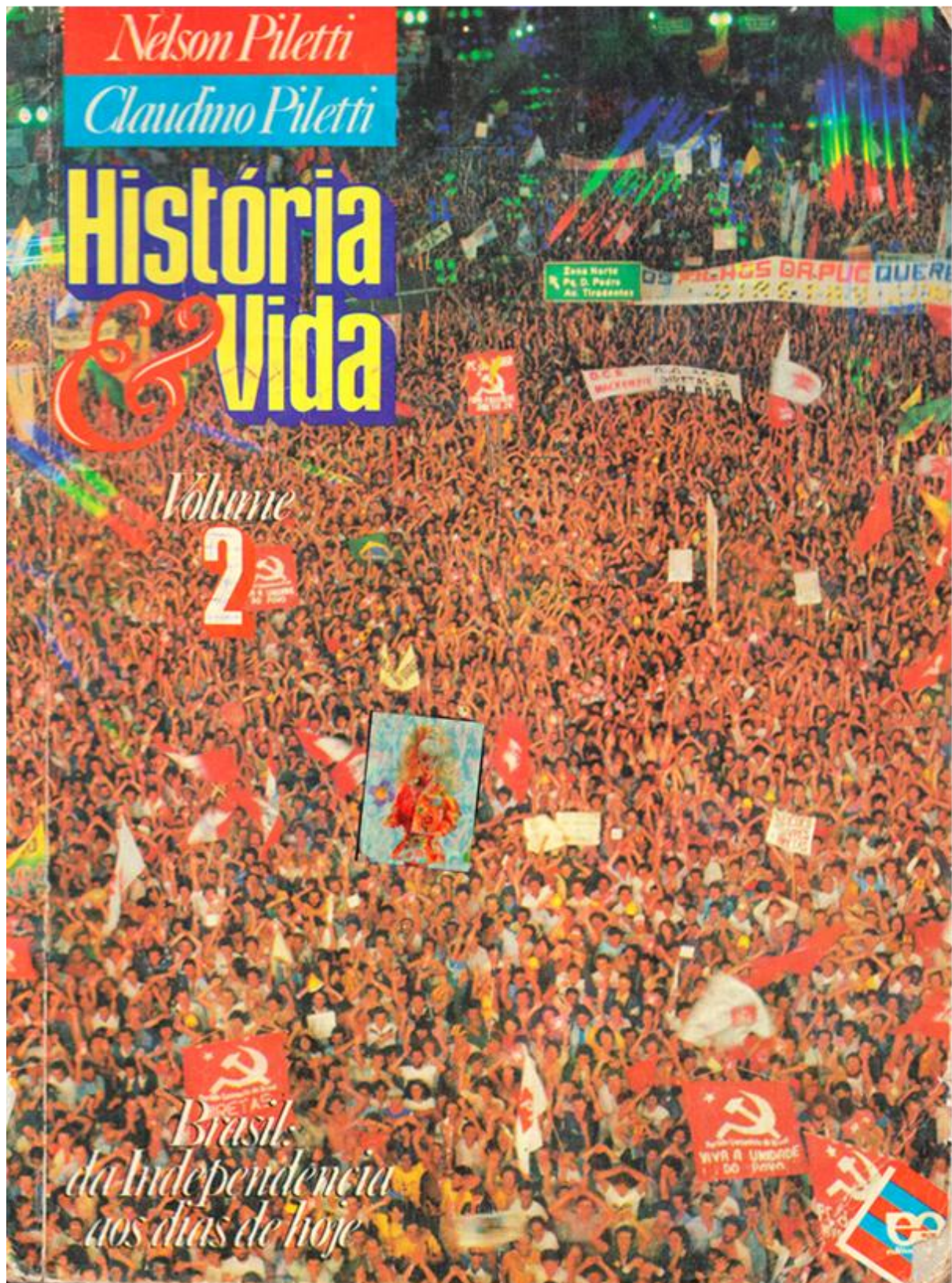
Imagem 25. Capa do livro didático: História e Vida 1



Fonte: PILETTI; PILETTI, 1995

³¹ O caderno de Atividades com mapas e o suplemento de textos não foram analisados em virtude da dificuldade em encontrar essas fontes.

Imagem 26. Capa do livro didático: História e Vida 2



Fonte: PILETTI; PILETTI, 1991.

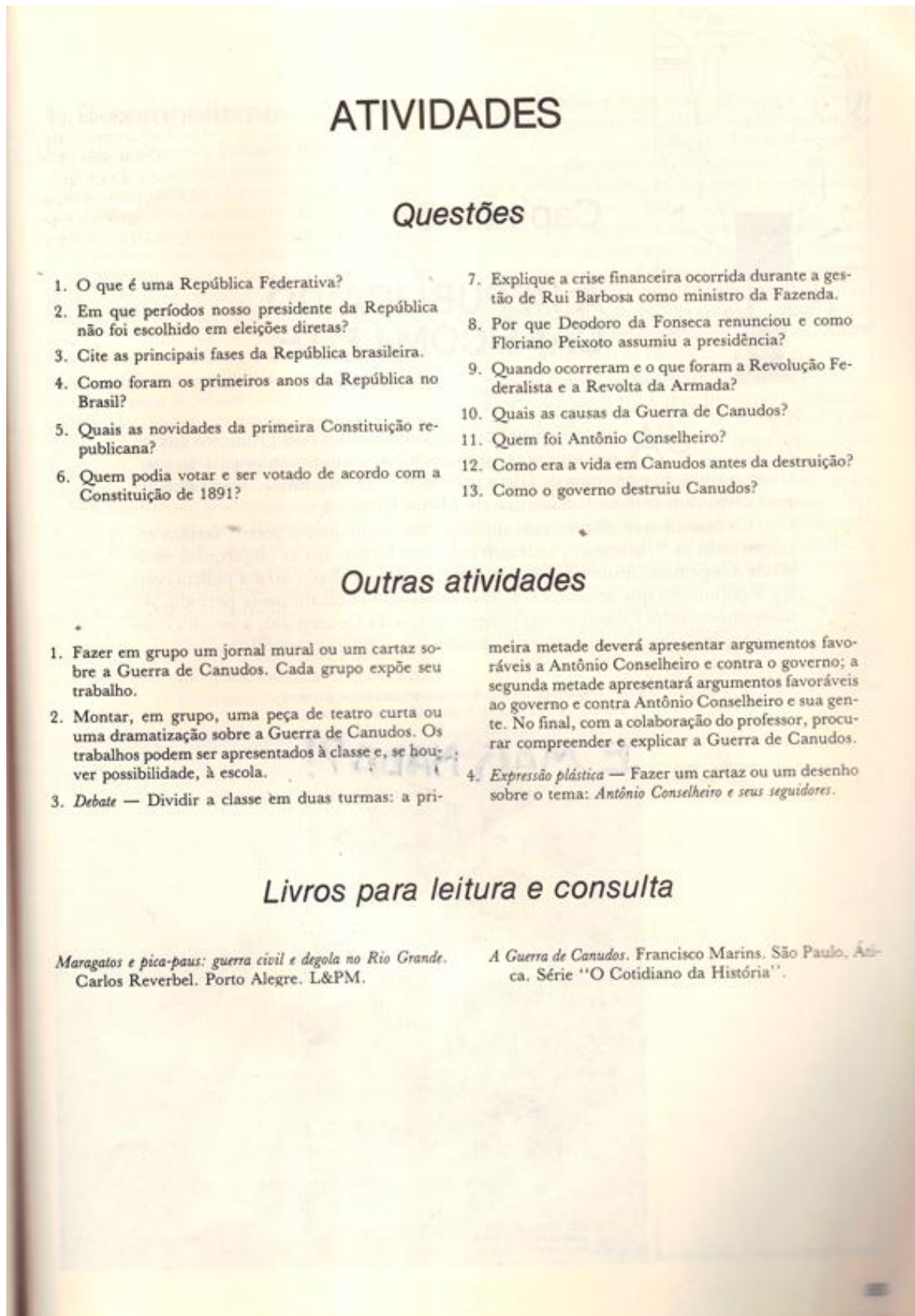
Segundo os editores, as

Atividades diversificadas, no final de cada capítulo, incluem questões para responder, temas para debate e discussão, pesquisa, trabalhos em grupo, trabalhos de expressão plástica e sugestões de leitura. Essas atividades completam de maneira renovada e dinâmica a leitura do conteúdo. (PILETTI; PILETTI, 1991, p. 3).

Para os editores, os exercícios tem a finalidade de completar e dinamizar a leitura. Esses estão localizados ao final de cada capítulo e compreendem a seção “Atividades” a qual era composta de três subseções: “Questões”, “Outras atividades” e “Livros para leitura e consulta” (Imagem 27). Apenas as duas primeiras subseções possuíam exercícios.

Os que compõem a subseção “Questões” se assemelham aos exercícios da seção “Questionário” do livro de Borges Hermida e da seção “Questionário e exercícios” do livro de Víctor Mussumeci, pois constituem um inventário de perguntas que direcionam o aluno a realizar uma releitura guiada do texto principal e induzem-no a copiar trechos do texto, sem que seja preciso a construção de uma resposta. A diferença entre os livros **História e Vida** e os livros **Compêndio de História do Brasil** e **História do Brasil** são os enunciados mais longos e a abordagem que é feita dos conteúdos, mas a estrutura e as finalidades se assemelham.

Imagem 27. Seção “Atividades” do livro didático História e Vida 1



Na subseção “Outras atividades” percebeu-se a intenção de colocar o aluno em situações em que possa se expressar, seja através de discussões, debates, pesquisa, ou por meio de desenhos e cartazes. No livro **Brasil uma História dinâmica**, notou-se algumas iniciativas desse tipo, já em **História da América**, de Elza Nadai e Joana Neves, elas aparecem de forma mais efetiva, mas no livro dos irmãos Piletti, elas estão presentes em todo o livro através da subseção “Outras atividades”, há um espaço reservado para esse tipo de exercício. A partir dessas comparações inferiu-se que consta uma mesclagem dos tipos e das finalidades dos exercícios, permanece o inventário de questões, “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”, que auxilia o aluno no estudo do texto principal, porém há a inserção de exercícios, que o possibilitam se expressar de diferentes maneiras e interagir.

2.3. Livros da década 2000

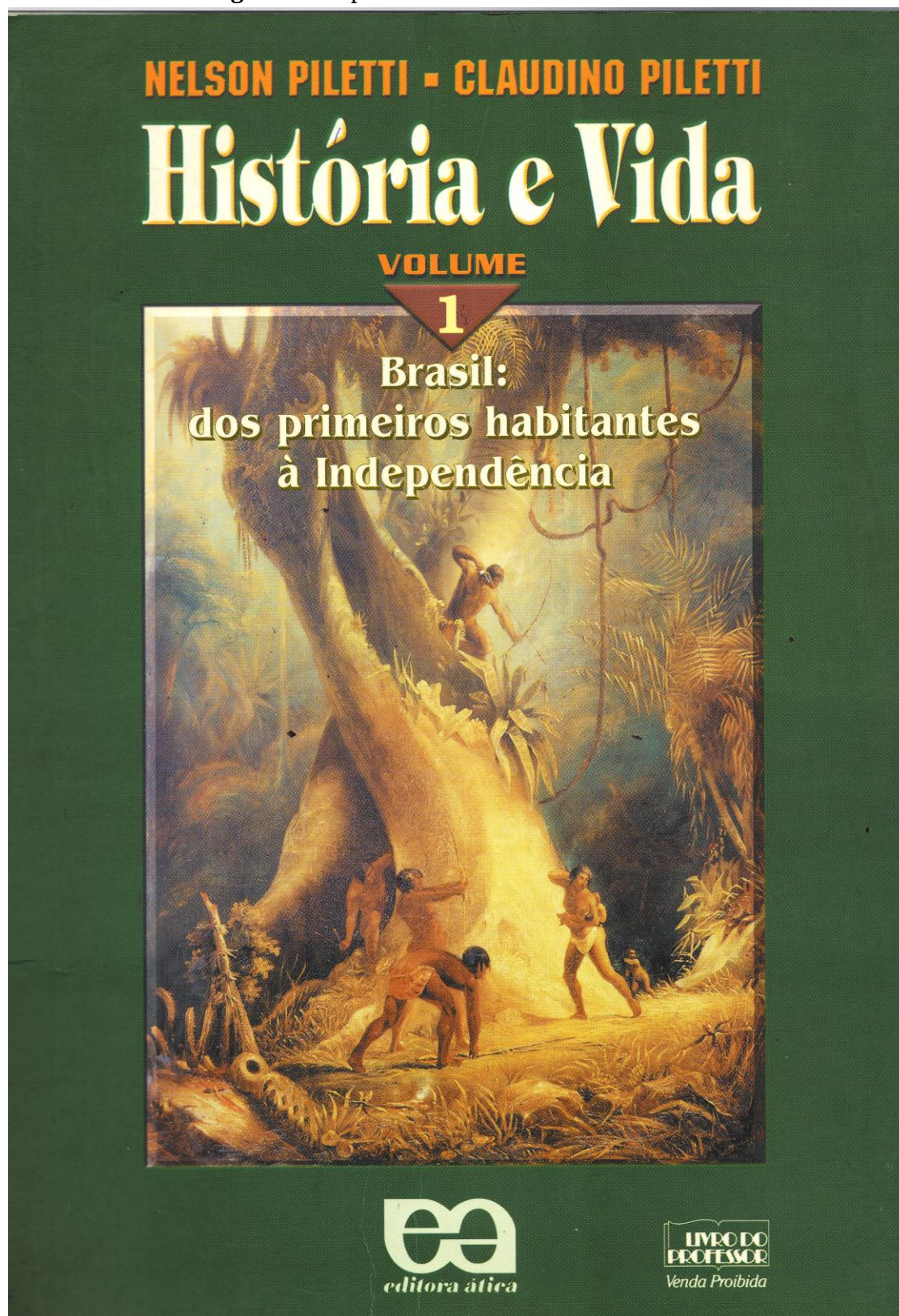
Para a década de 2000 foram selecionados dois volumes de duas coleções: volume 1 e 2 da coleção **História e Vida** de Nelson Piletti e Claudino Piletti e 6ª e 8ª séries da coleção **Projeto Araribá** da Editora Moderna.

Os livros da coleção **História e Vida** foram publicados pela editora Ática. Eles já foram abordados neste estudo, quando se analisou a década de 1990. Por ser uma coleção bastante adotada e conhecida por docentes e discentes e por ter passado por processos de reformulação para atender às exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e para se adaptar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (FARICELLI: 2005), foi o que justificou ela ser selecionada novamente para analisar os exercícios na década de 2000.

Os volumes da coleção **História e Vida** selecionados foram: volume 1 (**Brasil: dos primeiros habitantes à Independência**), 24ª edição (Imagem 28); e, volume 2 (**Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje**), 22ª edição (Imagem 29); ambos do professor. Os livros são compostos por um formato de 20 cm x 27 cm, 160 páginas, quinze capítulos (volume 1) e 176 páginas, quatorze capítulos (volume 2). Por se tratar de livros que compõem uma coleção, os elementos que os constituem são iguais, assim, são formados por: texto principal, textos complementares, atividades e um caderno de atividades anexo ao final dos livros, há também um manual do professor³², único elemento que os diferenciam do livro do aluno. Nas páginas iniciais dos volumes, existe uma apresentação dos elementos que os compõem e quais são seus objetivos, característica que não está presente nos livros das décadas anteriores.

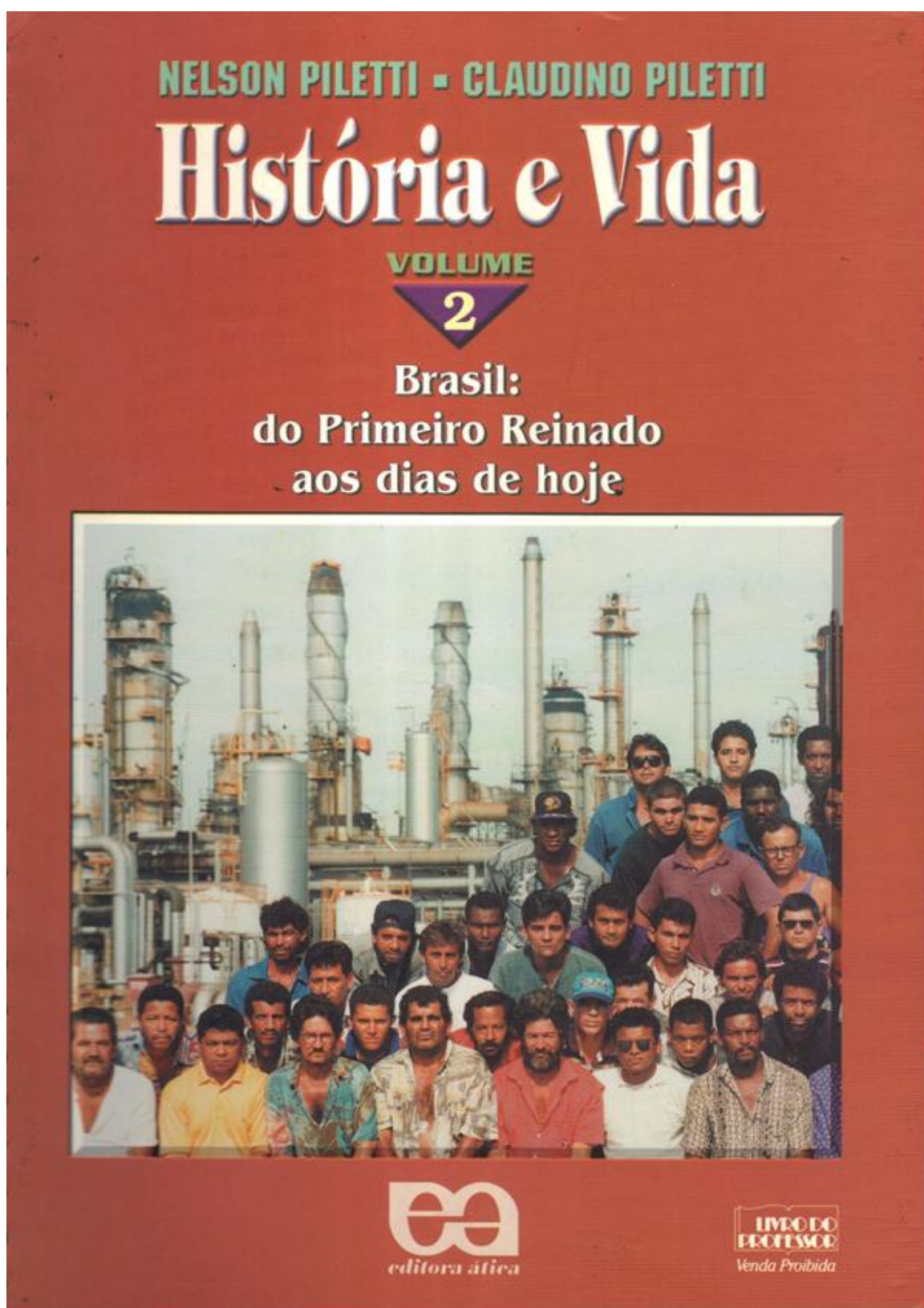
³² O manual do professor não fez parte da análise.

Imagem 28. Capa do livro didático: História e Vida 1



Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003.

Imagem 29. Capa do livro didático: História e Vida 2



Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003.

Na página 3, dos volumes, há uma seção intitulada “Caro aluno”, na qual os autores apresentam a coleção e alguns elementos que compõem os livros, dentre eles, os exercícios.

Segundo os autores, as atividades tem a finalidade de complementar o estudo e possibilitar aos alunos discutir, refletir, pesquisar, relacionar, comparar e analisar assuntos, fatos e situações da realidade, além disso, tem o propósito de tornar o estudo mais dinâmico e participativo (PILETTI; PILETTI, 2002, 2003, p. 3).

Os exercícios estão localizados ao longo do texto principal e no final de cada capítulo e também no caderno de atividades anexado ao final. Todas as seções de exercícios recebem o título “A história em debate”, sendo que, ao final dos capítulos, esta seção está subdividida em: “Discutindo o capítulo”, “Oficina da história”, “Nosso mundo hoje”, “Fazendo a síntese”, “Textos e contextos”.

A seção “A história em debate”, quando aparece na abertura do capítulo e durante o texto principal, insere questões e pesquisas que buscam estimular o estudante a reconhecer informações que ele já possui sobre o assunto que seria tratado no capítulo e a estabelecer relações entre elementos do passado e do presente.

A subseção “Discutindo o capítulo” dedica-se a retomar as informações apresentadas no texto principal propondo questões ao aluno, sugerindo pesquisas, solicitando que construa cartazes, quadros, textos dissertativos e que opine. Essa subseção caracteriza-se pelo que se denominou “roteiro de leitura”, ou seja, auxilia o aluno numa releitura do texto principal indicando as proposições mais relevantes ou que precisam de uma maior atenção.

No entanto, ao se comparar os exercícios da subseção “Discutindo o capítulo” com as seções dos livros analisados anteriormente (1960 – Borges Hermida; Victor Mussumeci – 1970/1990 – Ilmar Rohloff de Mattos e outros; José Jobson Arruda; Sérgio Buarque de Holanda e outros; Elza Nadai e Joana Neves; Nelson Piletti e Claudino Piletti), percebeu-se que esse tipo de exercício foi resignificado nos volumes da coleção **História e Vida**, (Imagem 30 e 31) publicados na década de 2000, diferindo, inclusive, da publicação anterior da mesma coleção na década de 1990.

Imagem 30. Seção “A História em debate” do livro didático História e Vida, vol. 1



Os portugueses que vieram para a América não encontraram de imediato metais preciosos, uma das grandes ambições dos governantes europeus da época. Por essa razão, durante os primeiros trinta



anos, o governo português pouco se interessou pela exploração do território. Entretanto, disputas entre os países europeus pela posse da terra e interesses econômicos levaram à sua exploração nos anos seguintes.

A primeira riqueza americana que despertou o interesse dos portugueses foi o pau-brasil. Em seguida, deu-se início à plantação de cana-de-açúcar.

A HISTÓRIA EM DEBATE

Com a orientação de seu professor, reúna-se com alguns colegas e tentem responder às seguintes perguntas: Você já viu uma plantação de cana-de-açúcar? Você sabe em que regiões do Brasil ela é cultivada hoje e quem trabalha em seu cultivo? Que produtos são obtidos da cana-de-açúcar?

Guarde as conclusões. Durante o estudo deste capítulo, analise as semelhanças e as diferenças em relação ao Brasil de hoje.

A América do Sul era para os portugueses um imenso território desconhecido. Nesse mapa, elaborado no século XVI por Pedro Reinel e Lopo Homem, podemos observar uma série de elementos que demonstram a forma pela qual os portugueses passaram a ver as terras americanas.

1 Uma madeira vermelha deu nome ao país

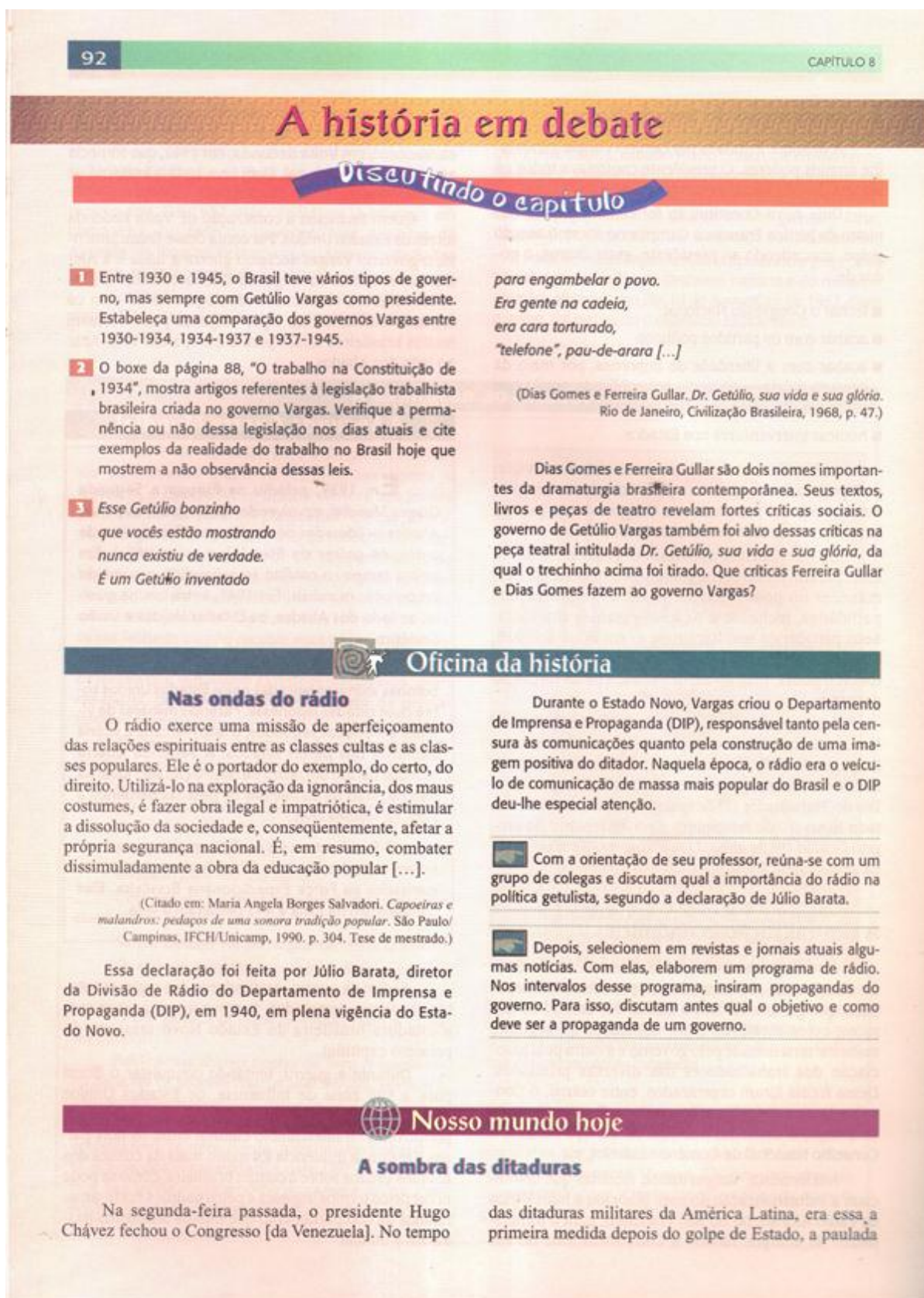
O pau-brasil foi o primeiro produto de valor comercial que os portugueses encontraram na América. Sua madeira é avermelhada e servia, entre outras finalidades, para fazer a tinta usada no tingimento de tecidos e para fabricar móveis e navios. O pau-brasil era abundante no litoral que se estende dos atuais estados do Rio de Janeiro a Pernambuco.

O corte das árvores e o seu transporte para os navios eram feitos pelos indígenas. Em troca, eles recebiam roupas coloridas, contas, espelhos, canivetes, facas, etc.

O pau-brasil só podia ser explorado com a autorização do rei de Portugal. Por isso se diz que o pau-brasil era *monopólio* do rei.

Monopólio é o privilégio exclusivo para explorar determinada região, produzir ou comercial determinado produto. Esse privilégio era dado pelo rei, que, em troca, ficava com boa parte dos lucros.

Imagem 31. Subseção “Discutindo o capítulo”; “Oficina da História”; “Nosso mundo hoje”, do livro didático *História e Vida*, vol. 1



Os exercícios da subseção “Discutindo o capítulo” não se limitam a propor ações para os alunos nem se restringem ao texto principal, pois incluem informações de outras fontes. Além disso, a leitura desses exercícios caracteriza-se como uma leitura sintetizada de alguns dos principais pontos abordados no capítulo. Isso foi possível devido às retomadas que foram realizadas no início de cada exercício sobre o assunto a ser discutido, antes mesmo de propor qualquer ação para os estudantes. Dessa maneira, cada exercício acaba apontando as principais proposições explicitadas durante o estudo do capítulo, problematizando-as e relacionando-as com elementos contemporâneos e, às vezes, próximos aos alunos. Outro livro que apontou indícios dessa forma de apresentar o exercício foi o **Brasil uma História dinâmica** de Ilmar Mattos, *et. al* (1972, 197?) que, ao introduzir os exercícios concomitantes ao texto destaca as proposições e problematizava-as.

Com base nessas comparações, percebeu-se que os exercícios de “roteiro de leitura” não mais se limitam a fazer o aluno retornar ao texto e perceber os pontos mais importantes, tampouco introduzem os “exercícios de cópia”, pois não induzem mais o aluno a copiar fragmentos literais do texto principal, já que possibilitam relacionar diferentes momentos históricos e refletir sobre situações diversas, o que leva os estudantes a produzir suas próprias respostas ao tentarem condensar todos esses elementos.

Por isso, os exercícios de “roteiro de leitura” também possuem características dos “exercícios interativos” e dos “exercícios dissertativos”. Apresentam elementos dos primeiros por possibilitam situações em que o aluno pode trocar ideias, solicitar auxílio e interagir com pessoas internas e externas à escola; possuem elementos dos segundos por proporcionarem situações em que o aluno pode se expressar, através da escrita com a construção de sínteses, dissertações, cartazes e elaboração de respostas com as próprias palavras.

Os “exercícios interativos” podem ser observados no livro **Brasil uma História dinâmica**, e os “exercícios dissertativos”, no livro **História da América**, de Elza Nadai e Joana Neves. Entretanto, nesses livros, os tipos de exercícios citados aparecem de maneira incipiente, através de solicitações diretas aos alunos. Nos volumes 1 e 2 da coleção **História e Vida**, eles aparecem de maneira contextualizada, quer dizer, fazem uso de retomadas do texto principal, de relações entre o texto e situações para além do texto, envolvem as posições tanto de alunos quanto de professores e outros sujeitos e utilizam-se dos conhecimentos prévios dos alunos e do contexto cultural no qual estão inseridos.

Levando em conta esses fatores, pode-se afirmar que os exercícios classificados como “roteiro de leitura”, “exercícios interativos” e “exercícios dissertativos” presentes em livros de décadas anteriores na década 2000, permanecem nos volumes 1 e 2 da coleção citada, porém

consideram outros fatores e possuem outras funções, o que os ressignificam e os tornam mais complexos.

As características apresentadas referem-se aos exercícios presentes na subseção “Discutindo o capítulo”, existem, ainda, as subseções “Oficina da história”, “Nosso mundo hoje”, “Fazendo a síntese” e “Textos e contextos”. As subseções “Oficina da história”, “Nosso mundo hoje” e “Textos e contextos”, apresentam exercícios baseados em textos complementares que visam desenvolver habilidades de análise e interpretação de diferentes tipos de textos (texto literário, jornalístico, documento histórico, fotografia, etc.). As referidas subseções dão ênfase a “exercícios interativos” e “exercícios dissertativos” que procuram inserir o aluno em situações de reflexão acerca de determinados acontecimentos da História e diante de temas contemporâneos, buscam, de maneira geral, fazer com que o aluno se posicione ou desenvolva posições diante de determinadas temáticas; que estabeleça relações; que pesquise para complementar e consolidar os assuntos tratados no capítulo.

A diferença entre essas subseções e a “Discutindo o capítulo” é que ela tem como ponto de partida o texto principal e as outras possuem como base textos complementares que se localiza ao lado dos exercícios propostos, o que justifica, nessas subseções, não existem as retomadas das proposições mais relevantes do texto e as solicitações são mais diretas, sem contextualizações, pois, o texto está ao lado para consulta e, geralmente, são curtos, o que ocasiona uma leitura mais rápida em relação às várias páginas de um capítulo.

Por fim, a subseção “Fazendo a síntese”, como a própria denominação sugere, leva o estudante a sintetizar os conteúdos apresentados no texto principal, através de textos escritos, mapas, desenhos, etc. Pode-se dizer que nesta subseção, o aluno é convidado a sistematizar de forma sintética, por meios de determinados instrumentos (texto escrito, mapas, desenhos, quadros, etc.) tudo que é possível aprender durante o estudo do capítulo.

Imagem 32. Subseção “Fazendo a síntese”; “Textos e contextos”, do livro didático *História e Vida*, vol. 1

A Era Vargas
93

fatal na democracia. O processo em curso na Venezuela é de outra família — o que não significa que os resultados não acabem por se tornar parecidos. Montado nos poderes da “soberaníssima” Assembléia Constituinte, Chávez encontrou uma fachada de legitimidade para acumular poder e desmontar o sistema político venezuelano. Oficialmente, o Congresso, no qual a oposição conta com ligeira maioria, teve suas funções temporariamente suspensas e transferidas para a Constituinte, em que 93% dos representantes apóiam o presidente. Na prática, não há mais Legislativo, nem Judiciário independente, nem partidos. [...]

Nos dias seguintes, entre uma palavra de conciliação aqui e esforços de mediação da Igreja acolá, os congressistas rosnaram melancolicamente, prometendo convocar reuniões plenárias e votações à revelia. Até sexta-feira, não tinham feito nada disso. O que se via nas ruas de Caracas era a exacerbação do assembleísmo, com sucessivas manifestações de apoio a Chávez, a sua “revolução pacífica” e à cruzada contra os corruptos — bandeiras que lhe deram a vitória nas urnas e garantem índices de aprovação em torno de 70%.

“Estamos assistindo ao renascimento do país.” Com palavras assim, o coronel Chávez — preso e reformado depois de liderar duas cruentas tentativas

de golpe de Estado no início da década — constrói a imagem de salvador da pátria. Seus programas semanais de rádio e televisão desencadeiam frêmitos de entusiasmo. [...]

(Adaptado da revista *Veja*, 8/9/1999.)

Existiu uma época em que a América Latina foi dominada por ditaduras. Sem a participação popular, a vida política da região era atribulada. A violação dos direitos humanos era também uma constante.

No início dos anos 1980, uma onda democrática começou a pôr fim a essas ditaduras.

Na Venezuela, o governo do presidente Hugo Chávez, em 1999, corre grave risco de se aproximar cada vez mais da ditadura, conforme mostra essa reportagem.

Leia a reportagem e procure em dicionários as palavras desconhecidas. Depois, comente as medidas adotadas por Chávez que aproximam a Venezuela de uma ditadura política.

Faça uma comparação entre as medidas tomadas por Hugo Chávez na Venezuela e por Getúlio Vargas no Brasil.

Fazendo a síntese

Converse com pessoas mais velhas, que tenham cerca de 70 e 80 anos hoje, e pergunte-lhes o que pensam de

Getúlio Vargas. A seguir, elabore um relatório sobre o conteúdo dessas entrevistas.

Textos e contextos

Malandros × trabalhadores

Durante os 15 anos de governo Vargas, o rádio tornou-se cada vez mais popular. Um gênero musical em especial se difundiu: o samba. Manifestação da cultura popular, esse gênero musical foi alvo de atenções especiais, principalmente por parte do Departamento de Imprensa e Propaganda, visto ao mesmo tempo como ameaça e como instrumento possível para a construção da identidade nacional.

No trecho do livro citado abaixo, o autor analisa essa questão a partir do conflito entre a imagem do malandro e a imagem do trabalhador.

Há um bom ponto de partida para analisar a cultura brasileira no Estado Novo: um projeto de disciplinarização do brasileiro através do samba que, ensaiado no início dos anos 1930, ganhou um impulso decisivo a partir dos anos 1940, com a organização do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Produzido entre as camadas mais populares, e negras, da sociedade carioca, o samba foi visto, des-

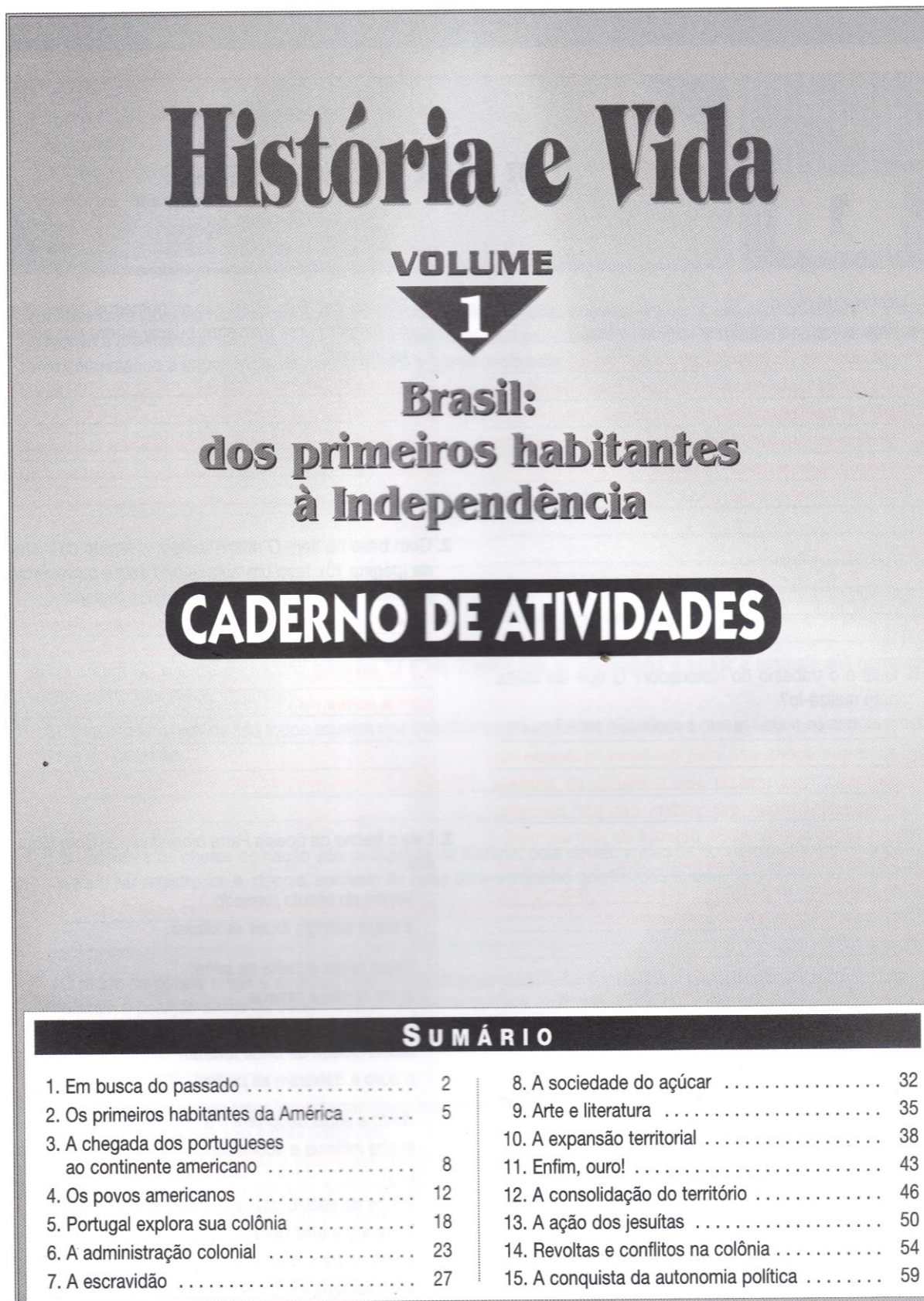
de o seu nascimento, com muita desconfiança pelas elites e autoridades brasileiras. Não só o samba, mas também outros ritmos da música popular eram percebidos como manifestações de grupos avessos às regras da civilização e do trabalho, constituindo-se o ato de tocar violão num atestado de vadiagem.

Com a intensificação do processo de urbanização do Rio de Janeiro, entre o final da década de 1920

De modo geral, todas essas subseções dividem a seção “A história em debate” em três momentos: o momento de discutir o capítulo e consolidar as informações apresentadas no texto principal (Discutindo o capítulo); o momento de realizar relações a partir de outras fontes entre aquilo que está sendo estudado e situações particulares do momento histórico apresentado, problemas contemporâneos, opiniões dos alunos, professores e outros sujeitos internos e externos à escola (Oficina da história, Nosso mundo hoje, Textos e contextos); e o momento de sintetizar, através da escrita e outras linguagens, o que foi aprendido (Fazendo a síntese). Todos esses momentos são destinados aos alunos, e o professor assume o papel de colaborador, pois não aparece nos exercícios dos volumes da coleção **História e Vida** uma separação entre exercícios para o aluno e exercícios para o professor, como foi possível identificar em outras obras (**Compêndio de História do Brasil** – Borges Hermida – **História do Brasil** – Victor Mussumeci).

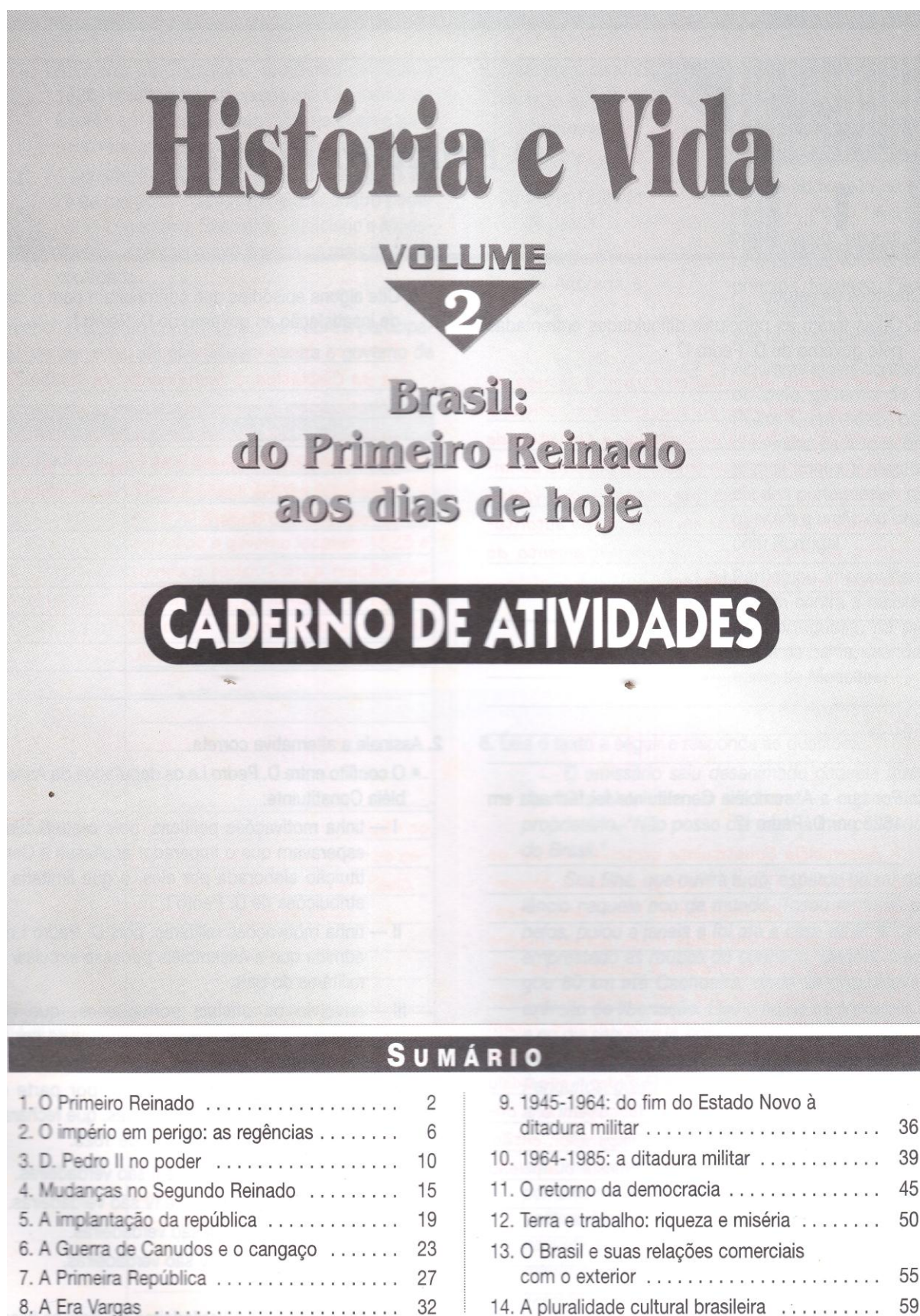
Embora os exercícios apresentados durante e no final do capítulo contenham diferenças em relação às outras obras, no caderno de atividades anexado ao final dos volumes, constatou-se uma permanência dos exercícios de “roteiro de leitura”, “exercícios de cópia” e “exercícios de verificação e rememoração” presentes nas obras das décadas de 1960 e 1970. Os exercícios do caderno de atividades apresentam o formato do inventário de questões (questionário), colunas para assinalar e numerar, exercícios com mapas e quadros para preencher e palavras cruzadas.

Imagem 33. Caderno de Atividades, do livro didático História e Vida, vol. 1



Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003.

Imagem 34. Caderno de Atividades, do livro didático História e Vida, vol. 2



Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003.

Nesse sentido os exercícios ao longo do capítulo têm a função de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades de análise, interpretação, síntese, comparação, etc., e os exercícios do caderno de atividades têm a função de auxiliar na revisão dos conteúdos através de processos de fixação e rememoração. Assim, verificou-se que nestes volumes estão presentes tanto elementos de mudança quanto elementos de permanência na forma e na função dos exercícios.

Dois volumes anteriores da coleção **História e Vida** já forma objetos de análise quando se discutiu sobre os exercícios da década de 1990. Comparando essas edições diferentes de uma mesma coleção, nota-se que a coleção, embora permaneça com o mesmo nome e autores mudou na maioria dos aspectos. O texto principal não sofreu muitas modificações, permanece com os mesmos conteúdos, embora tenha sido realizado inserções de conectivos, conjunções, parágrafos introdutivos, mudança de títulos e subtítulos, é possível encontrar trechos e páginas inteiras do texto utilizado na coleção da década de 1990. No entanto, as imagens, os mapas, textos complementares e os exercícios mudaram completamente.

Com isso, pode-se afirmar que os exercícios são um dos elementos dos livros didáticos de História que mais sofrem modificações, ainda que se trate de uma mesma coleção. A mudança entre as duas edições de **História e Vida** pode ser percebida numa simples comparação visual desses elementos. Em relação aos exercícios, estes na edição mais antiga ocupam no máximo duas páginas, já na edição mais recente eles ocupam desde as primeiras páginas do capítulo e até no mínimo duas das páginas finais. Nesse sentido, os exercícios sofreram modificações no tipo, nas funções, na disposição dentro do livro e na quantidade e espaços ocupados.

Os outros volumes selecionados para o estudo dos exercícios da década de 2000 foram os livros da 6ª e 8ª séries da coleção **Projeto Araribá** da Editora Moderna. Estes livros foram selecionados porque esta coleção foi a mais escolhida pelos professores no ano de 2008 por meio do Guia do Programa Nacional do Livro Didático, cerca de 5,7 milhões de exemplares foram distribuídos nas escolas públicas do país (PINHO, SELIGMAN, 2007), além disso, embora tenha sido elaborada por um grupo de autores a autoria da coleção é da Editora Moderna (CAFARDO, 2007).

Os livros selecionados para este estudo foram os da 6ª e 8ª séries publicados no ano de 2008. Constituídos por um formato de 20 cm x 27cm, possuem 8 unidades cada e 248 e 257 páginas respectivamente. Por fazerem parte de uma coleção os elementos que os compõem são os mesmos. Ambos são formados por: texto principal, textos complementares e

exercícios, nas páginas iniciais há uma apresentação geral de todos os elementos que compõem os livros, dentre eles os exercícios. Segundo a Editora Moderna, há uma parte das atividades que visa à construção de um relato, através do qual é possível organizar os conhecimentos estudados, ler, interpretar textos e imagens, comparar fontes históricas e elaborar hipóteses e argumentos; e há outras atividades que objetivam ampliar os conhecimentos trabalhados na unidade (MODERNA, 2008, p. 7).

Imagem 35. Capa Projeto Araribá, 6ª Série



Fonte: Editora Moderna, 2008

Imagem 36. Capa Projeto Araribá, 6ª Série



Fonte: Editora Moderna, 2008.

Os exercícios estão distribuídos ao longo das unidades desde a página de abertura ao fechamento. As seções de atividades são as mesmas nos dois volumes exceto as de abertura e algumas das últimas unidades. No livro da 6ª série há a seção “Analise as imagens” que na 8ª série é substituída por “Questões”. A seção “Analise as imagens” caracteriza-se por exercícios de dão ênfase a descrição e interpretação de imagens e a “Questões” apresenta perguntas que devem ser respondidas ao final da unidade, ou seja, sinalizam aquilo que o aluno deve saber ou ter aprendido com o estudo da unidade.

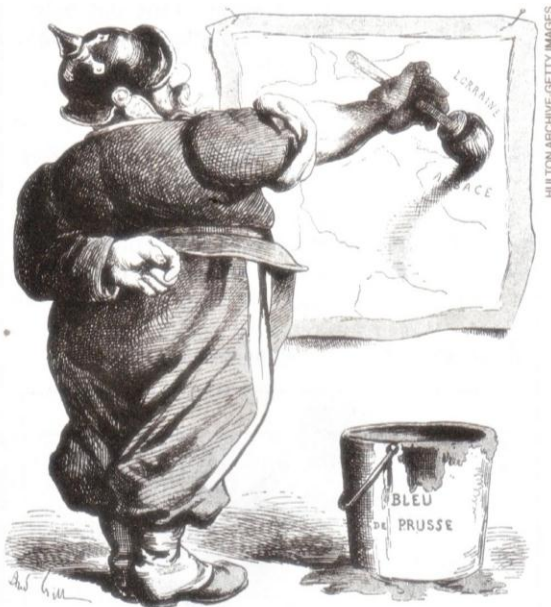
Além dessas seções de abertura há a seção “O que você sabe?” que é comum aos dois volumes. Esta como a própria denominação sugere, tem o propósito de sondar ou averiguar aquilo que os alunos já sabem, quer dizer, objetiva levantar os conhecimentos prévios dos discentes necessários para um melhor entendimento da unidade. De modo geral essas seções de exercícios que abrem as unidades têm por função identificar conhecimentos prévios, apresentar características do período a ser estudado através de imagens e expor quais os objetivos da unidade.

Imagem 37. Secções: “O que você sabe?” e “Questões”, 8ª Série

UNIDADE

3

A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa



A disputa pelas regiões da Alsácia e da Lorena foi um dos fatores da Primeira Guerra Mundial. Na charge, soldado alemão “corrige” as fronteiras em favor da Alemanha.



Após o início da guerra, houve um enorme acréscimo na produção de armamentos no continente europeu. Na foto, operária em fábrica europeia de munições, em 1915.

Atividade oral

O que você sabe?

- Você já leu alguma coisa ou viu algum filme sobre a Primeira Guerra Mundial? Qual?
- Que países lutaram nesse conflito?
- Você já ouviu falar em socialismo? O que é?
- Você sabe o nome de alguns países atuais que nasceram do desmembramento da União Soviética? Cite alguns.

Atividade oral

Questões

Responder ao final do estudo da unidade.

- A Revolução de Fevereiro na Rússia foi uma resposta ao autoritarismo do governo czarista. Escreva um texto sobre a situação da Rússia na época czarista que levou ao movimento revolucionário.
- O Tratado de Versalhes, imposto à Alemanha em 1919, causou uma grande indignação entre os alemães. Explique por quê.

74

Outra característica dessas seções é que elas são apresentadas como atividades orais, ou seja, embora não explicitem, são exercícios para serem realizados em grupo, provavelmente através de um diálogo intermediado pelo professor. Nesse sentido, os exercícios dessas seções se caracterizam como “exercícios interativos”, pois possibilitam que os alunos se expressem, troquem ideias e discutam sobre as questões apresentadas e aquilo que será estudado na unidade.

Além das seções de exercícios que iniciam a unidade há também as que estão distribuídas durante o desenvolvimento desta. Há a seção “Atividades” que se compõe das subseções: “Organize o conhecimento”, “Explique”, “Debate na história”, “Analise e interprete”, “Interprete” e “Pesquise”. Outras seções aparecem nas unidades, no entanto não são constantes em toda a obra, ora uma é apresentada ora outra. Estas seções são: “Ciência e Tecnologia”, “Ontem e hoje”, “Edifícios daquele tempo”, “Conceitos históricos”, “Arte e história”, “Personagem”, “Análise de um quadro cronológico”³³, “Análise de um mapa” e “Análise de imagens”³⁴.

³³ Esta seção só aparece no livro da 8ª série.

³⁴ Estas duas últimas só aparecem no livro da 6ª Série.

Imagem 38. “Seção Atividades” Projeto Araribá, 6ª Série

Atividades

Registre em seu caderno

ORGANIZE O CONHECIMENTO

- 1 Faça um texto em seu caderno relacionando educação, arte e propaganda na era Vargas.
- 2 Em um organograma, separe os principais acontecimentos da era Vargas nos seguintes períodos: Governo Provisório, Período Constitucional, Estado Novo.

EXPLIQUE

- 3 Leia os trechos do poema e responda.

Hino Nacional

“[...] Precisamos louvar o Brasil.
Não é só um país sem igual.
Nossas revoluções são bem maiores
do que quaisquer outras; nossos erros também.
E nossas virtudes? A terra das sublimes paixões...
os Amazonas inenarráveis... os incríveis João-Pessoas...
[...]
Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!
Tão majestoso, tão sem limites, tão desproporcionado,
ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.
O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?”

ANDRADE, Carlos Drummond de.
Brejo das almas (1934). In: *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 51.

- a) Que relação há entre os trechos selecionados do poema e os assuntos tratados no texto?
 - b) Que conceito, tratado no texto, é, ao mesmo tempo, afirmado e negado no poema?
 - c) Qual a sua opinião sobre esses trechos? Gostou? São interessantes? Procure conhecer o poema todo.
- 4 Escreva um texto sobre as cerimônias públicas durante a era Vargas. Destaque os seguintes aspectos.
 - a) Os sentimentos que essas cerimônias buscavam estimular nos jovens brasileiros.
 - b) O significado político dessas cerimônias para o governo Vargas.

- 5 Observe a foto da revista em quadrinhos na página 145 e responda.

- a) Quem é o personagem brasileiro que dá nome à revista?
- b) Em que período da história brasileira esse personagem foi criado?
- c) A criação desse personagem revela a influência cultural de algum país? Qual?
- d) Explique o contexto que levou à criação desse personagem.

- 6 Analise as imagens.



Cartões-postais exaltando as realizações do governo Vargas, editados pelo DIP, 1937-1945.

- a) O que essas imagens representam?
- b) Qual era a função do DIP no governo de Vargas?
- c) Em uma época de crise econômica, como o governo brasileiro conseguiu reformar sua esquadra naval?

Imagem 39. Seção “Atividades” Projeto Araribá, 6ª Série

A época de ouro

A partir da década de 1920, firmou-se um modelo brasileiro de teatro de revista onde estavam reunidos a crítica política e social, o destaque às mulheres bonitas e elementos da cultura nacional.

Com frequência, apareciam em cena personagens que representavam figuras tipicamente brasileiras, como a mulata, o caipira, o sambista, o carioca, o nordestino e o gaúcho. O carnaval foi um tema muito abordado. Os problemas urbanos, como o transporte, as condições de moradia e de trabalho, também eram comentados pelo teatro de revista. O país passava por um período de intensa urbanização e industrialização, que despertava na população sentimentos nacionalistas e de modernização. As revistas retratavam isso.

O teatro de revista brasileiro influenciou os usos e os costumes de diversas gerações. Ele esteve sempre vinculado à realidade social, econômica e cultural, e foi um de seus melhores retratos.

Fonte 1

Característica de uma época

“Ao teatro de revista não está reservado somente o mundo engraçado e colorido. Ele caracterizou uma época. Um espírito. Um povo que estava em formação.”

VENEZIANO, Neyde. *O teatro de revista no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1991. p. 15.

Fonte 2



Levado ao palco em 1934, o espetáculo *O voto secreto* foi um grande sucesso do teatro de revista.

Atividades

Registre em seu caderno

ORGANIZE O CONHECIMENTO

1. Em seu caderno, classifique os assuntos abordados pelo teatro de revista brasileiro de acordo com os seguintes temas.

- Tipos sociais.
- Problemas urbanos.

ANALISE E INTERPRETE

2. Responda.

- O que é o teatro de revista?
- Que momentos históricos foram tratados pelo teatro de revista, segundo o texto?
- Por que os registros dessa manifestação artística são uma importante fonte histórica?

3. Fonte 1.

- Que povo “estava em formação”?
- Que tipos sociais compõem esse “povo em formação”?
- A que conceito, tratado na unidade, a autora do texto faz referência?

4. Fonte 2.

- Qual o título do espetáculo da foto?
- Quando foi apresentado?
- Há relação entre o espetáculo e algum tema tratado na unidade?
- Como é possível estabelecer essa relação?

5. Observe o seguinte organograma.



- Explique, no caderno, o esquema acima.
- Na sua opinião, há nos dias de hoje algum tipo de programa da televisão brasileira que tem características semelhantes às do teatro de revista? Justifique sua resposta.

A seção “Atividades” quando está localizada no meio da unidade se propõe a retomar os conteúdos que estão sendo estudados, por isso tem como objeto de análise o texto principal. Na subseção “Organize o conhecimento”, geralmente, é solicitado ao aluno a construção de esquemas, quadros e fichas, instrumentos que funcionam como organizadores, sistematizadores das ideias estudadas. Nesta subseção o aluno retoma as informações apresentadas, seleciona as mais relevantes e as relaciona através desses instrumentos.

As subseções “Explique”, “Analise e interprete” e “Interprete” se dedicam a possibilitar ao aluno a análise de diferentes fontes (gráficos, mapas, imagens, textos literários, etc.) e a construção de textos, de maneira que possam relacionar os conteúdos estudados com as novas situações apresentadas. As subseções “Debate na história” e “Pesquise” têm o objetivo de colocar os estudantes em situações de interação e em contato com diferentes fontes, além de propor ações que os coloquem em contato com as etapas do método científico.

As seções “Ciência e Tecnologia”, “Ontem e hoje”, “Edifícios daquele tempo”, “Conceitos históricos”, “Arte e história”, “Personagem”, “Analise de imagens”, “Analise de um mapa” e “Analise de um quadro cronológico” se dedicam a ampliar as informações apresentadas no texto principal por meio da relação entre as informações e da interpretação do texto, além disso, também possibilitam situações de interação e pesquisa.

Comparando os exercícios dos dois volumes (6ª e 8ª séries) da coleção **Projeto Araribá** com das obras anteriormente analisadas, verifica-se que os “exercícios interativos” são os mais recorrentes nesta coleção, pois estão presente em quase todas as seções. Esse tipo de exercício aparece de forma incipiente nos livros **Brasil uma História dinâmica** (Ilmar Mattos, *et. al*), **História da América** (Elza Nadai e Joana Neves) e **História e Vida** (Claudino Pilleti e Nelson Pilleti), edição da década de 1990. Já na coleção **História e Vida**, edição da década de 2000, eles ocupam espaço também na maioria das seções, no entanto, convivem com exercícios do tipo “exercícios de cópia”, “exercícios de verificação” e “exercícios de verificação e rememoração”.

Com a caracterização dos exercícios presentes nos livros didáticos analisados foi possível traçar um perfil dos exercícios presentes nas décadas de 1960 a 2000 e apresentar algumas permanências e mudanças. Durante a década de 1960 os exercícios estruturavam-se em dois momentos: primeiro o inventário de questões, denominado geralmente de “questionário” e localizado ao final de cada capítulo, o qual conduzia o aluno a realizar uma leitura dirigida do assunto apresentado no texto principal e a copiar trechos do mesmo, por isso foram aqui denominados de “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”; o segundo momento era constituído pelos exercícios de lacunas, de relacionar colunas, marcar o certo ou

o errado, geralmente intitulados de “exercícios”, estes localizados ao final de cada unidade, possuíam um caráter avaliativo, por isso foram denominados aqui de “exercícios de verificação e rememoração”, pois a forma como estão estruturados representa todo o assunto da unidade e leva o indivíduo a rememorar as principais informações expostas através de enunciados que levam o aluno a verificar o que aprendeu.

Durante as décadas de 1970 a 1990 percebe-se que os exercícios do tipo “exercícios de cópia” e “roteiros de leitura” permanecem, porém, estes exercícios aparecem acompanhados de outros tipos, além de sofrerem modificações. Esses exercícios em alguns casos se transformaram em “exercícios dissertativos”; surgem os “exercícios de interação e expressão” que possibilitam situações em que os alunos possam interagir uns com os outros e com os professores, além de se expressar de diversas formas. O tipo de exercício que aparece em 1970 e não voltou em livros dessa mesma década e posteriores são os “exercícios interdisciplinares”, estes aparecem apenas no livro **Brasil uma História dinâmica** de Ilmar Mattos, *et. al.*

Durante a década 2000 os exercícios de “roteiro de leitura” foram ressignificados, e introduzidos a partir de retomadas sintetizadas dos elementos do texto principal para depois serem inseridas as perguntas, as pesquisas, as solicitações de modo geral. Esse tipo de exercício deixa de ser restrito ao texto principal, pois leva os alunos a manter contato com diferentes fontes, a relacionar elementos contemporâneos e próximos aos alunos com as informações do texto. O “roteiro de leitura” adquire características dos “exercícios interativos” e dos “exercícios dissertativos” na medida em que colocam os estudantes em situações de interação, os levam a construir suas próprias respostas e a tomar posições diante de determinadas problemáticas. Nesse sentido os exercícios “roteiro de leitura”, “exercícios interativos” e “exercícios dissertativos” identificados nas décadas anteriores, permanecem, no entanto, passam a considerar outros fatores e a exercer outras funções.

Embora essas mudanças e ressignificações tenham sido identificadas, verificou-se também a permanência de exercícios do tipo “exercícios de cópia” e “exercícios de verificação e rememoração”. Isso pode ser percebido através do caderno de atividades anexado ao final dos volumes da coleção **História e Vida**, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. A permanência de alguns tipos de exercícios é demonstrada no quadro abaixo:

QUADRO IV: Exercícios propostos nos livros didáticos de História analisados (1960-2000)

	PERÍODO		
	1960	1970-1990	2000
Tipos de exercícios encontrados	Roteiro de leitura	Roteiro de leitura	Roteiro de leitura
	Exercícios de cópia	Exercícios de cópia	Exercícios de cópia
	Exercícios de verificação e memorização ³⁵	Exercícios de verificação e memorização	Exercícios de verificação e memorização
		Exercícios de interação	Exercícios de interação
		Exercícios dissertativos ³⁶	Exercícios dissertativos
		Exercícios interdisciplinares	

Outro ponto a ser destacado é que embora os autores denominem as seções de exercícios de formas diferentes (questionário, exercícios, atividades, propostas de estudo), nota-se que independente da denominação dada, as funções que lhe são atribuídas são semelhantes: visam auxiliar o aluno no estudo e fixação do conteúdo; pretendem ajudá-lo a verificar o que conseguiram ou não fixar/memorizar/aprender e objetivam possibilitar ao estudante estabelecer relações entre os conteúdos, entre as informações e a realidade.

Essas considerações foram possíveis através do exame geral dos exercícios, considerando-se sua estrutura, sua localização, as finalidades atribuídas pelos autores, no entanto, há peculiaridades que não foram possíveis ser analisadas neste momento. No próximo capítulo realizou-se um exame mais detalhado dos exercícios, considerando-se os sujeitos que fazem parte, os objetos, as ações que são solicitadas e o papel do professor, tais elementos apontaram pistas em relação às concepções de ensino e aprendizagem que influenciaram a estrutura e as finalidades destes exercícios.

³⁵ Os exercícios de revisão se inserem neste tipo.

³⁶ Também foram considerados como exercícios dissertativos os de interpretação e expressão.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE OS EXERCÍCIOS APONTAM?

Os exercícios supõe, implícita ou explicitamente, uma visão de ensino e de aprendizagem, como elementos presente nas práticas escolares tem sempre mais de um significado, visto que contribuem para a consecução de diferentes objetivos e finalidades. São práticas escolares, e tem por finalidade estimular a compreensão, a memorização, a consolidação, a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos. Segundo Perrenoud (1995),

Numa aula passa-se o tempo *a fazer* coisas. Muito antes de a questão ser levantada pela escola *activa*, a escola elementar organizou as *actividades* dos alunos. Escutar uma lição é apenas uma actividade entre outras. O resto do dia passa-o o aluno a exprimir-se, a discutir e sobretudo a ler, escrever, transcrever, copiar, recopiar textos, a fazer exercícios de gramática, de vocabulário, a resolver problemas de matemática, a construir figuras geométricas, a fazer cálculos, a classificar, a fazer diagramas, a medir, a cantar, a desenhar, a pintar, a fazer trabalhos manuais, a coser ou ainda a realizar trabalhos de campo, a preparar conferências, a procurar informações na biblioteca, a jogar, a imitar, a fazer desporto ou teatro. A forma como estas actividades são estruturadas, escolhidas ou impostas, estritamente supervisionadas ou geridas de forma autónoma, a forma como são avaliadas e as consequências que resultam de um bom ou um mau trabalho, o seu carácter impositivo ou lúdico, individual ou cooperativo, tudo isso diferencia as pedagogias e até mesmo os diversos momentos da vida de qualquer classe. (PERRENOUD, 1995, p. 50).

As proposições do autor citado justificam o ponto de vista, que foi adotado, de que os exercícios são potenciais indicadores das perspectivas pedagógicas, das concepções de ensino e aprendizagem presentes nos livros didáticos, no caso deste estudo, os de História.

Com base nesses pressupostos, este capítulo teve por objetivo apresentar a análise realizada em livros didáticos de História que circularam nas décadas de 1960 a 2000. Ele foi guiado através dos indicadores: ação solicitada, sujeitos envolvidos, objeto do exercício, localização, papel do professor. O estudo teve o propósito de identificar mudanças e/ou permanências nos exercícios e, através destas identificar que concepções de ensino e aprendizagem as motivou, assim, tomou-se as concepções de ensino e aprendizagem como

conceitos históricos. A periodização em: década de 1960, décadas 1970 a 1990 e década 2000, foi realizada por ter sido constatado que as apropriações das teorias pedagógicas se evidenciaram mais nesses intervalos.

3.1 Concepções de ensino e aprendizagem nos livros da década de 1960

Os livros da década de 1960 selecionados foram **Compêndio de História do Brasil** (1968) de José Antônio Borges Hermida e **História do Brasil** (196?) de Vítor Mussumeci. No capítulo anterior estes livros foram apresentados e seus exercícios caracterizados através da estrutura e das finalidades. A análise procurou expor o que os exercícios explicitavam acerca das teorias pedagógicas. Para tanto, realizou-se um levantamento dos exercícios, a partir dos indicadores já citados. Nessa perspectiva, em relação às ações solicitadas e aos sujeitos envolvidos nos exercícios, foi possível construir as seguintes tabelas:

Tabela 1 - Frequência de ações e sujeitos/Compêndio de História do Brasil (1968)

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1968)										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	663	88%	663	88%	0	0%	0	0%	0	0%
Completar	21	3%	21	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar	21	3%	21	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Dar significação	12	2%	12	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Nomear	13	2%	13	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Numerar	12	2%	12	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	12	2%	12	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	754	100%	754	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: HERMIDA, 1968.

Tabela 2 - Frequência de ações e sujeitos/livro História do Brasil (196?)

HISTÓRIA DO BRASIL (196?)										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Ler/observar/responder	275	83%	275	83%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	14	4%	13	4%	0	0%	0	0%	1	0%
Outros ³⁷	10	3%	10	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Selecionar	7	2%	7	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Identificar	7	2%	7	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Relacionar	2	1%	2	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Consultar	3	1%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	3	1%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar	4	1%	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Completar	4	1%	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Localizar	4	1%	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Total ³⁸	333	100%	332	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: MUSSUMECI, 196?.

Tabela 3 – Frequência de ações e sujeitos/Década de 1960

DÉCADA DE 1960										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	663	61%	663	61%	0	0%	0	0%	0	0%
Ler/observar/responder ³⁹	275	25%	275	25%	0	0%	0	0%	0	0%
Completar/escrever	51	5%	50	5%	0	0%	0	0%	1	0%
Outros	41	4%	41	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar/selecionar/identificar/localizar ⁴⁰	43	4%	43	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Numerar/relacionar	14	1%	14	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Total ⁴¹	1087	100%	1086	100%	0	0%	0	0%	1	0%

Fonte: HERMIDA, 1968. MUSSUMECI, 196?.

³⁷ Indicar, reproduzir, mencionar, continuar, desenvolver, procurar, organizar, registrar, notar.

³⁸ O número total das ações foi maior que o número total de exercícios porque muitas ações aparecem em conjunto, estas foram postas na tabela de forma separada para possibilitar uma visualização de todas as ações que foram solicitadas. Apenas as ações ler/observar/responder foram consideradas em conjunto por apresentar uma frequência relevante.

³⁹ Essas ações solicitadas em conjunto, na verdade equivalem à ação “Responder”, o “Ler e observar” apenas indicam passos que devem ser seguidos ou uma formulação mais completa do enunciado.

⁴⁰ Para uma condensação dos dados foram reunidas as ações que se assemelhavam ou indicavam o mesmo procedimento.

⁴¹ O total corresponde a quantidade de vezes que cada ação foi solicitada e não a quantidade de exercícios, estes somam 1070.

Ao se observar essas tabelas, notou-se que, tanto nos livros individualmente quanto considerados em conjunto, a principal ação solicitada aos usuários dos livros foi “responder” e de forma simultânea “ler/observar/responder” correspondendo a 88% (**Compêndio de História do Brasil**) e 83% (**História do Brasil**) do total de ações solicitadas para a resolução dos exercícios. Essas ações correspondem aos “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”, citados e caracterizados no capítulo anterior, estes exercícios levam o aluno a identificar apenas uma resposta para as perguntas apresentadas e induz a uma leitura guiada das informações apresentadas. Além disso, são realizados individualmente, como apontam as tabelas 1, 2 e 3. Mesmo os exercícios que solicitam outras ações como os de lacunas e relacionar colunas também são realizados apenas pelo aluno.

Outro dado foi que para a resolução desses exercícios, 99% tem como objeto de consulta ou fonte apenas o texto principal, isso pode ser observado na tabela 4. Além disso, os exercícios são denominados majoritariamente de “Questionário”, que corresponde, geralmente, a um inventário de perguntas e está localizado ao final de cada capítulo, e, “Exercício”, que se caracteriza, na maioria das vezes, pelos exercícios do tipo lacunas, numerar e relacionar colunas, os quais foram denominados no capítulo anterior de “exercícios de verificação”, esses se localizam geralmente no final das unidades, esses dados podem ser visualizados na tabela 5.

Tabela 4 - Frequência de objetos/década de 1960

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1968)			HISTÓRIA DO BRASIL (196?)		DÉCADA DE 1960	
Objetos	Frequência		Frequência		Frequência	
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
Texto principal	754	100%	303	96%	1057	99%
Outros	0	0%	13	4%	13	1%
Total	754	100%	316	100%	1070	100%

Fonte: HERMIDA, 1968. MUSSUMECI, 196?.

Tabela 5 - Forma de denominar e localização/década de 1960

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1968)		HISTÓRIA DO BRASIL (196?)		DÉCADA DE 1960	
Denominação/ Localização		Frequência		Frequência	
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
Questionário	Final do capítulo	658	87%	0	0%
Exercícios	Final da unidade	96	13%	0	0%
Questionário e exercícios	Final do capítulo	0	0%	287	91%
Exercícios de revisão	Final da unidade	0	0%	28	9%
Exercício de visualização	Final do capítulo	0	0%	1	0%
Total		754	100%	316	100%

Fonte: HERMIDA, 1968. MUSSUMECI, 196?.

A partir desses dados, identificou-se que os exercícios da década de 1960 caracterizam-se pela solicitação de apenas uma ação a ser realizada pelo usuário do livro, a de responder, são individuais e dependem apenas das informações apresentadas no texto principal para serem resolvidos, são denominados como questionário e exercício e estão localizados no final dos capítulos e das unidades. Esses dados, além de darem uma visão detalhada dos exercícios, possibilitam a inferência de algumas proposições.

A forma como os livros estão estruturados possibilitam a seguinte divisão de procedimentos: inicialmente, ocorria a exposição, a introdução de noções acerca de determinados conteúdos e a decomposição sistematizada das informações. Durante a exposição, são realizadas associações entre as informações apresentadas; em seguida o aluno é convidado a fazer exercícios, eles estão organizados em instruções escritas e procuram cobrir as principais ideias que compõem o capítulo. Assim, existe primeiro a exposição e depois a recapitulação desta por meio dos exercícios. Isso pode ser observado no exemplo que segue, retirado do livro **História do Brasil** de Víctor Mussumeci (196?):

Leia o texto, observe as gravuras e responda:

- 1- Que fato atraiu a atenção de Colombo, quando em Portugal?
- 2- Que sugeriu Toscanelli ao nauta genovês?
- 3- Por que Portugal recusou os planos de Colombo?
- 4- Que vantagens receberia Colombo se bem sucedida a expedição?
- 5- Onde fica a ilha Guanaani?
- 6- Que supunha haver descoberto o grande navegador?
- 7- Quantas viagens mais realizou o descobridor?
- 8- Que ocorreu na terceira viagem?
- 9- Por que se assinou e que estabeleceu o Tratado de Tordesilhas?

10- Quais os efeitos políticos, sociais e econômicos do descobrimento da América? (MUSSUMECI, 196?).

Esse tipo de exercício: “exercício de cópia” e “roteiro de leitura”, sugere apenas uma resposta e esta é apresentada iniciando-se pelo enunciado da pergunta, o que leva o aluno a copiá-la de forma integral, tal qual está exposta no texto principal. Assim, esse tipo de exercício, convida o aluno a refazer uma leitura do texto principal e a copiar aquelas informações consideradas mais relevantes. Nesse sentido, o livro didático torna-se o transmissor do saber; e aprender significa reproduzir o que ele expõe como conhecimento.

O exercício acaba sendo um trabalho de repetição e memorização que requer: ler atentamente as instruções e o texto, identificar as respostas, copiar corretamente, reter as informações. Tanto os passos apresentados com base na estruturação dos livros quanto os que o aluno deve realizar para resolver o exercício enfatizam a recuperação das noções apresentadas e a acumulação de informações.

A análise realizada sobre os exercícios dos livros da década de 1960 possibilitou inferir que eles ao enfatizarem processos de leitura, memorização, repetição e cópia, por serem individuais e visarem à retenção e a verificação desses processos, apresentam características das concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos pressupostos de Herbart, ideias pedagógicas do início do século XX. Nessa perspectiva, o livro didático é o que ensinava, através da exposição dos conhecimentos acumulados socialmente, o livro didático, além de expor os conteúdos, aplica o método através dos exercícios que auxiliam os alunos no processo de memorização, os alunos por sua vez, aprendem através da leitura dos textos e da sua realização.

Os exercícios examinados apresentam também elementos da perspectiva behaviorista da aprendizagem, dentre eles, a fragmentação do conhecimento, pois as perguntas são apresentadas umas após as outras e, geralmente, a resposta de uma condiciona a da outra, esse passo a passo foi percebido, principalmente, no tipo de exercício apresentado no exemplo seguinte, retirado do livro **Compêndio de História do Brasil**, de Borges Hermida.

Completar as lacunas:

Os três portos brasileiros que mais escravos negros receberam foram e

O cafuzo resultava do cruzamento do com o

O bandeirante paulista venceu o quilombo de Palmares, quando era governador de Pernambuco

O quilombo de Palmares ficava na serra, no atual Estado de (HERMIDA, 1968).

Esse tipo de exercício, que por estar localizado ao final das unidades foi denominado de “exercício de verificação”, quanto o apresentado no exemplo anterior, “exercícios de cópia” e “roteiro de leitura”, estão organizados numa espécie de passo a passo que segue a mesma estrutura apresentada no texto principal. As informações são apresentadas umas após as outras e é preciso que o aluno ao retornar ao texto, encontre a primeira resposta para poder chegar às outras. Esses tipos de exercícios exigem que o aluno leia, identifique e copie a resposta, procedimentos únicos que estabelecem uma realização metódica, suficiente para a resolução dos referidos exercícios.

Nesse sentido, tais exercícios são fechados e apresentam apenas uma possibilidade de resposta, os alunos seguem os mesmos procedimentos para resolvê-los. Esses aspectos possibilitam a identificação dos exercícios com as ideias behavioristas, presentes, no Brasil, a partir da década de 1950. Esses estão estruturados numa espécie de programa a ser seguido, as respostas dos exercícios são apenas uma, aquela desejada pelo autor do livro, pelo professor ou pelo programador, e estas, na medida em que as questões vão sendo resolvidas são automaticamente reforçadas, pois, ao retornar ao texto e identificar a resposta, o aluno já tem a certeza de que ela está certa, a confirmação do êxito é imediata.

Outro ponto a ser destacado foi que por serem exercícios fechados e programados, eles possibilita o controle do processo tanto por parte do aluno quanto do professor. Os exercícios são curtos, dependentes, a resposta é uma só, os alunos realizam individualmente, cada um em seu ritmo, isso permite identificar erros e acertos e quantificá-los, possibilitando um controle mais eficaz.

Os resultados desejados desses exercícios referem-se à aquisição de itens específicos do conhecimento, mesmo os que possui a estrutura semelhante à instrução programada de Skinner, os resultados não ocorrem na forma de comportamentos observáveis, mas no acúmulo de informações, quer dizer, resultados que podem ser mensurados. Inferiu-se, com base nos dados apresentados e na análise desses dados, que nos exercícios dos livros didáticos da década de 1960 predominaram das concepções de ensino e aprendizagem das ideias da pedagogia de Herbart e do comportamentalismo.

3.2. Concepções de ensino e aprendizagem nos livros das décadas de 1970 a 1990

Os livros selecionados para as décadas de 1970 a 1990 foram: **Brasil uma História Dinâmica** (1º e 2º volumes), de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva; **História Antiga e Medieval** e **História Moderna e Contemporânea**, de

José Jobson de A. Arruda; **História da América**, de Elza Nadai e Joana Neves; a **Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (História do Brasil 1 e 2 e História da Civilização)** e **História e Vida** (volume 1 e 2), de Nelson Piletti e Claudino Piletti.

No capítulo dois, foi realizada uma caracterização dos exercícios através da qual se constatou que diferentes tipos de exercícios estão presentes nesses livros, além disso, percebeu-se que alguns tipos permaneceram durante as décadas analisadas e outros sofreram modificações.

A análise dos exercícios das décadas de 1970 a 1990 baseou-se também nos indicadores: ação solicitada, sujeitos envolvidos, objeto do exercício, localização, papel do professor. Ela teve por objetivo apontar quais as teorias pedagógicas que estavam presentes neles. Em relação às ações, que indicavam competências e habilidades, foi possível construir a seguinte tabela, a partir dos dois volumes de **Brasil uma História Dinâmica**:

Tabela 6 - Frequência de ações e sujeitos/Brasil uma História Dinâmica volumes 1 (197?) e 2 (1972)

BRASIL UMA HISTÓRIA DINÂMICA 1 E 2										
Ações	Frequência		Sujeitos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Outros ⁴²	100	21%	61	13%	0	0%	23	5%	18	4%
Pesquisar ⁴³	96	20%	51	11%	0	0%	12	2%	34	7%
Responder	84	17%	74	15%	0	0%	4	1%	6	1%
Ler	37	8%	33	7%	0	0%	2	0%	2	0%
Observar	34	7%	34	7%	0	0%	0	0%	0	0%
Fazer ⁴⁴	39	8%	26	5%	0	0%	7	1%	6	1%
Identificar ⁴⁵	23	5%	15	3%	0	0%	5	1%	2	0%
Explicar ⁴⁶	20	4%	18	4%	0	0%	2	0%	0	0%
Escrever ⁴⁷	13	3%	8	2%	0	0%	2	0%	5	1%
Comparar	15	3%	13	3%	0	0%	1	0%	1	0%
Conversar ⁴⁸	8	2%	3	1%	0	0%	4	1%	1	0%
Relacionar	11	2%	9	2%	0	0%	2	0%	0	0%
Refletir ⁴⁹	3	1%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	483	100%	348	72%	0	0%	64	13% ⁵⁰	75	16%

Fonte: MATTOS; et. al., 1972/1972

Nos dois volumes da obra **Brasil uma História Dinâmica** (Ilmar Mattos, *et. al*), as ações mais recorrentes são “Pesquisar” e “Responder” que aparecem em 20% e 17% dos exercícios, respectivamente. Em seguida, se tem as ações “Ler” e “Fazer” com 8% cada e “Observar”, “Identificar” e “Explicar” cada uma com 7%, 5% e 4%, respectivamente. Essas ações aparecem, na maioria dos casos, acompanhadas de outras ações, foi possível identificar até oito ações num mesmo exercício, como foi observado no exemplo que segue:

⁴² No livro Brasil uma História Dinâmica: exemplificar, descobrir, retirar, colar, selecionar, visitar, usar, mostrar, pedir, cortar, enrolar, dramatizar, concluir, lembrar, organizar, continuar, utilizar, assinalar, trocar, combinar, formular, relembrar, escolher, localizar, voltar, traçar, estabelecer, transmitir, conferir, recordar, reproduzir, acompanhar, transformar.

⁴³ Em todas as obras junto com o verbo pesquisar foram considerados os verbos: perguntar, procurar, consultar, entrevistar, levantar.

⁴⁴ Junto com o verbo construir foram considerados os verbos: desenhar, pintar, criar, imaginar, elaborar, construir.

⁴⁵ Em todas as obras junto com o verbo identificar foram considerados os verbos: destacar, verificar, mencionar, indicar, apontar.

⁴⁶ Em todas as obras junto com o verbo explicar foi considerado o verbo justificar.

⁴⁷ Em todas as obras junto com o verbo escrever foram considerados os verbos: descrever, dissertar, redigir, anotar.

⁴⁸ Em todas as obras junto com o verbo conversar foram considerados os verbos discutir, apresentar, debater.

⁴⁹ Em todas as obras junto com o verbo refletir foram considerados os verbos: analisar, pensar, interpretar.

⁵⁰ Alguns exercícios além de sugerirem a resolução em grupo também sugeriam a presença do professor, por isso, esses exercícios foram contados duas vezes, tanto para a coluna “grupo” quanto para a coluna “aluno e professor”.

4. Cristóvão Colombo, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Vasco Nunes Balboa, Fernão de Magalhães foram importantes navegadores.

a) **Faça** uma pesquisa, **consultando** enciclopédias e revistas, sobre as viagens por eles feitas

b) **Organize** com seus colegas um grupo de trabalho. Vocês **farão** um jogo: “As Grandes Viagens do Século XV” ou outro título que prefiram, dentro do assunto.

- **Façam** um planisfério (mapa de toda Terra) em cartolina.

- Sobre o mapa, **assinalem** as rotas de cada navegador. Para cada um **use** uma cor diferente. Você estará fazendo a legenda do mapa. **Indique-a** na cartolina.

- **Troquem** informações sobre o resultado da pesquisa de cada componente do grupo. **Combinem** as regras do jogo. Por exemplo: cada navegador terá o mesmo número de sortes (avançará 2 casas porque encontrou vento favorável... ou perderá uma jogada por falta de vento...). **Façam** cada roteiro de viagem baseado em fatos que tenham ocorrido ou que teriam possibilidade de ocorrer naquela época.

- **Formulem**, por escrito, todas as regras. Os piões do jogo podem ser caravelas. Com um pouco de paciência e imaginação, pedaços de madeira, isopor e palitos de fósforos podem-se transformar em belíssimas caravelas. (MATTOS, et. al., 197?)

Esses dados indicaram que as ações mais recorrentes referem-se ao desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliam na busca de informações e na interpretação destas (pesquisar, responder, ler, observar, identificar e explicar). Notou-se uma ênfase na experiência que, às vezes, pode ser guiada e compartilhada a partir de determinados procedimentos, os quais dependem dos objetivos que cada atividade possui.

Em relação aos sujeitos presentes nos exercícios, identificou-se que das 483 ações encontradas cerca de 72% devem ser realizados individualmente, 13%, em grupo e 16%, em conjunto com o professor. Tanto os números absolutos quanto os relativos apontam para a predominância da atividade individual. Nesse sentido, a experiência se processa numa situação interativa que ocorre, principalmente, entre o indivíduo e os objetos (trabalho individual) e entre o indivíduo e outros sujeitos (trabalho em grupo e com o professor). As ações de pesquisar, responder, ler, observar, identificar e explicar consideram os estudantes como indivíduos ativos, além disso, envolvem os procedimentos próprios do método científico, através do qual é possível organizar e sistematizar um conhecimento gerado a partir de um estudo, uma experiência.

A participação do aluno na aprendizagem é enfatizada com a apresentação de exercícios que valorizam a compreensão do conteúdo trabalhado, além disso, foi possível perceber a prescrição de atividades metódicas, planejadas passo a passo. Nesse sentido, os exercícios colocam em evidência o aluno, tornando-o centro do processo, o que permite

inferir a predominância das concepções progressistas nos exercícios do livro **Brasil uma História Dinâmica**.

Percebeu-se uma recusa às concepções pedagógicas de Herbart e uma aderência dos princípios da educação progressiva que unia a experiência ao aprendizado. Dewey (2011), ao comparar os princípios da chamada “educação tradicional” com os da educação progressiva afirmou que:

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com o mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos (DEWEY, 2011, p. 22).

No entanto, nos livros de Ilmar Mattos, *et. al* não se encontrou essa oposição estanque entre essas duas concepções pedagógicas, mas uma tentativa de transição entre uma e outra, pois, a aprendizagem através de textos e professores combinava-se com a aprendizagem por experiência e a ênfase na autonomia e aquisição de habilidades do aluno caminhava junto com o domínio dos conteúdos e de materiais estáticos.

Dos livros **História Antiga e Medieval** e **História Moderna e Contemporânea** construiu-se a seguinte tabela:

Tabela 7 - Frequência de ações e sujeitos/História Antiga e Medieval (1977) e História Moderna e Contemporânea (1975)

HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL/MODERNA E CONTEMPORÂNEA										
Ações	Frequência		Sujeitos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Assinalar ⁵¹	174	31%	174	31%	0	0%	0	0%	0	0%
Colocar/sublinhar/selecionar	129	23%	129	23%	0	0%	0	0%	0	0%
Interpretar/relacionar/sintetizar	83	15%	83	15%	0	0%	0	0%	0	0%
Relacionar	71	13%	71	13%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	34	6%	34	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Associar	23	4%	23	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Identificar	17	3%	17	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros ⁵²	18	3%	18	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Responder	14	2%	14	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Fazer	4	1%	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	567	100%	567	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: ARRUDA, 1975/1977.

Nos dois livros, de Jobson Arruda, as ações mais recorrentes foram “assinalar” (31%), “colocar/sublinhar/selecionar” (23%), “interpretar/relacionar/sintetizar” (15%), “relacionar” (13%), e “escrever” (6%). Essas ações aparecem na maioria das vezes, diferentemente dos livros **Brasil uma História Dinâmica**, sozinhas, como é possível observar apenas as ações “colocar/sublinhar/selecionar” e “interpretar/relacionar/sintetizar” aparecem juntas.

As ações mais frequentes dão ênfase a procedimentos de identificação (assinalar, colocar, sublinhar e selecionar), leitura, síntese e escrita (interpretar, relacionar, sintetizar e escrever) da informação desejada. Notou-se um destaque no conteúdo específico da disciplina, no texto explicativo, na matéria ou conteúdo, no conjunto de informações elaboradas pelas gerações anteriores que constituíam o material dos exercícios.

Em relação aos sujeitos presentes nos exercícios, os números indicaram a presença majoritária apenas do aluno, do trabalho individual. A aprendizagem acontece através dos textos e do estudo individual do estudante. Nesse sentido, foi dado ênfase na aprendizagem, através da recuperação e memorização das informações. Portanto, predominam as ideias pedagógicas que entendem a ação de ensinar como a de transmitir conhecimentos, e aquelas em que o conhecimento é explicitado através de comportamentos, além da percepção conceitual. Essas perspectivas incluem elementos tanto da pedagogia Herbart quanto do behaviorismo.

⁵¹ Em todas as obras junto com o verbo assinalar foram considerados os verbos: enumerar, completar, citar, resolver, classificar, ligar, circular, preencher, marcar.

⁵² Nos livros História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea: reproduzir, traçar, especificar, distribuir, localizar, demarcar, diferenciar, recompor.

A relação entre os exercícios presentes nos livros, **História Antiga e Medieval** e **História Moderna e Contemporânea**, e as ideias pedagógicas de Herbart e do behaviorismo foram percebidas tanto em relação ao conteúdo abordado nos exercícios, pois eles tentam dar conta de todas as informações apresentadas no texto principal, quanto por meio da estrutura que apresentam. Ou seja, os exercícios de assinalar, selecionar e as suas diversas variantes se caracterizam por apresentar as informações em pequenas escalas e por explicitarem nos seus enunciados os objetivos. Ao solicitar as ações assinalar, selecionar e sintetizar, por exemplo, deixam claro o que o aluno deve fazer, pois são ações que possuem um sentido mais exato e preciso, e não dão margem para muitas respostas, geralmente, apenas uma é possível, tal fato é apresentado no exemplo a seguir:

Complete as lacunas:

1. O aumento dos volumes e das proporções que podem ser quantificadas, é o que chamamos de mudança.....
 2. Quando acontece algo essencialmente diferente, de qualidade diferente, dizemos que está ocorrendo uma mudança.....
 3. A continuidade aparece na História no nível dos.....
 4. Quando as transformações históricas se aceleram e as coisas acontecem mais depressa, está havendo uma.....
 5. A idéia de que a vida humana é organizada de uma forma articulada e o econômico tem um papel preponderante, corresponde ao conceito de.....
 6. Uma combinação de estruturas diferentes que mantêm relações necessárias entre si é um.....
 7. Um sistema compõe-se de três elementos fundamentais:.....e.....
 8. As partes constitutivas de um sistema denominam-se.....
 9. A forma pela qual se articulam as partes de um sistema é a.....
 10. As estruturas econômicas e sociais são chamadas de....., enquanto as estruturas jurídico-políticas são denominadas de.....
 11. A visão de mundo que cada classe social possui recebe o nome de.....
 12. Para designar as mudanças mais freqüentes dentro de um sistema, usamos o conceito de.....
- (ARRUDA, 1975)

O tipo de resultado e de comportamento que o exercício exige fica claro na própria estrutura; o aluno deve ser capaz de identificar as informações solicitadas e escrevê-las na ordem em que estão apresentadas no texto principal. No exemplo, ficou evidente a fragmentação das informações; o exercício está organizado de modo a conduzir o aluno na resolução de pequenos problemas, que considerados individualmente, em pequenos passos, aumentam as probabilidades de o estudante encontrar as soluções, diminuindo as possibilidades de erro.

Outro aspecto verificado foi a existência de uma progressão e sistematização dos itens, de modo que o anterior é necessário para a resolução ou entendimento do posterior, assim, cada passo do exercício atua ao mesmo tempo como reforço do antecedente e como estímulo para o passo seguinte. Segundo Skinner (1972, p. 19-20), “o processo de adquirir competência em qualquer campo precisa ser subdividido em um grande número de pequenos passos, e o reforço precisa depender da realização de cada passo”. Na perspectiva de Herbart (2003, p. 87) “os elementos maiores compõem-se de mais pequenos e os mais pequenos de outros menores. Em cada elementos menor há quatro graus de ensino a distinguir, uma vez que ele deve conduzir à clareza, à associação, à ordenação e a sequência desta ordem”.

As respostas exigidas são, possivelmente, uma oportunidade de recordar as informações estudadas, o que evidencia a ênfase sobre a apresentação dos conteúdos estudados e, por conseguinte sobre sua aplicação, ocorre “primeiro um aprofundamento, depois outro e, em seguida, a sua junção na reflexão” (HERBART, 2003, p. 63).

O fato de o estudante realizar os exercícios, através de pequenos passos e sozinho, enfatiza aquilo que a instrução programada de Skinner denominou de autocontrole. Na medida em que o aluno resolve os exercícios, a partir de pequenas frações das informações apresentadas, lhe é dada a oportunidade de controlar a sequência de erros e acertos, ou seja, o indivíduo pode acompanhar o processo de aprendizagem, através da identificação de seus “sucessos” e “insucessos”. Também, permite que cada aluno siga o ritmo de aprendizagem que lhe foi mais conveniente, possibilita a reflexão sobre cada exercício, o que é possível através da individualização das tarefas.

Com os exercícios dos cadernos de trabalhos práticos da **Coleção Sérgio Buarque de Holanda** foi elaborada a tabela a seguir:

Tabela 8 - Frequência de ações e sujeitos/ Caderno de trabalhos práticos - História do Brasil 1 (1971) e 2 (197?) e História da Civilização (197?)

Caderno de trabalhos práticos - História do Brasil 1 (1971) e 2 (197?) /História da Civilização (197?)										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Colocar	337	43%	337	43%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar/responder	174	22%	174	22%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar	152	19%	152	19%	0	0%	0	0%	0	0%
Ler	46	6%	46	6%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros ⁵³	29	4%	29	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	22	3%	22	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Ordenar	21	3%	21	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Observar	2	0%	2	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	783	100%	783	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: HOLLANDA, et. al., 1971/197?/197?

As ações mais recorrentes, nos cadernos de trabalhos práticos da **Coleção Sérgio Buarque de Holanda**, são “colocar” (43%), “assinalar” e “assinalar/responder” (22%) e (19%), respectivamente e “ler” (6%). Do mesmo modo, os exercícios dos livros **História Antiga e Medieval** e **História Moderna e Contemporânea**, também dão destaque a informação apresentada no texto principal através dos processos de identificação (assinalar e colocar), de leitura, síntese e escrita (responder e ler), enfatiza também os conteúdos da disciplina. A estrutura dos exercícios está baseada na fragmentação da informação, apresentada por meio de pequenos passos, e na atividade individual do aluno, 100% dos exercícios são individuais.

Com base nesses dados, assim como os livros, de Borges Hermida, Víctor Mussumeci e Jobson Arruda, a **Coleção Sérgio Buarque de Holanda** também apresenta características das ideias pedagógicas de Herbart e do behaviorismo. Isto é, os exercícios também são sistematizados a partir de uma unidade de apresentação (enunciados), o registro das respostas dos alunos (procedimentos solicitados) e o controle da atividade, através da individualização do estudo (atividades individuais, respeito ao ritmo de cada aluno), além da ênfase exclusiva nas informações apresentadas no texto principal. Isso foi percebido no seguinte exemplo:

Assinale com um X a resposta certa em cada uma das questões abaixo:

1. Por que o comércio das especiarias era importante para os europeus?

⁵³ Nos Cadernos de Trabalhos Práticos História do Brasil I, História do Brasil II e História da Civilização: comparar, procurar, localizar, relacionar, colocar, consultar, explicar, formar, interpretar, pôr.

1. As especiarias eram importantes para a conservação dos alimentos e para o preparo de remédios.
 2. Os europeus, desde o século XI, quando começou o comércio das especiarias, queriam introduzi-las em suas colônias da América.
 3. Através das caravanas os europeus dominavam as rotas para o oriente.
 2. Quais eram as duas cidades italianas que se destacavam no comércio com o oriente?
 3. Qual foi a última região da península ibérica a ser reconquistada aos árabes pelos cristãos?
 4. Qual foi o povo que dificultou o comércio europeu com o Oriente, ao conquistar Constantinopla (1453)?
 5. De quem os Polo se tornaram embaixadores?
 6. Como se chamam os ventos da Ásia que no inverno sopram em uma direção e no verão em direção contrária?
- (HOLLANDA, 1971)

No exemplo, as informações são apresentadas de forma fragmentada, existe apenas uma resposta possível e um item está relacionado ao outro, a informação apresentada no item precedente é relevante para a resolução do posterior. Além disso, há uma tentativa de dar conta dos conteúdos, assim como nas obras anteriormente analisadas. Nos exercícios da coleção, também ficou evidente a predominância das ideias pedagógicas de Herbart e do behaviorismo, pela sistematização lógica e fragmentada da apresentação do conhecimento; pelo o *feedback* contínuo oferecido ao aluno; e pela ênfase nos conhecimentos acumulados culturalmente.

No livro **História da América**, obteve-se os resultados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 9 - Frequência de ações e sujeitos/ História da América (1979)

HISTÓRIA DA AMÉRICA										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	101	31%	101	31%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros ⁵⁴	35	11%	35	11%	0	0%	0	0%	0	0%
Explicar	32	10%	32	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Identificar	32	10%	32	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Refletir	33	10%	33	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Fazer	28	9%	28	9%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	14	4%	14	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Ler	10	3%	10	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Comparar	9	3%	9	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Relacionar	11	3%	11	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Conversar	5	2%	5	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	8	2%	8	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Pesquisar	3	1%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	321	100%	321	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: NADAI; NEVES, 1979.

Nesse livro, as ações mais frequentes são “responder” (31%), “explicar”, “identificar” e “refletir” (10%) e “fazer” (9%). Essas ações indicam a ênfase em procedimentos de leitura e escrita (responder, identificar e fazer) e de interpretação, expressão e reflexão (explicar e refletir). A ação “responder” nas obras analisadas foi priorizada, no entanto, no livro em análise, aparece junto de ações como “explicar” e “refletir”, o que possibilita ao aluno não só identificar a resposta, mas formulá-la e reformulá-la, já que esses procedimentos exigem que o estudante produza, por meio de processos de interpretação e reflexão, suas próprias respostas.

A valorização da reconstrução do conhecimento por parte do estudante, foi notada à medida que o exercício possibilita ao aluno encontrar as possíveis respostas apresentadas no texto principal, assimilando-as de modo a reorganizá-las, por meio de um processo ativo de elaboração. Permite interações múltiplas entre o indivíduo e os conteúdos que o aluno tem de aprender, pois ele realiza ações de construção e reconstrução sobre o conteúdo de aprendizagem. Esses processos foram elencados abaixo:

Propostas de estudo

Introdução

1. Como o Continente Americano pode ser dividido?
2. Quais são os critérios adotados para o estabelecimento das duas formas de divisão?

⁵⁴ No livro História da América: numerar, dar, salientar, localizar, traçar, escolher, assinalar, exemplificar, supor, estabelecer, situar, citar, utilizar, executar, dizer.

3. Explique, com suas próprias palavras, a afirmação: A América é extensão da Europa.

1 Problemas metodológicos para o estudo da história da América Pré-colombiana.

1. Quais são os problemas que afetam o estudo da história da América Pré-colombiana?

2. Qual entre esses problemas você considera mais grave? Por quê?

2 Os povos americanos.

1. Em termos de civilização, como se apresentavam os povos americanos à época da chegada dos europeus?

2. A partir da leitura atenta e refletida dos itens 2.4 e 2.5 deste capítulo, identifique:

- as características básicas das civilizações americanas;
- os principais aspectos comuns;
- as principais diferenças;

3. Relacione o item 2.1 com o texto complementar nº 1 e anote suas conclusões.

4. Relacione o item 2.6 com o texto complementar nº 2 e anote suas conclusões.

Questão para debate

Interprete a seguinte afirmação: Maias, astecas e incas haviam resolvido os problemas básicos de sobrevivência, mas sua organização econômica não manifestava tendências para superar o nível de vida que levavam, pois não conheciam a pressão do consumo acima do necessário e nem a acumulação monetária. (pág. 20). Após a interpretação feita, discuta a seguinte questão: como teriam evoluído as civilizações americanas se os europeus, portadores e valores capitalistas, não as tivessem destruído? Anote as conclusões.

(NADAI; NEVES, 1979)

No exemplo apresentado, os exercícios são permeados por questionamentos e discussões que possibilitam aos alunos construir suas próprias respostas e conclusões. No livro **História da América**, evidenciou-se a predominância de pressupostos tanto da teoria pedagógica de Herbart quanto da Teoria Histórico-Crítica e do cognitivismo de Jean Piaget.

O discente aprende adquirindo conhecimentos, através da apresentação de proposições acerca de determinados conteúdos, no entanto, os exercícios, ao retomarem a exposição, apresentam estratégias ou instrumentos (questionamentos, discussões) que fornecem aos alunos possibilidades de realizar atividades mais autênticas, através da reflexão, de manipulações verbais, e de assimilações e reestruturações sobre aquilo que foi apresentado. O aluno não precisa copiar os trechos do texto principal que corresponde às respostas, mas construí-las, o que exige, além da identificação das ideias principais, uma reelaboração das mesmas.

O exercício enfatiza a atividade reflexiva, por isso se infere sobre a predominância de uma abordagem que considera que aprender significa adquirir o que já está incorporado à

sociedade, entretanto, o conhecimento que já está pronto pode ser interpretado, discutido e reestruturado.

Embora, haja um destaque nos conteúdos, nos exercícios individuais (100% dos exercícios sugerem trabalhos individuais) e nos métodos receptivos, estão evidentes, os indícios sobre a inserção de elementos que considera a atividade reflexiva do aluno e seus aspectos cognitivos. Os exercícios estimulam o indivíduo a realizar leituras críticas dos textos apresentados conduzindo-os a refletir sobre os próprios fatos explicitados numa tentativa de evitar processos de memorização.

A obra **História da América** apresenta uma exposição narrativa que limita o que era proposto pelos exercícios, pois não permite o levantamento de hipóteses sobre as informações do texto. O proposto é atividades que levam a um trabalho comparativo por meio de noções de semelhanças e diferenças, pelas quais o aluno constrói interpretações e relações dentro dos limites do texto narrativo.

Os volumes 1 e 2 da coleção **História e Vida** apresentam os seguintes dados:

Tabela 10 - Frequência de ações e sujeitos/História e Vida 1 (1995) e 2 (1991)

HISTÓRIA E VIDA – VOLUME 1 E 2										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	404	63%	399	62%	0	0%	5	1%	0	0%
Outros ⁵⁵	102	16%	60	9%	0	0%	42	7%	0	0%
Fazer	41	6%	35	5%	0	0%	6	1%	0	0%
Conversar	32	5%	2	0%	0	0%	30	5%	0	0%
Pesquisar	19	3%	2	0%	0	0%	17	3%	0	0%
Escrever	18	3%	17	3%	0	0%	1	0%	0	0%
Explicar	17	3%	14	2%	0	0%	3	0%	0	0%
Comparar	5	1%	2	0%	0	0%	3	0%	0	0%
Ler	5	1%	2	0%	0	0%	3	0%	0	0%
Total	643	100%	533	83%	0	0%	110	17%	0	0%

Fonte: PILETTI; PILETTI, 1991/1995

As ações mais recorrentes nos livros em análise, foram “responder” (63%), “fazer” (6%) e “conversar” (5%), e cerca de 83% dos exercícios são individuais e 17% em grupo. A maioria dos exercícios ao solicitarem a ação “responder” priorizam um ensino fundado essencialmente na transmissão de conteúdos, os procedimentos exigidos são os de ler,

⁵⁵ Nos livros História e Vida volume 1 e 2 década de 1990: citar, representar, mostrar, convidar, exemplificar, selecionar, sintetizar, utilizar, dar, escolher, organizar, declamar, trazer, dividir, encarregar, descobrir, expor, montar, tentar, cantar, dramatizar, reunir.

escrever e memorizar, já que o aluno é induzido a repetir integralmente o que está escrito no livro, o que justifica a maioria dos exercícios serem individuais. Os efeitos desejáveis com a resolução dos exercícios referiam-se à aquisição de itens específicos do conhecimento. Isso pode ser percebido no exemplo a seguir:

Questões

1. Mostre com exemplo o que é economia.
 2. O que queriam o rei e os comerciantes portugueses com relação ao Brasil?
 3. Quem podia explorar o pau-brasil? Por quê?
 4. O que foi feito das florestas brasileiras? O que é preciso fazer?
 5. Qual a diferença entre a exploração do pau-brasil e o cultivo da cana-de-açúcar?
 6. O que seria necessário para cultivar a cana-de-açúcar?
 7. Como era cultivada a cana? Qual o solo mais apropriado ao seu cultivo?
 8. Como era o engenho?
 9. Como era produzido o açúcar?
 10. Por que a produção de açúcar decaiu?
- (PILETTI; PILETTI, 1991)

Com base no exposto, foi possível perceber, nos exercícios prescritos, para o aluno, a incorporação das concepções pedagógicas de Herbart por meio da apresentação de atividades que valorizam os processos de memorização.

Além dos procedimentos (ler, escrever e memorizar) foi possível identificar também nos exercícios, através das ações “fazer” e “conversar”, o desenvolvimento de habilidades como: buscar informações, usar de diversas fontes, discutir e expressar as próprias opiniões. Os exercícios também enfatizam a experiência, foi possível visualizar a tentativa de incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno, através da confecção de cartazes, de jornais e trabalhos em grupo. Foi percebida a incorporação das ideias pedagógicas do progressivismo por meio da prescrição de exercícios que valorizam a autonomia do aluno, a participação ativa nos processos de aprendizagem.

As tabelas a seguir, apresentam a compilação dos dados de todas as obras analisadas no período de 1970 a 1990, em relação às ações, aos objetos utilizados, a forma de denominar e a localização dos exercícios:

Tabela 11 - Frequência de ações e sujeitos/décadas de 1970 a 1990

DÉCADAS 1970 a 1990										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	603	24%	588	23%	0	0%	9	0%	6	0%
Assinalar	326	13%	326	13%	0	0%	0	0%	0	0%
Colocar	337	13%	337	13%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros	284	11%	203	8%	0	0%	65	3%	18	1%
Pesquisar	118	5%	56	2%	0	0%	29	1%	34	1%
Colocar/sublinhar/s elecionar	129	5%	129	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Ler	98	4%	91	4%	0	0%	5	0%	2	0%
Escrever	101	4%	95	4%	0	0%	3	0%	5	0%
Relacionar	93	4%	91	4%	0	0%	2	0%	0	0%
Fazer	112	4%	93	4%	0	0%	13	1%	6	0%
Explicar	69	3%	64	3%	0	0%	5	0%	0	0%
Identificar	72	3%	64	3%	0	0%	5	0%	2	0%
Conversar	45	2%	10	0%	0	0%	34	1%	1	0%
Observar	36	1%	36	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Refletir	36	1%	36	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Comparar	29	1%	24	1%	0	0%	4	0%	1	0%
Associar	23	1%	23	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Ordenar	21	1%	21	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	8	0%	8	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	2540	100%	2295	90%	0	0%	174	7%	75	3%

Fonte: MATTOS, et. al., 1972/197?; ARRUDA, 1975/1977; HOLLANDA, et. al., 1971/197?/197?; NADAI; NEVES, 1979; PILETTI; PILETTI, 1991/1995

Tabela 12 - Frequência de objetos / década de 1970 a 1990

Brasil uma História Dinâmica volume 1 e 2		História Antiga e Medieval/ Moderna e Contemporânea		Caderno de trabalhos práticos/ História do Brasil 1 e 2/ História da Civilização		História da América		História e Vida volume 1 e 2		Décadas 1970 a 1990	
Objetos	Frequência	Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência	
Outros ⁵⁶	145 42%	8	2%	7	1%	11	5%	100	17%	271	11%
Texto principal	125 36%	305	64%	835	94%	215	89%	436	75%	1916	75%
Mapa	35 10%	72	15%	6	1%	0	0%	1	0%	114	4%
Texto complementar	21 6%	0	0%	40	5%	16	7%	31	5%	108	4%
Pesquisa	10 3%	0	0%	0	0%	0	0%	17	3%	27	1%
Jornal	8 2%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	0%
Organograma	5 1%	15	3%	0	0%	0	0%	0	0%	20	1%
Documento	0 0%	80	17%	0	0%	0	0%	0	0%	80	3%
Total	349 100%	480	100%	888	100%	242	100%	585	100%	2544	100%

Fonte: MATTOS, et. al., 1972/197?; ARRUDA, 1975/1977; HOLLANDA, et. al., 1971/197?/197?; NADAI; NEVES, 1979; PILETTI; PILETTI, 1991/1995

⁵⁶ Ilustração, cineminha, jogral, carta, gráfico, quadro, dicionário, enciclopédia, outros livros, visitas (lojas, supermercados), cantiga popular, dramatização, debate, antologia da língua portuguesa, atualidade, cidade do aluno, capítulos anteriores, atlas, literatura brasileira, entrevista, cartaz, filmes, imaginação, professores de geografia, esquema, esboço, biografias, bibliotecas, encarte, redação, linha do tempo, desenho.

Tabela 13 - Forma de denominar e localização / década de 1970 a 1990

		Brasil uma História Dinâmica 1 e 2		História Antiga e Medieval/ História Moderna e Contemporânea		Cadernos de trabalhos práticos 1, 2/ História da Civilização		História da América		História e Vida volume 1 e 2		Décadas 1970-1990	
Denominação/ Localização		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência	
Tarefas	Meio ⁵⁷	209	79%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	209	9%
	Final	57	21%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	57	2%
Atividades	Final	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	552	100%	552	23%
Atividades	Volume à parte	0	0%	481	100%	0	0%	0	0%	0	0%	481	20%
Trabalhos práticos		0	0%	0	0%	847	100%	0	0%	0	0%	847	36%
Propostas de estudo	Final	0	0%	0	0%	0	0%	231	100%	0	0%	231	10%
Total		266	100%	481	100%	847	100%	231	100%	552	100%	2377	100%

Fonte: MATTOS, et. al., 1972/197?; ARRUDA, 1975/1977; HOLLANDA, et. al., 1971/197?/197?; NADAI; NEVES, 1979; PILETTI;PILETTI, 1991/1995.

Observando as tabelas, com os dados de todas as obras analisadas no período de 1970 a 1990, as ações de “responder” (24%) e as de “assinalar” e “colocar” (13%) são as mais recorrentes, também verificou-se que 90% dos exercícios são individuais, 75% tem como objeto de conhecimento o “texto principal”. Esses dados sinalizaram que, durante o período em análise, as concepções pedagógicas de Herbart e do behaviorismo foram predominantes.

Os exercícios que sugerem a ação de “responder”, “assinalar” e “colocar”, mesmo quando acompanhadas de outras ações, priorizam o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, cópia/reprodução e identificação, o que leva o aluno a desenvolver práticas de memorização em relação aos conteúdos apresentados no texto principal. As estruturas apresentadas pelos exercícios sistematizados em torno

⁵⁷ Os termos meio e fim referem-se ao meio do capítulo/unidade e ao fim do capítulo/unidade.

dessas ações propunham um roteiro, um programa a ser seguido passo a passo, em etapas sucessivas, o que era similar às sequências de atividades programadas próprias do behaviorismo.

No entanto, foi possível perceber a inserção em meio a tendência behavioristas e os pressupostos de Herbart, elementos do progressivismo e a do cognitivismo. Esses aparecem timidamente nas obras através dos 7% de exercícios realizados em grupo e dos 3% realizados em conjunto com o professor e por meio de algumas ações que visam dar ênfase à experiência do aluno e à sua participação ativa na construção do conhecimento.

Conviviam nesse período, as perspectivas verbais e receptivas ou de transmissão do conteúdo (Herbart), as dos métodos programados (Skinner e Tyler), as que dão ênfase aos métodos ativos e à experiência (Dewey), as que enfatizavam o saber elaborado e a reflexão (Saviani) e as cognitivas (Piaget). Nos exercícios dos livros didáticos das décadas de 1970 a 1990, nenhuma das perspectivas da aprendizagem foi substituída por outra, o que ocorreu foi uma seleção de determinados elementos de uma e de outra teoria, os quais foram combinados e harmonizados dentro do livro didático.

Em relação à denominação dada aos exercícios, foi constatada uma variação. Eles foram denominados no período analisado de “tarefas”, “atividades”, “trabalhos práticos” e “propostas de estudo”, a maioria localiza-se no final dos/das capítulos/unidades ou em volumes à parte. Comparando com as denominações utilizadas na década de 1960, “exercícios” e “questionários”, identificou-se uma recusa por essas denominações, a hipótese é que por possuírem uma conotação ligada ao ensino enciclopédico e por terem por base a memorização, foram sendo substituídas por outras que não estavam restritas a processos mnemônicos. Em contrapartida “tarefa”, “atividade”, “trabalhos práticos” e “propostas de estudo” designam ações e relações mais complexas de produção do conhecimento.

No entanto, independente da forma como os exercícios foram denominados ao longo do período; seus objetivos, sua estrutura, os sujeitos participantes e as capacidades e as habilidades desenvolvidas não passaram por muitas alterações, o que houve, foi uma junção de elementos de mais de uma teoria pedagógica, sendo predominante aquela que priorizava a transmissão dos conteúdos.

3.3 Concepções de ensino e aprendizagem nos livros da década de 2000

Os livros selecionados para a década de 2000 foram os volumes 1 e 2 da coleção **História e Vida**, de Nelson Piletti e Claudino Piletti e 6ª e 8ª séries da coleção **Projeto Araribá**, da Editora Moderna.

Assim como as obras das décadas anteriores, as da década de 2000 também tiveram seus exercícios caracterizados no capítulo dois. Nas tabelas (14, 15, 16, 17) foi registrada a análise feita nos dois volumes da coleção **História e Vida** e seus respectivos cadernos de atividades; e nos livros da 6ª e 8ª séries da coleção **Projeto Araribá**. Com relação à ação solicitada e aos sujeitos envolvidos, foi possível construir as seguintes tabelas:

Tabela 14 - Frequência de ações/Coleção História e Vida 1(2003) e 2(2003)

HISTÓRIA E VIDA – VOLUME 1 e 2										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Pesquisar	108	13%	78	9%	0	0%	25	3%	23	3%
Responder	86	10%	70	8%	0	0%	11	1%	12	1%
Escrever	88	10%	72	8%	0	0%	16	2%	10	1%
Fazer	82	10%	59	7%	0	0%	12	1%	13	2%
Outros ⁵⁸	79	9%	51	6%	0	0%	28	3%	18	2%
Conversar	54	6%	18	2%	1	0%	33	4%	26	3%
Ler	43	5%	37	4%	0	0%	4	0%	6	1%
Reunir	43	5%	0	0%	2	0%	38	4%	32	4%
Explicar	43	5%	40	5%	0	0%	3	0%	2	0%
Opinar	47	5%	42	5%	0	0%	5	1%	3	0%
Comentar	43	5%	39	5%	1	0%	3	0%	2	0%
Comparar	33	4%	29	3%	0	0%	3	0%	4	0%
Identificar	38	4%	32	4%	0	0%	6	1%	5	1%
Refletir	24	3%	19	2%	0	0%	5	1%	3	0%
Observar	15	2%	14	2%	0	0%	1	0%	0	0%
Relacionar	14	2%	14	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	20	2%	18	2%	0	0%	1	0%	2	0%
Assinalar	2	0%	2	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	862	100%	634	74%	4	0%	194	23%	161	19%

Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003/2003

⁵⁸ Experimentar, exemplificar, assinalar, retomar, organizar, entender, ouvir, pegar, contar, recortar, localizar, sugerir, listar, atentar, incluir, avaliar, selecionar, formular, ver, colocar, estabelecer, dramatizar, defender, colher, usar, escolher, lembrar, recordar, debater, trazer, registrar, distinguir acrescentar, informar, abordar, mostrar, argumentar, dar, acompanhar, expor.

Tabela 15 - Frequência de ações/Coleção História e Vida 1(2003) e 2(2003)
Caderno de atividades

CADERNO DE ATIVIDADES/HISTÓRIA E VIDA – VOLUME 1 E 2										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	154	30%	154	30%	0	0%	0	0%	0	0%
Assinalar	108	21%	108	21%	0	0%	0	0%	0	0%
Escrever	41	8%	41	8%	0	0%	0	0%	0	0%
Ler	41	8%	41	8%	0	0%	0	0%	0	0%
Comentar	25	5%	25	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Explicar	24	5%	24	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros	27	5%	27	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Observar	19	4%	19	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Fazer	19	4%	19	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Relacionar	14	3%	14	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Identificar	12	2%	12	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Refletir	8	2%	8	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Comparar	3	1%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Pesquisar	4	1%	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Opinar	5	1%	5	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	2	0%	2	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Conversar	1	0%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	507	100%	507	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003/2003

Tabela 16 - Frequência de ações /Coleção Projeto Araribá 6ª (2008) e 8ª (2008)

PROJETO ARARIBÁ – 6ª E 8ª SÉRIES										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	394	29%	385	29%	0	0%	8	1%	3	0%
Explicar	174	13%	169	13%	1	0%	4	0%	1	0%
Outros	183	14%	147	11%	5	0%	31	2%	7	1%
Fazer	93	7%	82	6%	5	0%	5	0%	2	0%
Escrever	88	7%	85	6%	1	0%	2	0%	0	0%
Identificar	100	7%	95	7%	1	0%	4	0%	3	0%
Observar	85	6%	82	6%	0	0%	3	0%	1	0%
Ler	57	4%	52	4%	0	0%	4	0%	4	0%
Conversar	21	2%	4	0%	2	0%	15	1%	6	0%
Opinar	26	2%	23	2%	0	0%	3	0%	1	0%
Comparar	23	2%	22	2%	1	0%	0	0%	0	0%
Pesquisar	23	2%	13	1%	3	0%	7	1%	4	0%
Assinalar	29	2%	29	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Refletir	13	1%	12	1%	0	0%	1	0%	0	0%
Relacionar	15	1%	15	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Resumir	7	1%	6	0%	0	0%	1	0%	0	0%
Reunir	1	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%
Comentar	6	0%	6	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1338	100%	1227	92%	19	1%	89	7%	32	2%

Fonte: MODERNA, 2008/2008

Tabela 17 - Frequência de ações/Década de 2000

DÉCADA 2000										
Ações solicitadas	Frequência		Sujeitos envolvidos – Frequência por ação							
	Absoluta	Relativa	Aluno sozinho		Dupla		Grupo		Aluno e professor	
Responder	634	23%	609	22%	0	0%	19	1%	15	1%
Outros	289	11%	225	8%	5	0%	59	2%	25	1%
Explicar	241	9%	233	9%	1	0%	7	0%	3	0%
Escrever	217	8%	198	7%	1	0%	18	1%	10	0%
Fazer	194	7%	160	6%	5	0%	17	1%	15	1%
Identificar	150	6%	139	5%	0	0%	10	0%	8	0%
Ler	141	5%	130	5%	0	0%	8	0%	10	0%
Pesquisar	135	5%	95	4%	3	0%	32	1%	27	1%
Assinalar	139	5%	139	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Observar	119	4%	115	4%	0	0%	4	0%	1	0%
Conversar	76	3%	23	1%	3	0%	48	2%	32	1%
Opinar	78	3%	70	3%	0	0%	8	0%	4	0%
Comentar	74	3%	70	3%	1	0%	3	0%	2	0%
Reunir	44	2%	0	0%	2	0%	39	1%	32	1%
Comparar	59	2%	54	2%	1	0%	3	0%	4	0%
Relacionar	43	2%	43	2%	0	0%	0	0%	0	0%
Refletir	45	2%	39	1%	0	0%	6	0%	3	0%
Resumir	29	1%	26	1%	0	0%	2	0%	2	0%
Total	2707	100%	2368	87%	22	1%	283	10%	193	7%

Fonte: PILETTI; PILETTI, 2003/2003; MODERNA, 2008/2008

Considerando-se, apenas, os exercícios presentes nos livros, as ações mais solicitadas são “pesquisar” (13%), “responder”, “escrever” e “fazer” (10%); depois “conversar” (6%) e “ler”, “reunir”, “explicar”, “opinar” e “comentar” (5%) na coleção **História e Vida**, e, “responder” (29%), “explicar” (13%), “escrever”, “identificar” e “fazer” (7%) cada e “observar” (6%) na coleção **Projeto Araribá**.

Essas ações designam procedimentos que levam o aluno a buscar informações, ler, escrever, construir determinados instrumentos para o entendimento do conteúdo, discutir e elaborar argumentações acerca de determinado assunto. Além disso, embora os exercícios individuais predominem os que são em grupo e exigem o auxílio do professor, apresentam números bastante significativos em relação às décadas anteriores.

As ações mais recorrentes apontaram para uma ênfase na construção de conhecimento por meio de processos interativos e na aprendizagem: através da pesquisa e por descoberta. Uma preocupação percebida foi a de criar situações para a discussão de ideias e a socialização de informações (conversar, reunir, explicar, opinar e comentar).

Embora a ação de “responder” tenha sido uma das mais solicitadas, percebeu-se uma recusa dos exercícios do tipo “questionário” caracterizados pelo inventário de perguntas,

geralmente localizado ao final dos capítulos e das unidades. Há uma preocupação em desenvolver nos alunos outras habilidades que não somente as de identificar a resposta no texto principal e transcrevê-la para o caderno. Mesmo nos exercícios individuais, os discentes são convidados a trocar informações diante dos exercícios. Isso pode ser percebido nos exemplos abaixo:

A História em debate

Datas comemorativas, monumentos, nomes de ruas, de praças e de prédios. A história está por toda parte. Experimente andar pelo seu bairro e anotar o nome de ruas e praças, de monumentos e prédios, e uma escola. Selecione alguns desses nomes e procure saber a quem se referem ou o que significam. Converse também com moradores, sobretudo os mais velhos, para conhecer um pouco da história do bairro. Depois, com a orientação de seu professor, escreva sobre o que descobriu e apresente aos seus colegas.

Lembre-se, ninguém consegue aprender a fazer nada de um dia para outro, seja fazer pão, construir uma parede, seja aprender história. Para saber história, por exemplo, os historiadores precisam de anos de estudos, pesquisas, análises e interpretações. Experimente! Converse com alguém que trabalha perto de sua casa. Pergunte como é o seu trabalho e o que fez para aprendê-lo. Se escolher um padeiro, peça para que explique como se faz o pão. Se for um pedreiro, pergunte como se constrói uma parede.

É importante destacar que apesar de construir sua versão sobre o passado, como qualquer torcedor, o historiador o faz a partir de dados concretos, coisas que existiram e são irrefutáveis. Não se inventa; interpreta-se. Experimente! Reúna seus colegas. Cada um deve escrever sobre o primeiro dia de aula. Depois, troquem seus textos e observem as diferenças entre as narrativas. (PILETTI; PILETTI, 2003).

O que você sabe?

- Quando se fala em Idade Média, que imagens vêm à cabeça?
- Como você imagina que eram as moradias medievais?
- Como você descreveria um castelo medieval?
- Que tipo de roupa você imagina que as pessoas daquela época usavam?
- Como as pessoas se divertiam? (EDITORA MODERNA, 6ª SÉRIE).

Nos exemplos, o que diferencia esses livros das obras das décadas anteriores é o uso de perguntas, proposições e sugestão de pesquisas que têm por objetivo fazer um levantamento daquilo que o aluno já conhece ou dos elementos que podem ajudá-lo na compreensão do conteúdo que será apresentado. Esses aspectos, aprendizagem por descoberta, construção interativa do conhecimento e levantamento de conhecimentos prévios, foram elementos característicos das perspectivas cognitivas da aprendizagem, evidenciou-se a apropriação de conceitos como “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky e “aprendizagem significativa”, de David Ausubel.

As ações mais solicitadas no caderno de atividades anexado ao final dos volumes da coleção **História e Vida**, são “responder” (30%), “assinalar” (21%), “ler” e “escrever” (8%), “explicar” e “comentar” (5%), destacando procedimentos que priorizam a identificação, a cópia (responder, assinalar, ler e escrever) e um realce menor nas habilidades de discussão e troca de ideias.

As ações de “responder” e “assinalar” são também umas das mais recorrentes nas obras das décadas 1960 a 1990. Nos livros da coleção **História e Vida** foi detectada uma dualidade nos tipos de exercícios apresentados. Durante o desenvolvimento dos capítulos, são apresentados exercícios que levam o aluno a desenvolver habilidades de pesquisa, de construção coletiva do conhecimento, de problematização das informações. Ao final do livro, o aluno se depara com uma série de questões que o induzem a retornar ao texto principal, identificar as ideias fundamentais e fixá-las através da cópia de trechos que correspondem às respostas dos questionamentos.

Logo, estão presentes, nesses livros, exercícios que se apropriam dos pressupostos cognitivistas, mas que talvez não cumpram com o objetivo de ajudar o aluno a fixar o conteúdo. E, exercícios (cadernos de atividades) que possuem o propósito de destacar as informações mais relevantes do texto principal, que são individuais e dão mais ênfase à fixação e à memorização.

Convivem nos livros da coleção **História e Vida**, os pressupostos cognitivistas que atendem às exigências sociais de interação e socialização do conhecimento e pressupostos da pedagogia de Herbart que prioriza o estudo individual e a fixação dos conteúdos, há nesses livros elementos de mudança e de permanência.

Nas duas coleções, embora as ações mais frequentes também sejam comuns nas obras das décadas anteriores, o que as diferenciam é que tais ações foram ressignificadas e agiam em conjunto com estratégias de retomadas das ideias apresentadas, de levantamento de conhecimentos prévios e processos de socialização e interação na resolução dos exercícios. Nas obras das décadas anteriores, essas mesmas ações, geralmente, levam os alunos a aprender mecanicamente os conteúdos, quer dizer, os conteúdos apresentados não mantêm qualquer tipo de relação com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes.

Nessa perspectiva, os exercícios, ao utilizarem estratégias de levantamento de conhecimentos prévios, procuram proporcionar situações em que haja o que Ausubel (1980) chamou de aprendizagem significativa, pois os conteúdos apresentados tentam se apoiar em ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva dos alunos. As informações já adquiridas são associadas pelos alunos, de forma significativa e com novas informações apresentadas. As

seguintes tabelas apresentam as informações em relação aos objetos utilizados, a denominação e a localização dos exercícios:

Tabela 18 - Frequência de objetos/década de 2000

História e Vida/ volume 1 e 2			Caderno de atividades/ História e Vida/volume 1e 2		Projeto Araribá/6ª e 8ª séries		Década de 2000	
Objetos	Frequência		Frequência		Frequência		Frequência	
Texto complementar	190	44%	57	15%	326	45%	573	38%
Texto principal	155	36%	232	63%	134	18%	521	34%
Outros ⁵⁹	48	11%	48	13%	82	11%	178	12%
Mapa	12	3%	32	9%	41	6%	85	6%
Desenho	7	2%	0	0%	1	0%	8	1%
Jornais e revistas	10	2%	0	0%	0	0%	10	1%
Pesquisa	6	1%	1	0%	15	2%	22	1%
Conhecimento prévio do aluno	0	0%	0	0%	70	10%	70	5%
Imagens	0	0%	0	0%	59	8%	59	4%
Total	428	100%	370	100%	728	100%	1526	100%

Fonte: PILETTI;PILETTI, 2003/2003; MODERNA, 2008/2008

Tabela 19 - Forma de denominar e localização/década de 2000

		História e Vida volume 1 e 2		Caderno de atividades volume 1 e 2		Projeto Araribá 6ª e 8ª séries		Década de 2000	
Denominação/Localização		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência	
Atividades	Início do capítulo/unidade	23	6%	0	0%	128	18%	151	10%
	Meio do capítulo/unidade	32	8%	0	0%	0	0%	32	2%
	Final do capítulo/unidade	345	86%	0	0%	0	0%	345	23%
	Meio e fim do capítulo/unidade	0	0%	0	0%	598	82%	598	40%
Exercícios	Anexado ao final do livro	0	0%	370	100%	0	0%	370	25%
Total		400	100%	370	100%	726	100%	1496	100%

Fonte: PILETTI;PILETTI, 2003/2003; MODERNA, 2008/2008

⁵⁹ Bairro, moradores mais velhos, calendário, construções antigas, literatura brasileira, quadro, história do aluno, filmes, músicas, linha do tempo, noticiários, capítulo estudado, tempo, livros, enciclopédias, dicionários, atlas geográfico, ilustração, gravuras, imaginação do aluno, internet, Constituição Federal, imagens, tabela, diagrama, caça-palavras, palavras cruzadas, esquema, opinião do aluno, charge.

Observando as tabelas, percebeu-se que, a variedade de objetos utilizados foi maior em relação às décadas anteriores. Os textos complementares foram os objetos mais frequentes, o que evidenciou uma ênfase menor nos conteúdos apresentados no texto principal, e o desenvolvimento de habilidades voltadas para a interpretação e a reflexão.

Além disso, os conhecimentos prévios dos alunos foram utilizados como objeto na resolução dos exercícios, algo que não aconteceu nas obras analisadas nas décadas 1960 a 1990. Outro dado foi que os exercícios estão presentes em todo o livro, desde as páginas de abertura dos/das capítulos/unidades, no meio e no final. Isso evidenciou que os processos de recapitulação, fixação e avaliação estão presentes em todos os momentos da aprendizagem.

3.4 Quais as concepções de ensino e aprendizagem dos exercícios dos livros didáticos de História no período de 1960 a 2000? O que mudou e o que permaneceu?

Os livros didáticos analisados do período de 1960 a 2000, evidenciaram que nos exercícios, diferentes concepções de ensino e aprendizagem coexistiram. Na década de 1960 identificou-se a presença dos pressupostos da pedagogia de Herbart e do behaviorismo, nas décadas de 1970 a 1990, essas perspectivas da aprendizagem permaneceram, mas as do progressivismo e as ideias cognitivistas começaram a ser inseridas em exercícios que dão ênfase à experiência e a construção coletiva do conhecimento. Na década de 2000, ocorreu um distanciamento maior das perspectivas de Herbart e do behaviorismo e a apropriação mais efetiva das concepções de ensino baseadas no cognitivismo, principalmente, aquelas baseadas em David Ausubel e Vygotsky.

As ações, os sujeitos, os objetos, a forma de denominar e a localização, de modo geral, permanecem as mesmas ao longo do período analisado. Percebeu-se que de uma década a outra houve uma valorização das ações coletivas e uma diversificação dos objetos utilizados, no entanto, o texto principal e o trabalho individual permanecem. Nesse sentido, o que houve foi uma mudança na estrutura dos exercícios, antes organizados por meio de um inventário de questões, por colunas e lacunas que não davam margem para a interpretação e expressão do estudante, passaram a se estruturar em questões que possibilitavam a interação do aluno com o texto e com outros sujeitos, a construção de interpretações e posicionamentos, sem, contudo, deixar prescindir os conteúdos apresentados no texto principal.

Outro ponto de mudança foi em relação aos objetivos, pois, antes o aluno resolvia os exercícios sozinho e através deles fixava e memorizava determinados conteúdos (1960); além de memorizar e fixar os conteúdos, o aluno teria também que os experimentar, através de

pesquisas e alguns trabalhos coletivos (1970 a 1990), em seguida, além de fixar, memorizar e experimentar, ele teria que construí-los a partir dos seus conhecimentos prévios e em contato com diversos objetos e socializá-los (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, anunciamos a intenção de analisar os exercícios de livros didáticos de História que circularam durante o período de 1960 a 2000. Como objetivo principal, propomos identificar as mudanças e as permanências nas concepções de ensino e aprendizagem presentes nos exercícios, para tanto, realizamos um exame sobre a forma (estrutura, quantidade) e o espaço (disposição dentro do livro), considerando os indicadores: ação solicitada, sujeitos envolvidos, objeto do exercício, denominação, localização e papel do professor. O exercício foi considerado tanto como uma técnica que visava treinar, aperfeiçoar determinadas capacidades e habilidades, quanto um meio para a efetivação e conferência da aprendizagem.

A análise realizada nos 19 livros didáticos de História e 5 cadernos de atividades permitiu a utilização da aprendizagem como um conceito histórico e forneceu alguns indícios importantes sobre as concepções de ensino e aprendizagem predominante neste.

Limitados as fontes apresentadas neste estudo, constatamos que, na década de 1960, foram produzidos dois tipos de exercício: O primeiro, um inventário de questões, denominado geralmente de “questionário” e localizado ao final dos capítulos; e o segundo, as questões de múltipla escolha e lacunas, chamadas de “exercícios” localizadas ao final das unidades.

O primeiro tinha a função de auxiliar o aluno na releitura do texto principal e o segundo funcionava como uma espécie de auto avaliação, na qual o discente testava os conhecimentos adquiridos. Ambos eram exercícios individuais (100%), que recorriam ao texto principal (99%) e, na maioria das vezes somente a ação responder (61%) era solicitada.

Além disso, apresentava uma estrutura fragmentada das informações e questões dependentes, o que ocasionava um controle do processo de aquisição, tanto por parte do aluno quanto do professor. De tal modo, os exercícios estruturavam-se inicialmente com base na exposição e depois na recapitulação da mesma o que os tornava um trabalho de repetição e memorização.

Nesse sentido, os exercícios da década de 1960 apresentavam, predominantemente, elementos dos pressupostos da pedagogia de Herbart (memorização, repetição, leitura, cópia) e das teorias comportamentalistas, principalmente a instrução programada de Skinner (fragmentação do conhecimento, controle do processo). Por conseguinte, através da ênfase na recuperação e memorização de informações, percebeu-se que nessa década ensinar significava transmitir conteúdos e aprender reproduzir e acumular estes.

Quanto às décadas de 1970 a 1990, constatamos que os exercícios predominantes na década de 1960 permaneceram e sofreram modificações e outros tipos surgiram. Estes, em alguns casos, tornaram-se exercícios dissertativos. Embora consultasse apenas o texto principal, o aluno tinha que elaborar sua própria resposta e não copiar tal qual está no texto, mas permaneceram individuais (90%) dependentes do texto explicativo (75%) e a ação mais solicitada continuou a ser a “responder” (24%). Nesse período, surgiram exercícios coletivos, os quais se caracterizavam por possibilitarem a interação entre alunos e professores, o contato com diferentes objetos e disciplinas. Além disso, eram mais complexos por solicitarem mais de uma ação.

Ainda que tais diferenças tenham se apresentado, as funções atribuídas aos exercícios permaneceram. Eles tinham o objetivo de auxiliar o aluno no estudo do texto e na fixação dos conteúdos. A diferença é que esse estudo em alguns casos passou a ser coletivo e a contar com o auxílio dos professores e de outras disciplinas. Por isso, é consistente afirmar que no período de 1970 a 1990 as concepções pedagógicas predominantes nos exercícios foram as de Herbart e as do behaviorismo. No entanto, foi possível perceber em meio a essas duas tendências a inserção das ideias pedagógicas do progressivismo e do cognitivismo. No período coexistiam diferentes perspectivas: as verbais e receptivas ou de transmissão do conteúdo (Herbart), a dos estudos programados (Skinner, Tyler), as que destacaram os métodos ativos e a experiência (Dewey), a que enfatiza processo de reflexão (Saviani) e as cognitivistas (Piaget).

Durante as décadas de 1970 a 1990 predominaram as concepções de que ensinar era transmitir, expor conteúdos socialmente relevantes e de que aprender era reter, assimilar, treinar, memorizar. No entanto, existiam também, muitas vezes em conjunto com os pressupostos anteriores, a compreensão de que ensinar era criar situações de experiência valorizando as necessidades e os interesses do aluno e aprender era construir conhecimento através da experiência e da interação com o ambiente.

Na década de 2000, os exercícios presentes nas décadas anteriores como os de “roteiro de leitura”, foram ressignificados. Estes adquiriram características que os tornaram interativos e interpretativos; os “exercícios interativos” e os “dissertativos” se tornam predominantes. Constatou-se a permanência dos “exercícios de cópia” e dos “exercícios de verificação e rememoração” através da existência de um caderno de atividades anexado ao final da coleção História e Vida (2003), continuaram predominando os exercícios individuais (87%), a ação mais solicitada continuou sendo a de “responder” (23%). Também ocorreu uma mudança no objeto utilizado que deixava de ser o texto principal e passava a ser o texto complementar.

Embora permanecessem determinados elementos das concepções de ensino e aprendizagem que deram ênfase à transmissão de conteúdos e a fixação e memorização, notamos que predominaram na década de 2000 as ideias de que ensinar era possibilitar situações de construção, de descoberta e levar em consideração aquilo que o indivíduo já conhecia, ou seja, seus conhecimentos prévios, que era estruturar e sequenciar adequadamente os conteúdos, explicitando as relações entre eles. Nessa perspectiva, aprender era construir e descobrir conhecimentos através de processos de interação era relacionar conhecimentos prévios, a novos, de forma significativa.

A partir dessas constatações, percebeu-se que os exercícios passaram a considerar pressupostos próprios das teorias cognitivistas como a coletividade (aprender em conjunto, com o outro), a interação e o contato com diferentes objetos. A estrutura e as funções permaneceram, entretanto, o modo de lidar com elas, a forma como o exercício deveria ser executado e quem deveria executá-lo sofreram modificações.

A análise dos livros que circularam nas décadas de 1960 a 2000 evidenciou que nos exercícios, diferentes concepções de ensino e aprendizagem coexistiram. As ações, os sujeitos, os objetos, as formas de denominar e a localização permaneceram os mesmos durante o período analisado. As variações desses indicadores apareceram de forma residual. Além disso, constatamos que quase nenhum livro anunciava filiação às teorias da aprendizagem.

Conquanto tenha por função auxiliar no estudo de determinados conteúdos e na fixação ou compreensão destes, a forma como os exercícios passaram a lidar com essas funções é que foram modificadas. Por conseguinte, inferimos que diferentes concepções de ensino e aprendizagem ocuparam espaço dentro do livro didático, pois não se abriu mão do costumeiro inventário de perguntas, como também não se abdicou de possibilitar momentos de interação e troca de experiências entre os alunos. Assim, memorizar, fixar, ler e copiar continuaram consistindo em habilidades necessárias, porém, associadas as de interagir, pesquisar e questionar.

Independentemente das considerações que a comunidade acadêmica venha a fazer acerca dessa pesquisa, podemos adiantar que, em termos pessoais, reconhecemos que esse estudo, ao transformar o exercício em objeto de pesquisa, contribuiu para ampliar as possibilidades de análise das ideias de ensino e aprendizagem para além da apresentação das propostas pedagógicas dos livros didáticos. Ele informou sobre mudanças e permanências na configuração, nos sujeitos participantes, nos objetos e nas ações solicitadas do exercício.

Além disso, lançou luzes sobre esse importante recurso para a aprendizagem histórica, o qual reorganizou-se em face das novas exigências dos processos de ensinar e aprender fornecendo indícios sobre os métodos de aprendizagem empregados e sobre a forma como os conteúdos da disciplina em questão deveriam ser desenvolvidos.

Esta pesquisa também, deu a conhecer as formas como os livros didáticos se apropriaram das diversas perspectivas existentes sobre os processos de ensino e aprendizagem e das estratégias utilizadas pelos produtores dos livros para que diferentes concepções coexistissem e atingissem o objetivo comum de auxiliar a aprendizagem do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICA

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1990.

COLL, César; et. al. **Psicologia do Ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARIAS, Joana Borges de. **Exercícios didáticos de História do Brasil: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007. (relatório de Iniciação científica).

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. A fixação dos conteúdos históricos. In: Freitas, Itamar (org.). **História Regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006/2009)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009a, p. 55-73.

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

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil**. (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004.

_____. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 19-35.

GOMES, Ferreira Joaquim. Prefácio. In: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. 2 ed. ver. e ampl. São Paulo: Edusp, 2005.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho. 2001. p. 9-43.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 70-80.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 09-18.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães. 24 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. **A construção do real na criança**. Trad. Ramon Américo Vasques. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHIEFELE, Hans. **Ensino Programado: resultados e problemas teóricos e práticos**. Trad. Else Graf Kalmus. São Paulo: Melhoramentos e Editora USP, 1968.

SEAL, Ana Gabriela de Souza e CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Livro didático de história de 1ª a 4ª série e atividades de explicitação: um enfoque nas propostas em pares ou grupos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 133-144.

SKINNER, B. F. **Tecnologia de ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. Universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de história – ensino fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997 – 2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 37-52.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 301-321.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

TESES E DISSERTAÇÕES

FARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo pedagógico da histórica como disciplina escolar**: exercícios propostos por livros didáticos de História de 5ª a 8ª série. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. (Dissertação de Mestrado).

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de geografia**: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008. (Dissertação de Mestrado).

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda**: livros didáticos e ensino de história. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo, 2008. (Tese de Doutorado).

MONTEIRO, Sara Mourão. **Exercícios para compreender o sistema de escrita**: o caso do livro “Letra viva”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Dissertação de Mestrado).

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. (Tese de Doutorado).

PIRES, Veríssimo L. **O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado).

SEAL, Ana Gabriela S. **Ensino da argumentação em livros didáticos de História**. Universidade Federal de Pernambuco, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006. (Tese de Doutorado).

DIGITAL

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Questões discursivas para avaliação escolar. **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, vol. 30, nº 02, p. 149-157, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/425>>. Acesso em: 01/jun/2010.

CAFARDO, Renata. **Novo livro didático é questionado**. O Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,novo-livro-didatico-e-questionado,59453,0.htm>> Acesso em 10/out/2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Ensinar é provocar**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ilmarr-rohloff-de-mattos>, acesso em: 12 de agosto de 2010.

PINHO, Angela; SELIGMAN, Felipe. **Compras do MEC fazem anônimo virar best-seller.** Brasília: Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://jadc01.wordpress.com/2007/10/02/compras-do-mec-fazem-anonimo-virar-best-seller/>> Acesso em 10/out/2011.

RODRIGUES, Melissa Haag; FREITAS, Neli Klix. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf>. Acesso em 15/mai/2011.

SALZANO, Josefa Tapia. Análise de um livro didático em língua portuguesa. **Revista Integração.** ano X, nº 42, p. 285-293, Jul./Ago./Set., 2004. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/285_42.pdf](http://ftp.usjt.br/pub/revint/285_42.pdf)> Acesso em: 01/jun/2010.

REVISTAS

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.

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

MATOS, Luiz Alves de. O exercício como procedimento de fixação de automatismos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** vol. XXV, abril-junho, n. 62. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Pedagógicos/Ministério da Educação e Cultura, 1956, p. 56-74.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais escolares de ensino da língua? **Em Aberto.** Brasília, v. 16, n. 69, 1996, p. 64-82.

FONTES

ARRUDA, José Jobson A. **História Moderna e contemporânea.** 2 ed. revista. São Paulo: Ática, 1975 [caderno de atividades].

_____. **História Antiga e Medieval.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1977 [caderno de atividades].

_____. **História Antiga e Medieval.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **História Moderna e Contemporânea.** 16 ed. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **História Antiga e Medieval.** 9 ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **História Moderna e Contemporânea.** 20 ed. São Paulo: Ática, 1987.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá.** São Paulo: Moderna, 2008 [6ª série].

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá**. São Paulo: Moderna, 2008 [8ª série].

HERMIDA, José Antônio Borges. **Compêndio de História do Brasil**. ed 53. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

HOLLANDA; Sérgio Buarque; et al. **História da Civilização**. Curso Moderno vol 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197?.

_____. **História da Civilização**. Curso Moderno vol 1. 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197? [Caderno de Trabalhos Práticos].

_____. **História do Brasil**: das origens à independência. Área de estudos sociais. vol 1. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

_____. **História do Brasil**: das origens à independência. Área de estudos sociais. vol 1. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. **História do Brasil**: das origens à independência. Curso Moderno. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971 [Caderno de Trabalhos Práticos].

_____. **História do Brasil**: da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. vol 2. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **História do Brasil**: da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197? [Caderno de Trabalhos Práticos].

MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinszrein; SILVA, José Luiz Werneck da. **Brasil uma História Dinâmica**: do descobrimento à independência. vol 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197?.

_____. **Brasil uma História Dinâmica**: da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. vol 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MUSSUMECI, Víctor. **História do Brasil**. ed. 125. vol. 1. Editora do Brasil, 196?.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História da América**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida**: Brasil da independência aos dias de hoje. vol 2. 9 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **História e Vida**: Brasil da pré-história à independência. vol 1. 9 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **História e Vida**: Brasil: dos primeiros habitantes à independência. vol 1. 24 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **História e Vida**: Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje. vol 2. 22 ed. São Paulo: Ática, 2003.