

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DE PROFESSORES NO
ENSINO MÉDIO EM JOINVILLE

GEAN CARLO PEIXER

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA

JOINVILLE - SC

2023

GEAN CARLO PEIXER
PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DE PROFESSORES NO
ENSINO MÉDIO EM JOINVILLE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia.

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P379p Peixer, Gean Carlo
Práticas de leitura nas aulas de história de professores no ensino médio em Joinville / Gean Carlo Peixer; orientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia. – Joinville: Univille, 2023.

135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. História – Estudo e ensino – Joinville (SC). 2. Professores de ensino médio. 3. Leitura – Estudo e ensino (Ensino médio). 4. Prática de ensino. I. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (orient.). II. Título.

CDD 370.733

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“Práticas de Leitura nas Aulas de História de Professores no Ensino Médio em Joinville”

por

Gean Carlo Peixer

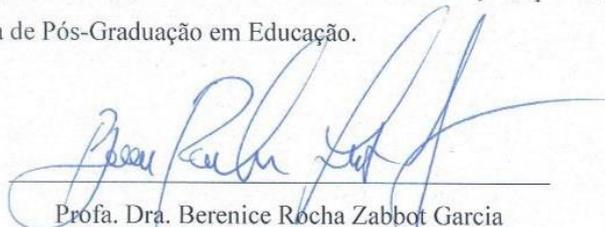
Banca Examinadora:

Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)

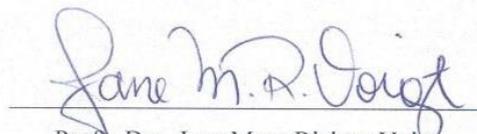
Profa. Dra. Juliana de Mello Moraes
(FURB)

Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 12 de dezembro de 2023.

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me deu a vida, juntamente com meus pais, que estão sempre ao meu lado e me auxiliam em tudo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de exprimir meus agradecimentos:

Ao corpo docente do mestrado em educação da UNIVILLE que abriu as portas para que eu pudesse ingressar no programa de mestrado e realizasse esse sonho, pelo acolhimento e carinho que tiveram comigo durante todo o percurso formativo, bem como aos meus colegas de turma que muito me incentivaram e auxiliaram nos momentos mais cruciais do curso.

Eu gostaria de agradecer em especial a minha orientadora, à Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia dedico todo meu respeito e admiração. Guardo com carinho todas as orientações que sempre foram muito positivas, momentos em que pude ser ouvido e auxiliado pacientemente em minhas angústias.

Gostaria de agradecer meus familiares, em especial minha mãe, Margarete, e meu pai, Alaor, que estiveram sempre do meu lado nos momentos de dificuldades e de alegrias nesse período.

Agradeço aos participantes da pesquisa que me auxiliaram nesse percurso disponibilizando seu tempo e contribuindo para que eu pudesse realizar as entrevistas.

Sou grato às escolas da rede estadual que me abriram as portas e aos colegas destas escolas, que mesmo após um certo tempo, foram solícitos ao meu pedido de adentrar ao espaço para realizar a pesquisa.

Agradeço as professoras Marly e Juliana que, mesmo com sua agenda com compromissos, aceitaram avaliar meu trabalho e puderam contribuir para que pudesse melhorar questões que não estavam muito bem claras na minha pesquisa.

Acima de tudo, agradeço à Deus por ter me possibilitado trilhar esse caminho que poucos conseguem realizar, que é o do mestrado, dando-me sabedoria e calma.

*Não se trata só de Prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...*

Escola é sobretudo, gente!

*Gente que trabalha, que estuda, que alegra, se
conhece, se estima [...]*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho faz parte de estudos da linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), ligado ao Grupo de Pesquisa LEPEd - Leituras e Escritas em Práticas Educativas, e buscou compreender como são construídas as práticas na perspectiva dos professores de leitura nas aulas de História, no Ensino Médio, na rede estadual de ensino em Joinville, para analisar o que tais práticas representam para o ensino de História, com vistas à educação nesta etapa final da Educação Básica. Para atender ao objetivo dessa pesquisa, foram entrevistados seis professores de História que atuam na Rede Estadual de Ensino, em turmas de Ensino Médio de Joinville. Esta pesquisa de abordagem qualitativa se constituiu referenciada metodologicamente em Gatti e André (2008, 2010) e Bardin (2016); teoricamente apoiada, para o ensino de História, entre outros, Domingues (2015, 2018 e 2021) e Bittencourt (2008); para a leitura, principalmente, Freire (2011) e Isabel Solé (2014). Assim sendo, ao conhecer como são construídas as práticas de leitura, se pôde inferir o que pode significar tal ato para a interpretação das leituras ofertadas aos estudantes nas aulas de História, disciplina em que se tem a compreensão do ato de ler como um dos principais instrumentos pedagógicos. A partir dos estudos observou-se que são utilizados vários apetrechos pedagógicos para mediar a leitura tal como filmes, vídeos, dentre outros. Os professores entrevistados compreendem que o livro didático é um grande instrumento para as práticas de leitura nas aulas de História. Dizem, ainda, que com o advento do Novo Ensino Médio a mudança ocorrida pode trazer prejuízos para os estudos da disciplina. Surge a percepção de que há dificuldades de se fazer um planejamento interdisciplinar em função das poucas horas destinadas a isso na escola. E, por fim, foi trazida a questão das horas-atividade, reconhecidamente insuficientes ou em dissonância com o período dedicado à sala de aula, o que prejudica o planejamento das práticas dos docentes, não somente nas aulas de História, como nas demais disciplinas. Deste modo, o presente trabalho é subsídio para alertar sobre a importância do papel das práticas de leitura em variados componentes curriculares para além da Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, foco central desta pesquisa.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Ensino de História; Ensino Médio.

READING PRACTICES IN HISTORY CLASSES OF TEACHERS IN HIGH SCHOOL
IN JOINVILLE

ABSTRACT

The present work is part of studies in the Curriculum, Technologies and Educational Practices research line, of the Master's in Education, at the University of the Region of Joinville (Univille), linked to the LEPEd Research Group - Readings and Writings in Educational Practices, and sought to understand how practices are constructed from the perspective of reading teachers in History classes, in High School, in the state education network in Joinville, to analyze what such practices represent for the teaching of History, with a view to education in this final stage of Education Basic. To meet the objective of this research, six History teachers who work in the State Education Network, in high school classes in Joinville, were interviewed. This qualitative research was methodologically referenced in Gatti and André (2008, 2010) and Bardin (2016); theoretically supported, for the teaching of History, among others, Domingues (2015, 2018 and 2021) and Bittencourt (2008); for reading, mainly Freire (2011) and Isabel Solé (2014). Therefore, by knowing how reading practices are constructed, it was possible to infer what such an act could mean for the interpretation of the readings offered to students in History classes, a discipline in which the act of reading is understood as one of the main pedagogical instruments. From the studies it was observed that various pedagogical devices are used to mediate reading such as films, videos, among others. The teachers interviewed understand that the textbook is a great instrument for reading practices in History classes. They also say that with the advent of the New High School, the change that occurred could bring harm to the studies of the subject. The perception arises that there are difficulties in carrying out interdisciplinary planning due to the few hours allocated to this at school. And, finally, the issue of activity hours was brought up, admittedly insufficient or in dissonance with the period dedicated to the classroom, which harms the planning of teachers' practices, not only in History classes, but also in other subjects. In this way, the present work provides support to raise awareness about the importance of the role of reading practices in various curricular components beyond the Portuguese Language in Basic Education, especially in High School, the central focus of this research.

Keywords: *Reading practices; Teaching History; High school.*

PRÁCTICAS DE LECTURA EN CLASES DE HISTORIA DE PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA EN JOINVILLE

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de estudios de la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas, de la Maestría en Educación, de la Universidad de la Región de Joinville (Univille), vinculada al Grupo de Investigación LEPEd - Lecturas y Escrituras en Prácticas Educativas. y buscó comprender cómo se construyen las prácticas desde la perspectiva de los profesores de lectura en las clases de Historia, en la Enseñanza Media, en la red de educación estatal en Joinville, para analizar lo que dichas prácticas representan para la enseñanza de la Historia, con miras a la educación en este final. etapa de Educación Básica. Para cumplir con el objetivo de esta investigación, fueron entrevistados seis profesores de Historia que actúan en la Red Estatal de Educación, en clases de secundaria de Joinville. Esta investigación cualitativa fue referenciada metodológicamente en Gatti y André (2008, 2010) y Bardin (2016); apoyado teóricamente, para la enseñanza de la Historia, entre otros, Domingues (2015, 2018 y 2021) y Bittencourt (2008); para la lectura, principalmente Freire (2011) e Isabel Solé (2014). Por lo tanto, al conocer cómo se construyen las prácticas lectoras, fue posible inferir qué podría significar tal acto para la interpretación de las lecturas ofrecidas a los estudiantes en las clases de Historia, disciplina en la que el acto de leer se entiende como uno de los principales pilares pedagógicos. instrumentos. De los estudios se observó que se utilizan diversos dispositivos pedagógicos para mediar la lectura como películas, videos, entre otros. Los docentes entrevistados entienden que el libro de texto es un gran instrumento para las prácticas lectoras en las clases de Historia. También dicen que con la llegada de la Nueva Escuela Secundaria, el cambio ocurrido podría traer perjuicios a los estudios de la materia. Surge la percepción de que existen dificultades para realizar una planificación interdisciplinaria debido a las pocas horas destinadas a ello en la escuela. Y, finalmente, se planteó la cuestión de las horas de actividad, ciertamente insuficientes o en disonancia con el periodo dedicado al aula, lo que perjudica la planificación de las prácticas docentes, no sólo en las clases de Historia, sino también en otras materias. De esta manera, el presente trabajo brinda apoyo para crear conciencia sobre la importancia del papel de las prácticas lectoras en diversos componentes curriculares más allá de la Lengua Portuguesa en la Educación Básica, especialmente en la Enseñanza Media, foco central de esta investigación.

Palabras clave: Prácticas lectoras; Enseñanza de la Historia; Escuela secundaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Balanço de Produções.....	29
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

CBTC – Currículo Base do Território Catarinense

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenação Regional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMI – Ensino Médio Integral

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

SED – Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTO DA PESQUISA	34
2.1 O ensino da História: breve histórico.....	34
2.2 Importância do ensino da História.....	37
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	42
3.1 As aulas de História vistas a partir da importância do uso do livro didático	43
3.2 As práticas de leitura nas aulas de História como mediadoras do ensino- aprendizagem	47
4 METODOLOGIA	53
5 A VOZ DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA: análises e Discussões	59
5.1 As práticas pedagógicas de professores de História da rede estadual no Ensino Médio	63
5.2 A relação na prática entre o livro didático e a leitura na aula de História	67
5.3 As várias maneiras de se promover a leitura em sala de aula no ensino de História.....	73
5.4 A prática de leitura em História e a da interdisciplinaridade.....	76
5.5 A prática de leitura em História em relação a receptividade dos alunos	80
5.6 O planejamento de leitura em conjunto na área de Ciências Humanas	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	104
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	104
APÊNDICE B – Os dados da pesquisa	105
ANEXOS	132
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP	132

1 INTRODUÇÃO

Início¹ este trabalho fazendo uma retrospectiva do que vivi até chegar a este importante momento em que estou cursando o Mestrado em Educação. Começo me lembrando de minha infância, quando eu desejava ser professor ou dentista. Esse desejo levei por todo esse período comigo, brincando com meus familiares e amigos. Lembro-me de que sempre procurava expressar essa vontade de seguir uma dessas carreiras, seja brincando sozinho em um faz de conta em um consultório de dentista ou diante de um quadro de giz que ganhei de meu avô.

Passados alguns anos, já na vida adulta, no ano de 2009, trabalhando em uma empresa de material elétrico, eu percebi que era chegada a hora de almejar sonhos maiores. Acabei me recordando dos meus dois desejos de criança — e entre esses, o de ensinar falou mais alto, devido as experiências positivas que passei como aluno. Resolvi, então, diante desse sentimento, procurar uma instituição de ensino superior para cursar licenciatura em História, área com a qual possuo maior afinidade. No período em que estive cursando a graduação, acabei agregando muito mais conhecimento do que imaginava.

Por isso, em 2012, ano em que conclui o curso, decidi que era chegado o momento de, finalmente, iniciar a carreira docente. A partir de minha diplomação, procurei a SED (Secretaria Estadual de Educação) e me inscrevi para uma das vagas disponíveis à época para lecionar. Após dois dias de minha inscrição, fui chamado e ingressei na rede estadual de ensino como professor temporário. Passados 10 anos, sigo na mesma rede de ensino como ACT, sigla que denomina ao serviço dos temporários em Santa Catarina.

Pauso brevemente o este relato da linha do tempo de minha vida, para deixar aqui registrado que enfrentei inúmeros desafios quando iniciei minha carreira profissional na educação, por ser uma nova área de atuação para mim, já que havia atuado por um longo tempo no ramo de serviços.

Retornando à descrição cronológica, quero deixar claro que, no ano de 2012 ainda, decidi me inscrever e ingressar em um curso de pós-graduação *lato sensu* em

¹ O pesquisador utilizou a 1ª pessoa na introdução devido à inclusão de algumas de suas memórias pessoais.

Metodologia do Ensino de História, para poder aprofundar meu conhecimento, pois entendia que precisava complementar minha formação. Essa especialização foi muito proveitosa e consegui melhorar meu repertório pedagógico. O curso teve uma carga horária de 440 horas e acabei finalizando-o somente no ano de 2014.

Após esse período, me dediquei a lecionar integralmente na rede estadual, até que, em fevereiro de 2020, percebi que precisava ampliar minha formação profissional. Resolvi, então, procurar a Uniasselvi e me inscrever em um curso de segunda licenciatura na disciplina de Sociologia. Dias após minha primeira aula na universidade, sobreveio a pandemia de Covid-19. Acabei tendo aulas totalmente *online*, estudando e fazendo minhas provas on-line. Foi uma experiência desafiadora, mas, ao mesmo tempo, gratificante, porque pude notar o quanto a leitura é importantíssima para que se possa conseguir uma boa formação. Por fazer parte de uma área do conhecimento na qual já era formado, consegui eliminar de pronto muitos créditos e me restou cursar especificamente um ano de Sociologia. Assim, concluí essa licenciatura, ainda no ano de 2020, sob o regime de pandemia.

No início do ano de 2022, notei novamente que precisaria de maiores estudos, porque entendi que meu conhecimento sobre o ensino estava reduzido e era necessário me aprofundar mais. Foi então que entrei no *site* da Univille e resolvi procurar a educação continuada, para ver se havia vagas disponíveis ainda. Para minha sorte, existiam cinco vagas. Fiz a prova em fevereiro daquele ano e ingressei no Mestrado em Educação da Univille, tendo sido muito bem acolhido por toda a equipe docente da instituição, e principalmente pela Professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia, que me recebeu cordialmente para ser seu orientando, dando-me todo apoio necessário, me incentivando e me auxiliando em tudo o que eu necessitava.

A preocupação que tomava conta de mim e que me fez ingressar no mestrado, na verdade não era restrita apenas as duas disciplinas que eu passei a ministrar, mas, tinha como base as reflexões que fiz. Procurei analisar a docência e a sua importância para a sociedade e acabei encontrando várias questões que me inquietavam.

Uma das questões, razão de minha inquietação, que me fez continuar os estudos refere-se à observação de certo desinteresse dos estudantes em relação às práticas de leitura na disciplina de História, no Ensino Médio. Isso, ao meu² entender, é grave, porque a leitura é fundamental para qualquer pessoa, principalmente aos

² Findadas as memórias do pesquisador, de agora em diante utilizaremos a 3ª pessoa do plural.

jovens, pois, sem lerem a História, estes acabarão deixando de conhecer informações importantes para seu convívio e, assim, desconhecerão os motivos que nos levam a chegar ao ponto em que a sociedade se encontra atualmente. Por conta disto, se faz necessário estudar essa questão, para que possamos observar as práticas de leitura nas aulas de História, pois compreendemos que tais práticas podem levar ao exercício da cidadania, trazendo consigo a formação de cidadãos conscientes e íntegros.

Neste íterim, entende-se a leitura como sendo de grande valia na vida das pessoas, porque, por meio desta, o indivíduo busca no ato de ler algo que é levado por toda a vida, porque se torna muito mais que simplesmente decodificar ou conhecer palavras, conforme destaca Terra (2019, p. 172):

Ler, em sentido amplo, significa 'construir sentido'. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura. [...] Ler e leitura são atividades humanas e se inserem no mundo da cultura, particularmente do que se denomina cultura letrada. Isso tem uma implicação importante: ler é algo que se aprende. Diríamos, sem medo de errar, que é um aprendizado contínuo que se estende por toda a vida. A leitura tem uma função retroalimentadora, pois quanto mais se lê, mais competente leitor nos tornamos.

Para Silva (1986), a prática de leitura é responsável pelo processo de aprendizado e deve ser concebida como um processo reflexivo civilizatório, tendo como princípio a busca pela compreensão da realidade, por meio da inserção do homem na história e no tempo, partindo da análise crítica dos documentos, combatendo, assim, a alienação e a ignorância das pessoas e as tornando mais conhecedoras da realidade em que vivem.

A prática de leitura na disciplina de História é um instrumento para compreensão e interpretação, todavia, para que tal prática obtenha êxito, é necessário que os estudantes envolvidos se sintam parte do processo de leitura, isto é, que as leituras proporcionadas façam sentido para eles. Por essa razão, os professores devem refletir e analisar suas práticas pedagógicas, se estão sendo realizadas de forma satisfatória ou se estão apenas reproduzindo uma maneira tradicional de ensinar pautada somente na explicação do professor, sem abertura ao diálogo, o que acaba a tornando desconexa com o mundo atual e o contexto em que o jovem do século XXI está inserido. Por isso, para Yunes e Oswald (2003, p. 25):

[...] enquanto os jovens de hoje se abrem para um mundo sem

fronteiras numa variedade de formas de leitura e escrita, a escola continua a trabalhar a língua como um sistema abstrato de normas. Desconhecendo as experiências que os alunos vivem mediante atividades ligadas ao cinema, à televisão, aos jogos de RPG, às listas de discussão, aos chats e sites da internet, insiste em uma leitura e escrita da escola para a escola. Percebe-se isto na escola fundamental, no processo de alfabetização, e o problema persiste no Ensino Médio.

Para que essa forma de ensinar se torne atraente e eficiente de acordo com a realidade dos jovens, primeiramente, é imprescindível observar e analisar as necessidades impostas no mundo atual por meio das reformas estruturais e, posteriormente, conhecer as maneiras mais condizentes de ensinar e aprender. No caso da prática de leitura no componente curricular de História, o modelo de ensino considerado ideal precisa:

[...] acompanhar as necessidades impostas por cada período histórico (e político), adaptando conteúdos e metodologias e formatos de aulas, de forma a atender ao demandado pelas leis, pelos currículos e projetos pedagógicos que respondem ao presente histórico, às necessidades do hoje. [...] O que conforma o ensino da história é a ideia de compreender seus princípios, conceitos e os processos pelos quais se desenrolam os acontecimentos históricos. São as questões que surgem no presente que fazem perguntas ao passado, dele retirando lições para responder aos processos que ora ocorrem (Bauer; Oliveira; Alves, 2018, p. 158).

Analisando essa citação, verifica-se que a prática educativa é a responsável por conduzir uma proposta na direção de estudos contextuais. De acordo com a visão de Marques e Carvalho (2016), essa prática se apresenta como aquela que deve desempenhar o papel de levar o homem a desenvolver capacidade crítica de leitura, para assim poder compreender como funciona a sociedade.

No sentido de fazer com que os estudantes possam ser inseridos no mundo em que vivem é que foram elaboradas as diretrizes atuais do Ensino Médio que, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) define para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (na qual se encontra o componente curricular de História), o objetivo central é formado por um eixo responsável pela reflexão, devendo concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, por meio do enfrentamento das tensões e dos conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas buscando soluções, ou seja, em outras palavras, analisando o tempo, o espaço e verificando o contexto. Porém, isso somente será possível de ser realizado se forem mobilizados diversos recursos didáticos em

diferentes linguagens, dentre as quais estão a linguagem textual e a linguagem imagética.

A BNCC busca, portanto, fazer com que o estudante interaja e assim adquira uma formação integral, tornando-se por meio dos conhecimentos o ator central do contexto temporal em que vive.

O texto da BNCC do Ensino Médio dá grande ênfase ao protagonismo juvenil. Explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção. O objetivo é estimular os estudantes a assumir novas responsabilidades, valorizando o que já foi feito e abrindo possibilidades para o novo. Diante disso, o protagonismo juvenil deve acontecer pela promoção da educação integral abarcando seus aspectos práticos, cognitivos, socioemocionais e pelo compromisso com a interdisciplinaridade dos fundamentos científico-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem (Rego; Queiroz; Morais, 2022, p. 46).

Desta forma, a atividade de leitura na aula de História obterá um resultado satisfatório se a reforma estrutural proposta der condições de que isso seja implantado de forma equilibrada e equitativa. Para Garcia e Voigt (2020), o não oferecimento de condições estruturais acabará impactando diretamente nas práticas curriculares. Assim sendo, de nada adianta ter um documento norteador se não forem proporcionadas condições mínimas de trabalho e formação aos educadores.

Essa referida pesquisa, não foca nas questões que se referem às mudanças dos documentos base, todavia, traz-se a ideia de que o incremento nessa ação pedagógica, proposta na BNCC, no estado de Santa Catarina, acabou criando o Currículo Base do território Catarinense (CBTC). Assim,

a construção deste currículo, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi pensada no sentido de garantir a mobilização necessária para a participação democrática. Nessa perspectiva, os trabalhos ocorreram alinhados com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), a Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). O resultado deste processo se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação. Esta construção democrática reflete a busca contínua por um sólido percurso de construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação (Santa Catarina, 2020, Caderno 1, p. 18).

A síntese apresentada acima justifica-se pela necessidade de se conhecer a

delimitação que consta nos documentos, pois, tal recorte incide diretamente nas práticas dos docentes, já que são os documentos norteadores vigentes.

Considerando a necessidade de se observar como as práticas de leitura aparecem no ensino da História, não se pode deixar de considerar o livro didático, pois este é um instrumento de leitura, sendo por vezes, o ponto central no planejamento das aulas voltadas a essa concepção pedagógica. Pode-se, portanto, dizer que o livro didático é considerado auxiliar do professor no processo de ensino-aprendizagem, conforme descreve Bittencourt (2008, p. 73):

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e rigor científico.

Os livros didáticos, porém, algumas vezes, podem não atender às necessidades de leitura, se tornando um empecilho devido à sua editoração que em nada auxilia no entendimento dos conteúdos propostos, conforme afirmam os autores:

[...] ainda encontramos livros didáticos contendo uma linguagem às vezes difícil, e o aluno se vê obrigado a recortar e colar do texto, pois, afinal não entendeu nada. Grande parte das atividades desses livros ainda são ilusórias, pois não permitem desenvolver o conhecimento do educando. [...] Outros livros variam as possibilidades, trabalhando com mapas, documentos, filmes, letras de música, poesias, mas poucos trazem dicas ricas em detalhes e instruções, como um roteiro de sugestões para o entendimento do educando (Gomes *et. al.*, 2016, p. 93).

Outro instrumento de indispensável utilização que pode ser considerado é a biblioteca. Essa análise se sustenta se investigarmos devidamente o espaço que a biblioteca ocupa dentro de uma unidade escolar. Assim sendo, se a biblioteca for bem aproveitada, traz consigo um clima favorável ao aprendizado e ao mesmo tempo instigador para a prática de leitura. Nesse sentido, contribui Campello (2012), quando escrevem em *Biblioteca Escolar* que os

[...] educadores — professores e bibliotecários — que acreditam na biblioteca como recurso pedagógico eficiente contam agora com evidências concretas para mostrar que a biblioteca escolar pode fazer

diferença na educação de crianças e jovens (Campello, 2012, p. 13).

O planejamento é outro item que deve ser estudado e analisado, haja vista a necessidade de se ter um momento adequado no cronograma para que ocorra a conversa e a troca de ideias entre os professores. Diante disso, de acordo com Furtado e Aguiar (2019), a significação da hora-atividade ser cumprida com o que foi conquistado historicamente acaba potencializando cenários ideais que façam com que os pares possam dialogar sobre os projetos.

Assim, o presente trabalho busca como objetivo geral *conhecer as práticas de leitura construídas por seis professores de História que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino em Joinville, para analisar o que tais práticas representam para o ensino de História, com vistas à educação nesta etapa final da Educação Básica.*

Para atender ao objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos são:

- Conhecer como os professores planejam práticas de leitura nas aulas;
- Verificar como o livro didático vem sendo utilizado como material de leitura em sala de aula pelos professores de História;
- Verificar quais são os demais materiais e recursos didáticos utilizados pelos professores para promoção da leitura.

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa e se constituiu referenciada em Gatti e André (2008, 2010), reconhecidas por suas pesquisas envolvendo a pesquisa qualitativa - foco desta pesquisa - e como esta funciona no Brasil. Sobre esse método, as autoras explicitam que

a introdução dos métodos qualitativos em educação no Brasil teve muita influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula (Gatti; André, 2008, p. 4).

Barros (2015, p. 26), por sua vez, traz a aspectos do projeto de pesquisa em História e a sua importância:

Já se disse que um tema de pesquisa histórica (ou de qualquer outra modalidade de pesquisa) deve ser relevante não apenas para o próprio pesquisador, como também para os homens de seu tempo — estes que em última instância serão potencialmente leitores ou beneficiários do trabalho realizado [...].

Rudio (2019) contribui com esta pesquisa, com a definição do que é uma coleta de dados dentro da pesquisa científica, o que, no caso do presente trabalho, ocorreu através de entrevistas com 6 (seis) professores de História do Ensino Médio, na rede estadual de Joinville. Assim, o autor define as coletas de dados e sua posterior fase, ao escrever:

Chama-se de 'coleta de dados' a fase do método de pesquisa cujo objetivo é obter informações da realidade. A fase seguinte, em continuação a esta, é o processo de analisar e interpretar as informações obtidas e denomina-se 'análise e interpretação de dados' (Rudio, 2019, p. 111).

Lüdke e André (2018) procuram demonstrar que uma pesquisa bem estruturada segue uma série de critérios pois, para se realizar uma pesquisa é primordial realizar o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e associar ao conhecimento teórico construído a respeito destas. Isso acontece geralmente a partir do estudo de um determinado problema, que ao mesmo tempo pode despertar o interesse do pesquisador e limitá-lo em sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma situação privilegiada pois, reúne o pensamento e a ação de uma determinada pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Bardin (2016, p. 27), sobre o método qualitativo, evidencia que “[...] na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Esta pesquisa se estruturou teoricamente em autores estudiosos na área do ensino, especificamente aqueles voltados para a aula de História. Entre esses, os *Referenciais para Professores Polivalentes* (Brasil, 1998), que instigam a reflexão sobre a docência e a identidade profissional deste educador, identidade esta que influencia diretamente à prática de sala de aula, conforme

Ao longo do tempo, o professor e sua função docente foram ganhando qualificações que, por muito tempo, remeteram diretamente a um vasto conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Atualmente o discurso educativo se remete a outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização... embora as reais deficiências dos professores no exercício profissional — e,

consequentemente as suas causas — acabem, por assim dizer, ficando ocultas, atrás das deficiências da instituição escolar, do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos (Brasil, 1998, p. 14).

Espindola (2019), por sua vez, traz contribuições com um olhar freiriano a respeito do ensino de História, falando da importância do aprendizado e do modo como o professor conduz esse processo. Isso acontece quando o autor expõe que: “o aprender está diretamente ligado a um processo onde [*sic*] o professor é apenas um estimulador/mediador do desenvolvimento cognitivo que prioriza outros saberes além do conhecimento científico” (Espindola, 2019, p. 105).

Bittencourt (2008) ampara o presente trabalho por meio da análise histórica da disciplina de História, fazendo com que se possa compreender a importância contextual desta e, posteriormente, abordar a questão curricular que vem sendo discutida há bastante tempo até ser implantada atualmente neste formato.

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetização, mas, à medida que se organizava e ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI [...] (Bittencourt, 2008, p. 60).

Fonseca (2011) fornece, em suas pesquisas, a história do ensino de História, fazendo uma reflexão acerca da ausência de pesquisas sobre o ensino de História, embora haja urgência.

Bauer, Oliveira e Alves (2018) auxiliam na parte metodológica do ensino de História, explorando diversas formas de planejar uma aula que envolva a prática de leitura neste componente curricular, considerando o uso do livro didático. Pontuam que o livro pode ser utilizado para além dos questionários e exercícios sobre os conteúdos estudados, abrindo espaço para leituras e discussões críticas sobre o objeto de estudo.

Gomes, Trindade, Ecoten e Bonete (2016) investigam o ensino de História, apoiados no uso do livro didático, e afirmam que durante os últimos anos, esta prática sofreu algumas profundas mudanças propiciando, por exemplo, conteúdos por eixos

temáticos que dão uma maior liberdade aos estudantes. Esses autores, também, trabalham a metodologia do ensino de História, e indicam que

[...] a intenção da História como disciplina escolar é que os alunos a percebam como conhecimento, como experiência e prática de cidadania, assim como que eles se vejam como sujeitos históricos conscientes da construção de sua própria cidadania (Gomes; Trindade; Ecoten; Bonete, 2016, p. 10).

Seguindo nesta mesma linha de estudos, Domingues³ (2018) autora de diversos livros didáticos da disciplina de História no ensino básico, busca contribuir com a prática de leitura em sala de aula por meio do entendimento que dá sobre a importância do estudo de História, ao considerar que esta não é a necrologia do passado, nem tão pouco uma série de nomes, datas e acontecimentos. A autora nos serve de referência por sua convicção, de que é por meio desses eventos, que o componente curricular se orienta para poder explicar o momento presente e, por este percurso, contextualizar o ensino de História.

Ao se debruçar no estudo sobre o livro didático, têm-se como referencial Garcia (2019) que visa demonstrar que existem dois pontos importantes para uma prática de leitura bem-sucedida, na aula de História: o primeiro é a construção textual e o segundo é o material didático que o professor tem para trabalhar — no caso, o livro didático. Afirma o autor que ambos os textos são equivalentes, uma vez que:

[...] o livro didático é um material consolidado na Cultura Escolar e por mais que haja críticas e muitas vezes resistências ao seu uso e conteúdo, este material se impõe não apenas pelas normas e condicionamentos estatais, mas também porque o livro didático tornou-se muito mais que um simples material pedagógico (Garcia, 2019, p. 10).

Araújo (2019) busca esclarecer a relação do ensino de História em sala de aula com os materiais didáticos que tem à disposição, evidenciando os detalhes. Diz o autor que

[...] é ressaltado um fator de grande relevância referente ao problema dos materiais didáticos utilizados que devem ser empregados como

³ Joelza Ester Domingues é professora de História e é mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui atuação na área de Educação, com ênfase em Ensino de História para o Fundamental II e Ensino Médio, com os temas: escravidão, África, História do Brasil, civilizações americanas pré-coloniais, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Estas informações estão disponíveis no seu *blog Ensinar História*, publicado no seguinte endereço eletrônico: <https://ensinarhistoria.com.br>.

mediadores do processo de ensino-aprendizagem. As possibilidades são diversas, mas para que a aprendizagem seja consolidada é preciso que as metodologias de ensino usadas pelo professor sejam coerentes para que sejam alcançados resultados significativos e satisfatórios (Araújo, 2019, p. 51).

Para finalizar a reflexão sobre o material didático, Gomes De Sali e Ulysses De Sali (2019) investigam o uso do livro didático na perspectiva do silenciamento do aluno, que acaba por aceitar passivamente sem dialogar com as informações que estão presentes no livro didático de História.

Desde a criação do PNLD o Livro Didático de História, percorre um trajeto marcado por uma série de transformações que buscam atender as demandas internas e externas ao processo de ensino. Políticas públicas educacionais, mercado editorial, mudanças no campo epistemológico da disciplina e reivindicações que surgem a partir da prática escolar, são alguns elementos que incidem diretamente sobre a produção desse material atribuindo-lhe um alto grau de complexidade que dificulta pensar de forma analítica seu papel na prática da sala de aula (De Sali, G.; De Sali, U., 2019, p. 96).

Marques e Carvalho (2016), por sua vez, analisam a prática educativa, destacando que é algo que está além do que somente a sala de aula e, para tanto, deve ser elaborada com muito carinho e sabedoria pois, configura um elo social.

Esta pesquisa apoia-se em Silva (1986), que aborda o modo de ler da sociedade e a importância que este modo de ler tem na vida das pessoas, que carregam consigo uma forma específica de lidar com esse assunto.

Certamente que cada um de nós desenvolveu, ao longo do seu trajeto de vida, uma determinada concepção de leitura. Possuímos, explícita ou implicitamente, uma definição de “ler” em função de uma prática que executamos, em função de experiências vividas em sociedade. Essa concepção ou definição surge de nossa convivência social com outros homens e, de situações vividas dentro daquelas instituições onde o livro e a leitura se fazem diretamente presentes (escolas, bibliotecas e família) (Silva, 1986, p. 47).

Silva (2017) revela a preocupação da atividade leitura associada à participação dos educadores na formação dos educandos, ao explicar que a realidade local é esquecida por muitos educadores, mesmo sendo de extrema importância no ato de ler. O autor nos chama a atenção para a questão legal, ao evidenciar o fato de que a

[...] perspectiva curricular evidencia o reconhecimento da dimensão histórica e social que permeia o universo da juventude atual, da diversidade cultural e das necessidades de uma formação que atribua

sentido as experiências vividas no espaço escolar (Silva, 2017, p. 47).

Freire (2011) contribui com a pesquisa na medida que trata sobre a importância da leitura, por meio da análise de como está deve ser feita, pois para este autor um texto para ser lido implica em ser apreciado e estudado. Um texto que deve ser estudado é um texto para ser analisado. Não se pode interpretar um texto quando não se dá a devida atenção necessária a este. Essa análise fica desconexa, pois se a leitura é feita sem curiosidade esta acaba não trazendo a uma intencionalidade que traz à discussão. Isso acontece porque, por vezes, se desiste da leitura quando se encontra a primeira dificuldade.

Martins (2012) trabalha com o ato de ler, focando na atividade de leitura em si. Explicita que os adolescentes ganham gosto pelo que leem porque a leitura vai além somente de um texto que é lido. Ela proporciona uma relação com o leitor, ou seja, uma relação entre o estudante e o texto que se lê, fazendo com que esse encontro acabe se tornando algo relevante historicamente.

Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 2012, p. 30).

Terra (2019, p. 172) aborda a prática de leitura por meio da interação que acaba se criando entre o leitor e o autor da obra, independentemente do tempo em que esta foi feita, conforme afirma a seguir:

Ler é um processo interativo, isto é, na leitura, autor e leitor interagem. Diferentemente do que ocorre na interação face a face, em que os parceiros mobilizam as habilidades de falar e ouvir, na leitura, autor e leitor, em geral, não compartilham o mesmo espaço e tempo, ou seja, um texto escrito é produzido por alguém em uma determinada época e local, mas sua recepção ocorrerá em um tempo posterior ao da produção e quase sempre em local distinto daquele em que foi produzido [...].

Para concluir, Isabel Solé (2014), que reflete sobre a leitura na sala de aula, o modo como deve ser feita, as estratégias e os modos de agir para que essa atividade aconteça de forma eficaz, o que oportuniza ao estudante entender o que está lendo, através da utilização dos seus conhecimentos prévios, da formulação de hipóteses e procurando se questionar diante de um texto, formulando assim sua opinião e construindo sua noção de criticidade. Para que isso possa ocorrer de forma

satisfatória,

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre o conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado [...] (Solé, 2014, p. 28).

Para a discussão sobre práticas pedagógicas, contou-se com a contribuição de Coelho, Silva e Lopes (2018), que buscam trazer reflexões acerca do planejamento escolar — que, por vezes, acaba desestimulando os estudantes a buscarem o saber. As autoras propõem a análise do que é pensado como atividade aos educandos para que esta seja feita de forma igualitária, sem nenhuma distinção, uma vez que a escola é um espaço de encontro de diversas culturas, modos de viver e aprender que não se baseiam apenas na aprendizagem de um determinado conteúdo.

Para debater um pouco sobre a origem do ensino e a composição atual da disciplina de História que influencia o ato de ler, baseando-se nos aspectos legais, a pesquisa traz Cruz e Germinatti (2019), que descrevem que:

[...] o método tradicional de ensino de literatura na Educação Básica, sistematizada hoje no Ensino Médio, que se pauta pela exposição professoral da história da literatura. Se os antigos estudos de retórica e de poética preconizavam uma prática, isto é, a produção oral e escrita a partir de textos-modelo, esse novo método de estudo consistiria na explanação historiográfica de movimentos estéticos em que os autores são enquadrados (Cruz; Germinatti, 2019, p. 74).

Concluindo esta parte, Yunes e Oswald (2003) buscam demonstrar que a leitura para os jovens na escola não tem sido atraente ultimamente e, isto se deve a forma como está atividade é encarada no ambiente escolar. Faz-se então urgente que os educadores possam ter possibilidades de repensar suas práticas educativas em sala de aula no aspecto que me remete especialmente a leitura porque:

Enquanto o fora da escola é estimulante, atrativo, cheio de opções que de certa forma estão levando ao conhecimento, à leitura e a escrita, o dentro da escola, ao contrário, é o reino da obrigatoriedade, do desinteresse, do instrumental. São esses os sentimentos construídos nas enunciações dos alunos. (Yunes, Oswald, 2003, p. 25).

Com vistas ao estudo do ensino médio, esta pesquisa adentra de forma resumida na questão que se desenha com o Novo Ensino. Apoiados em Garcia e Voigt

(2020) que tratam sobre o Ensino Médio Integral (EMI), na rede estadual de ensino de Santa Catarina, analisamos a formação integral por meio das áreas do conhecimento e as disciplinas eletivas (como o Projeto de Vida previsto na BNCC), que é ponto central do Novo Ensino Médio.

O currículo é dividido em Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e Núcleo Articulador (Estudos Orientados; Projeto de Intervenção e Pesquisa, Projeto de Vida). Atualmente, é uma das propostas ofertadas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio como itinerário formativo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (Garcia; Voigt, 2020, p. 133).

Essa análise se faz pertinente, haja visto que impactará diretamente na prática pedagógica dos estudantes desta etapa da educação básica, em que os educadores especialmente os de História deverão reordenar suas aulas de leitura. Isso se faz necessário, pois não se pensa mais a disciplina como único componente curricular, mas como vários componentes dentro da área de humanas, por exemplo.

Rego, Queiroz e Moraes (2022) procuraram discutir o Novo Ensino Médio através de algumas significativas modificações curriculares, que seguem a seguir:

A Formação Geral é comum a todos estudantes. Possui carga horária máxima de 1.800 horas, propõe abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento e o trabalho com o conhecimento aplicado, tendo como foco o desenvolvimento de Competências. Já os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, compreendem a oferta de diferentes acertos curriculares, conforme a relevância para o contexto local (Rego; Queiroz; Moraes, 2022, p. 44).

Oliveira (2021) reflete acerca da reforma do Novo Ensino Médio, mais diretamente com as aulas de História e sua percepção a respeito. O autor publica:

é muito importante ressaltar que nenhuma outra disciplina desperta tanta vigilância e intervenção quanto a História. Isso demonstra sua importância para o poder. Ela é apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes além de contribuir para a formação da identidade nacional (Oliveira, 2021, p. 7).

Em consonância, a partir da visão do Novo Ensino Médio, Costa, Oliveira, Mendes e Oliveira (2022) discutem a questão da reforma do Ensino Médio, que procura o aperfeiçoamento do modelo de ensino, mas, ao mesmo tempo, questiona se isso realmente será realizado na prática.

Dentre os objetivos do referido Decreto encontram-se a verificação da qualidade da educação, o monitoramento, o aperfeiçoamento e o aprimoramento das políticas educacionais, além da aferição de competências e habilidades dos estudantes por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Costa *et. al.*, 2022, p. 14).

A partir desses pressupostos, este estudo seguiu em pesquisas no banco de dados da *Capex* e do *Scielo*, fazendo uso dos seguintes descritores: práticas de leitura + ensino de História + Ensino Médio, e práticas de leitura + ensino de História + Ensino Médio + Novo Ensino Médio. As buscas com esses descritores resultaram em 105 trabalhos, acessados em 20 de junho de 2022, no banco de trabalhos da *Capex* (Catálogos de Teses e [...], [2022]) e no *Scielo* (Catálogos [...], [2022]). Dentre os cento e cinco (105) resultados, foram escolhidos cinco (5) que tangenciam, de forma mais efetiva, a presente pesquisa.

Segue o balanço das produções:

Quadro 1 – Balanço das Produções

Título	Autor	Ano	Universidade	Aproximação
Práticas da leitura e usos do livro didático de História na cultura da EMEF Jardim Guarani	Liz Araújo Martins Garcia	2019	Universidade Federal de São Paulo	Estuda a História buscando o pressuposto do livro didático sendo um auxiliar na prática de leitura.
Práticas de Compreensão Leitora no Ensino Médio: Leitor, Sentido, Texto e Módulo Didático na Sala de Aula.	Josimar Soares da Silva.	2019	Universidade Estadual da Paraíba	Na sala de aula a leitura é vista como processo nas perspectivas da compreensão e interpretação textual como um processo coletivo, ou seja, um ato social.

Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem	Andrielly Karolina Duarte Braz de Freitas	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tem como objetivo analisar concepções e práticas de leitura, coordenadas pelo professor de História, em uma sala de aula de Ensino Médio, na Escola Estadual General Dióscoro Vale, localizada em Natal-RN.
O ENEM e o ensino de História: o lugar da História local no Ensino Médio	Francineia Pimenta e Silva	2017	Universidade Estadual do Maranhão	Trabalha a questão do ensino de História na Sala de aula no Ensino Médio.
Políticas Educacionais Atuais e o Ensino de Leitura no Brasil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.	Melissa Chirlei Silva Galego	2018	Universidade Estadual do Paraná.	Compreender que as práticas de leitura podem proporcionar uma visão crítica e o entendimento dos fatos históricos oriundos de diferentes épocas e contextos.
A Leitura em Voz Alta e sua Relação Com a Performance Leitora em Círculos de Leitura: Um Estudo Colaborativo Para a Sala de Aula.	Marcos Suel dos Santos	2023	Universidade Federal de Alagoas	As Práticas de leitura em voz alta na sala de aula, por meio de uma formação continuada dos professores para aplicação desta de forma estratégia Pedagógica.

Fonte: primária (2023).

A dissertação de Liz Araújo Martins Garcia (2019), intitulada *Práticas da leitura e usos do livro didático de História na cultura da EMEF Jardim Guarani*, aprovada e realizada na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), traz uma importante colaboração ao demonstrar como na rede pública (embora municipal), os educadores e as educadoras têm utilizado o livro didático nas aulas. Nesse sentido, se aproxima do objetivo dessa pesquisa, uma vez que apresenta uma análise da relação da utilização do livro didático com a prática de leitura em sala de aula, na disciplina de

História.

Em *Práticas de Compreensão Leitora no Ensino Médio: Leitor, Sentido, Texto e Módulo Didático na Sala de Aula*, Josimar Soares da Silva (2019) demonstra que a atividade leitora é um processo plenamente social, em que cada aluno(a) constrói, dialoga, discute, confirma, contrapõe, aceita, refuta e estabelece seus conhecimentos com os demais.

A pesquisa de Andrielly Karolina Duarte Braz de Freitas (2017), com o título *Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*, em busca de investigar como o docente da área tem proposto a seus alunos a realização da leitura, focou na leitura nas aulas de História, no Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, se aproxima do objetivo dessa pesquisa, por analisar as práticas de leitura realizadas em sala de aula, a partir de proposições elaboradas pelos docentes.

A pesquisa realizada por Francineia Pimenta e Silva (2017), dissertação com o tema *O ENEM e o ensino de História: o lugar da História local no Ensino Médio*, investiga o ensino de História visando à preparação do aluno para o ENEM, proposta em que o ensino de História e a leitura têm papel primordial na vida deste estudante do Ensino Médio.

A dissertação de Melissa Chirlei Silva Galego (2018), intitulada *Políticas Educacionais Atuais e o Ensino de Leitura no Brasil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica* se aproxima desta pesquisa na medida em que estuda a prática de leitura na educação básica e sua problemática sobre a crise da leitura na escola, pensando em possibilidades de ensino para melhorar as práticas pedagógicas do professor.

Por fim, *A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula*, tese de Marcos Suel dos Santos (2023), contribui com este estudo, por pesquisar a questão de uma formação na rede pública para que os professores possam se utilizar da leitura em voz alta, por meio da implementação desta em sala de aula, como uma estratégia pedagógica, como prática constante na nossa civilização, desde a antiguidade, perpassando os demais períodos da História, até os nossos dias (Santos, 2023).

Esta dissertação está organizada em capítulos, sendo que: no capítulo 2, fez-se o relato do contexto da pesquisa, ao contextualizar a origem da disciplina de

História, essencial para o bom entendimento da prática realizada em sala de aula. A partir dessa visitação pela história da disciplina, visou-se analisar as práticas que podem ser empregadas no processo de ensino-aprendizagem. O item conta com a colaboração preciosa dos seguintes autores: Thais Fonseca (2011), Selma Fonseca (2001, 2003), Cruz e Germinatti (2019), Espíndola (2019), Oliveira (2021), Domingues (2015, 2018, 2021) e Bittencourt (2008) na questão da História, do ensino de História, a origem e as leis. No que se refere à questão metodológica, apresentam-se Bauer, Oliveira e Alves (2018) e Gomes, Trindade, Ecoten e Bonete (2016).

O capítulo 3 por sua vez, trata do ensino de História. Nesse sentido, Gomes De Salis e Ulysses De Salis (2019) refletem sobre a importância do ensino da História. Garcia (2019) discute a importância do livro didático no ensino de História. Domingues (2021) analisa o ensino de História por meio da nova composição do livro didático. Já Oliveira (2021), como no primeiro capítulo, trata da reforma do Ensino Médio; Espindola (2019), da metodologia do ensino de História e Bittencourt (2008), do ensino de História baseado nas normas legais. Solé (2014), Marques e Carvalho (2016), Freire (2011), Yunes e Oswald (2003), Terra (2019), Munakata (2012), Fonseca (2003) e Silva (1986) abordam sobre as experiências e estratégias para uma boa prática de leitura. Para trabalhar a indagação e análise acerca do perfil de um educador no ensino de leitura em História, contou-se com o auxílio de Pimenta (1999).

No capítulo 4 está descrita a metodologia desta pesquisa, referenciada em Bardin (2016), Gatti (2008), Gatti e André (2008, 2010), Rudio (2019) e Lüdke e André (2018), como âncoras dessa discussão. O capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados na e para a geração de dados e o método escolhido.

No quinto e último capítulo, é o mais extenso por conta da apresentação da análise dos dados, elaborada a partir das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Nestas, os docentes entrevistados relatam algumas de suas práticas de e com a leitura em sala de aula; suas experiências envolvendo o livro didático, bem como aspectos com trabalhos interdisciplinares; a metodologia e inovações no trato literário com o estudante; ainda surgiram: a importância do planejamento e a relação com a implantação do Novo Ensino Médio, com seus desafios e angústias.

Ao final desta produção, as considerações finais surgem embasadas nos dados coletados e analisados a partir das entrevistas com os professores de História. As considerações aqui descritas não pretendem de maneira alguma esgotar a discussão

sobre esse tema, mas, antes, colaborar com o seu indispensável debate e pesquisa.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

“Se queres prever o futuro, estuda o passado”.
(Confúcio, filósofo e pensador chinês)

2.1 O ensino da História: breve histórico

De acordo com Fonseca (2011), a História como uma disciplina escolar apareceu somente ao longo do século XIX, quando começou a exibir além de uma criticidade científica, também, procedimentos específicos para o ensino em escolas primárias e secundárias. Tais adequações foram vistas na maneira de comunicar a linguagem histórica, na definição dos conteúdos e na utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação. Foi a partir daí, então, que a História se tornou uma área de conhecimento, na busca por demonstrar uma noção de nacionalismo por meio dos interesses do Estado, dos traços culturais abordados, criando laços entre os povos estudados.

No Brasil, um pouco antes do final da década de 20, do século XIX, já se associava o ensino de História como disciplina, ao se ensinar os fatos históricos nacionais por meio da leitura, com o objetivo de criar o sentido de pertencimento à pátria, conforme Bittencourt (2008, p. 61) destaca:

A escola elementar, também denominada de escola primária ou ‘primeiras letras’, era lugar destinado a ‘ler, escrever e contar’. Os professores das escolas elementares deveriam segundo seus planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, ‘a Constituição do Império e a História do Brasil’. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passam a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de Pátria, integradas como eixos indissolúveis.

Conforme Cruz e Germinatti (2019), com o advento da República no Brasil e as ideias positivistas ganhando força, o ensino de História, além de tratar do patriotismo já visto no período monárquico, passou, no entanto, a ter uma visão de progresso para

justificar a vocação brasileira para a agricultura de exortação e sustentar o domínio político das oligarquias ruralistas associado a uma elite de origem europeia e cristã, que no período conhecido como República Velha, liderava uma população de escravos libertos, indígenas e mestiços.

Mais à frente, no chamado período democrático brasileiro, entre às décadas de 50 e 60 do século passado, o ensino de História, por meio de seus cursos de formação, buscou uma mudança acentuada do que se estudava, como demonstram Cruz e Germinatti (2019, p. 75):

No Brasil, a criação de cursos de História e de Letras promove o contato de futuros professores com pesquisas que visavam à revisão de métodos em várias disciplinas. Assim, durante as décadas de 1950 e 1960 colocou-se o problema de redefinir os objetivos das disciplinas, tanto mediante a equação Estado-povo-nação quanto pela efervescência promovida por linhas teóricas como o estruturalismo e o marxismo.

Esses autores indiciam a mudança aplicada no ensino de História, que teve suas aulas reestruturadas, a partir de uma visão estruturalista e marxista que pressionou a mudança no contexto curricular da disciplina, que a partir de então, passou a evidenciar o ensino dos fatos históricos por meio de uma relação Estado, População e Nação.

Essa forma de analisar o ensino é inspirada em Karl Marx, que segundo Bauer, Oliveira e Alves (2018) esteve baseada em três aspectos principais sendo: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Sendo assim, se faz necessário que existam dois conceitos para que aconteça o ensino da história: o estudo da história em si e da dialética. O primeiro conceito deve existir porque se constitui em espaço para os fatos/eventos e o segundo, porque é considerado método de apreensão destes fatos/eventos. Nesse contexto, a história é entendida e estudada pelo viés humano observando os aspectos econômicos, ou seja, as forças produtivas (estrutura e infraestrutura) comparados aos efeitos das ideologias que afetam a vida social a (superestrutura), sendo assim consideradas o motor da história.

Conforme Bittencourt (2008), se por um lado nos anos 50 se propunha uma abertura ao processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, o que se observava na prática era um ensino voltado às questões da Guerra Fria, uma educação de base estadunidense dentro do país direcionada para as questões tecnológicas que faziam com que os objetivos se direcionassem para a classe abastada.

Ainda de acordo com Bittencourt (2008), com os militares assumindo o controle central do país, a partir de 1964, por meio da ditadura militar, as lutas por uma profunda reestruturação curricular que trouxeram a emancipação de ideias e conceitos sobre o ensino de História, acabaram sendo deixadas de lado e perdendo forças. No seu lugar, o que ocorreu foi uma maior difusão do conceito de patriotismo, com a substituição das disciplinas de História e Sociologia pela recém-criada disciplina de Estudos Sociais. Essa disciplina foi incorporada inicialmente em algumas escolas consideradas 'experimentais', no decorrer da década de 60, após o golpe de 64. No entanto, essa experimentação acabou agradando tanto aos militares que estes resolveram torná-la oficial com a reforma educacional feita pelo regime, por meio da lei 5.692 de agosto de 1971, e que criou a denominação primeiro grau estendendo-se as demais áreas do ginásio.

Essa remodelação, segundo Fonseca (2001), está associada a uma ideia de desenvolvimento econômico e tecnológico pois, do contrário a sociedade teria um baixo nível de qualificação em relação a uma suposta melhoria na qualidade de ensino. Isso ocorreu porque na época o banco mundial acabou reprovando o sistema educacional brasileiro, mais precisamente o segundo grau, chamado atualmente de ensino médio.

Assim, as mudanças estruturais nos currículos começariam a ser discutidas, novamente, segundo Fonseca (2003), mas, apenas no início da década de 80, mais precisamente após as eleições diretas de 1982, quando do início da redemocratização do Brasil. Essa mudança começou a ser debatida juntamente com o movimento articulado de ampliação da produção historiográfica no âmbito das universidades e com a modernização da indústria eleitoral brasileira.

No entanto, embora tivesse havido essa discussão de fato, o percurso final de consolidação de uma educação considerada *para todos* inicia-se apenas no período da redemocratização do Brasil, na metade da década de 1980, quando a disciplina de História retorna ao currículo acompanhada de mudanças significativas na reelaboração de diversos documentos oficiais, os norteadores da Educação Básica brasileira. Ações estas que buscaram a “[...] universalização do ensino básico [...]” (Cruz; Germinatti, 2019, p. 76), um aparente esforço de alcançar uma Educação democrática e de caráter cidadão. Conforme publicam os autores,

tal percurso nos traz, finalmente, ao período da redemocratização em

meados dos anos 1980, num contexto global de profundas mudanças políticas, que culminará, na área da educação brasileira, em ampla reforma a partir de políticas de universalização do ensino básico (e o conseqüente salto quantitativo) e da elaboração de uma série de documentos oficiais (Leis de Diretrizes e Bases, em 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, em 1999; Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2002, cujo cerne é a formação para a Cidadania democrática (Cruz; Germinatti, 2019, p. 76).

Bittencourt (2008) afirma que nessa remodelação curricular e legal, a disciplina de História acaba inovada na busca por alcançar novas formas de aprendizagem por meio das propostas curriculares elaboradas a partir de 1980, e depois da sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados PCNs, na segunda metade da década de 90. Conforme afirma o autor:

as transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90 (Bittencourt, 2008, p. 99).

Segundo Fonseca (2001), para que esse avanço legal fosse possível, no entanto, aconteceu uma organização e mobilização no Brasil com o intuito de propor uma participação maior nos debates educacionais, por parte dos professores e dos sindicatos. As manifestações se iniciaram pelo movimento dos professores do Rio Grande do Sul chamado de *movimento classista reivindicatório*, o que acabou abrindo espaço para um outro olhar sobre a disciplina de História, dando mais autonomia a seus estudos.

Com isso, o ensino de História no início do século XXI é compreendido como aquele que busca trazer para a realidade contextos estudados por meio de diversidade de assuntos que se expõem no âmbito da sala de aula, bem como a forma como estes devem ser abordados.

2.2 Importância do ensino da História

A importância das aulas de História para a sociedade é evidenciada por meio do caráter reflexivo que elas proporcionam, uma vez que tratam das questões que ocorreram e que ocorrem na sociedade. Nesse contexto, o ensino de História deixa

de ser meramente um repassador de informações que já se foram e acaba ganhando um caráter instigador e formador da realidade em que se vive, por meio de fatos que se relacionam com questões históricas ou foram provocadas por estas, fazendo desta maneira com que o estudante reflita sobre a problemática social no ambiente em que habita, ou seja, na sociedade em que vive e adquire assim conhecimento.

O ensino de História não pode ser exclusivamente informativo, ele deve se amparar no caráter formativo. Na qual o professor, deve ensinar aos estudantes a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente criar novas problemáticas de suas reflexões, que possibilite aos mesmos intervir em sua realidade social. O ensino de História pode construir ou destruir ideologia referente a qualquer temática social, desde que valorize e estimule o uso do senso crítico-reflexivo (Espindola, 2019, p. 107).

Segundo Gomes, *et. al* (2016), o ensino de História é, portanto, muito mais que somente conhecimento do passado, está ligado a própria existência humana e sua evolução, através da interação do ser humano com a realidade, analisando e relatando os seus modos de trabalhar, constituir família, conviver em sociedade, pensar e agir.

Ainda, segundo Fonseca (2011), para além da análise sobre o ensino da História em si e suas metodologias, é prudente que haja um entendimento sobre a própria trajetória da disciplina no país descortinando o saber sobre como os professores de história foram construindo suas práticas no passar dos anos. Se faz urgente conhecer a caminhada de formação dos professores de História, que é praticamente desconhecida, mas que, sem dúvida, é elo da cadeia que nos permitiria compreender, de maneira mais clara, uma gama de situações que têm relação direta ou indireta com as experiências escolares, em especial, com o ensino de História na escola.

Sendo assim, o professor de História é um profissional que necessita estar sempre atento às questões sociais, porque ele tem o papel de demonstrar, por meio do contexto histórico, as raízes sociais em que vivemos. Mas será que realmente os professores de História visam uma escola voltada ao aluno, trazendo a emancipação deste, no processo de ensino-aprendizagem? Ou, será que as aulas de História ainda se mantêm focadas exclusivamente no repasse de informações históricas, sem tangenciar a realidade atual em que vivem os estudantes?

De acordo com Oliveira (2021), desde o início do período republicano brasileiro,

as aulas de História acabam exercendo um certo poder, diferente de outras disciplinas, pois contribuiu para a criação de uma identidade nacional, se responsabilizando como formadora política dos estudantes.

Nesse sentido, segundo Cruz e Germinatti (2019) o que se espera é que os professores de História possam de fato atrair seus estudantes por meio da diversidade dos conteúdos, que visem trabalhar com a realidade contemporânea e não reduzido ao ensino da História a uma 'estória' de uma elite europeia, muito embora esta esteja presente, fortemente, na realidade educacional brasileira. Isto alerta para a urgência no enfoque, em textos e contextos que possibilitem o conhecimento das realidades de outros povos constituintes para a formação do Brasil, tais como os africanos e os nativos que aqui estavam e ainda estão, como os indígenas.

Sobre esse tema, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam os autores:

Quanto ao efeito dos documentos oficiais, constata-se que os currículos de História após a LDB e os PCN introduziram novos conteúdos, por exemplo, o de história da África e das culturas afro-brasileiras e o de história dos povos indígenas, sobretudo como resultado da ação de movimentos sociais, embora tal inserção ocorra ainda numa lógica dominante eurocêntrica (Cruz; Germinatti, 2019, p. 76).

Com essa orientação proporcionada pelos documentos oficiais e o entendimento de uma educação com conceitos mais diversificados, passou-se a ter como meta uma educação histórica pautada na leitura de textos e contextos que promovam a prática de leitura de História, associada aos anseios dos estudantes, o que realmente só ocorrerá se o professor compreender as variadas significações que se encontram nos tempos atuais (ao considerar os diversos cenários econômicos, sociais, culturais da atualidade) e transportá-las para a sala de aula.

Desta forma, segundo Gomes, *et. al* (2016) aprender é poder construir novos significados e novas interpretações a partir de temas estudados e discutidos. Os estudos e análises promovem as criticidades dos indivíduos.

O processo de aprendizagem é, portanto, complexo, mas se o docente de História procurar, por meio de suas práticas, trocar experiências com os educandos, proporcionando e oferecendo leituras atuais, debates sobre temas emergentes, seminários de discussões, com certeza poderá abrir excelente espaço de diálogo, oportunizando ao estudante uma troca de saberes que é fundamental para o processo

de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o estudo de História é importantíssimo por tudo que até aqui foi exposto, porque abre maiores oportunidades principalmente para os jovens, uma vez que, como explana Domingues (2018):

Os estudos históricos têm se concentrado em compreender questões atemporais, por exemplo, as formas pelas quais pessoas, comunidades e nações interagem; a natureza do poder e da liderança política; as dificuldades do governo e da gestão econômica; o impacto da guerra e do conflito nas sociedades; a interferência de valores e fundamentos religiosos nas sociedades; as relações entre as diferentes classes, riqueza, capital e trabalho etc. Temas e questões como essas nunca morrem, apenas as pessoas, os lugares e os detalhes mudam.

Nesse contexto, trabalhar com a História é discutir sobre a sociedade viva e atual e as consequências que essa traz consigo. Ser educador na disciplina de História, a partir dessa perspectiva, segundo Gomes, *et. al* (2016) é procurar conectar-se com as demais áreas do conhecimento. Pois é nesta união interdisciplinar, principalmente quando as disciplinas trabalham com os textos que o educando consegue associar ao ensino de História e a sua realidade, que passa a compreender a importância desta disciplina.

A importância do ensino de História não é feita de fatos que se passaram, mas sim, sua potência está estabelecida a partir desses, quando educadores e educandos se posicionam nos acontecimentos presentes. Porém esta possibilidade só poderá ser manifesta se o professor planejar atividades que promovam uma leitura mais aguda do conteúdo, fazendo com que esse educando possa fazer comparações e discrepâncias sobre os temas e, como consequência, enriquecer o seu senso crítico a respeito do assunto. Projetos, como o caso de feiras que possibilitam o entendimento do conteúdo como um todo, partindo de um pressuposto histórico, auxiliam na construção do mencionado elo com as demais disciplinas e com o dia a dia do estudante, para que esse busque, a partir disso, posicionar-se sobre a sociedade.

Essa maneira de encarar a educação e o ato de ler têm dado bons resultados, sendo consideradas práticas recorrentes e atuais de ensino-aprendizagem. Verifica-se que nesse modelo de ensino os estudantes acabam compreendendo de uma maneira mais fácil e concisa o conteúdo proposto. Além disso, ao ter que se mobilizar em busca de uma solução, o educando se torna o centro do processo e passa a

entender melhor a importância da leitura e de como ela está presente na vida e na História.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire)

As aulas de História despertam a curiosidade, principalmente quando se trata da História dos tempos atuais (De Salis, G.; De Salis, U., 2019), pois, por meio desta conhecemos fatos e personagens que marcaram nossa sociedade e ou (trans)formaram nosso modo de viver.

A História Contemporânea exerce um forte poder de atração entre os alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio. Símbolos, figuras políticas, líderes mundiais, guerras mundiais, violência dos conflitos, revoluções, grupos étnicos, entre outros assuntos e temas, quando abordados pelos professores, são acompanhados pelos alunos com um misto de curiosidade e euforia traduzidas em uma saraivada de perguntas, todas ao mesmo tempo, que não param de ser feitas. O que despertaria tamanho interesse no aluno? Provavelmente a sensação de que há certa proximidade temporal entre o sujeito e o assunto a ser estudado e, por isso, conseguem enxergar, mesmo que de forma parcial e, por vezes fragmentada, pela cultura midiática (especialmente a fílmica), que aqueles temas fazem parte de seu presente (De Salis, G.; De Salis, U., 2019, p. 95).

O Ensino de História, a partir dessa constatação, se torna fundamental, pois ancora nos fatos ocorridos historicamente, o fortalecimento de uma visão mais complexa de sociedade e das problemáticas contemporâneas. Segundo Espindola (2019), para que isso ocorra, o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História deve fortalecer a conscientização para o convívio em sociedade, por meio da problematização das situações e o engajamento com questões presentes.

Espindola (2019), portanto, defende que as aulas de História são tempo/espço para o desenvolvimento dos alunos mediante a abordagem de temas que procurem debater seu convívio social. Desta forma, a classe desenvolve subsídios para compreender as transformações que ocorrem na sociedade em que vivem, de modo a promover reflexão na articulação entre a teoria estudada em sala de aula e a prática vivenciada.

Nesse Sentido, Fonseca (2003) adverte que o professor ao promover o ensino

da História tome cuidado com as questões que se baseiam em progresso (inovação) pois, esse ideal colocado na cabeça do jovem reproduz de forma inconsciente, ou deliberadamente, a exclusão. De acordo com a autora para que isso não ocorra é preciso fazer com que os estudantes pensem coletivamente a respeito de quais Histórias estamos falando e de que tipo de cidadania está se debatendo, para assim de verdade, poder formarem-se pessoas conscientes.

Diante disso, a importância do ensino de História se mostra evidente, visto que, esse componente curricular traz à tona muitos debates, sem ser uma aula enfadonha que trata de coisas somente do passado, mas sim, um encontro que promove o amadurecimento das percepções e desperta para o conhecimento, a partir de questões atuais relacionadas com eventos históricos.

Entretanto, para que essa dinâmica que liga os fatos atuais aos acontecimentos revisitados pela história aconteça, se faz necessário, segundo Gomes De Salis e Ulysses De Salis (2019) que o educador use os materiais didáticos disponíveis, principalmente o livro didático, pois é importante recurso entre as fontes de pesquisa da sala de aula de História. Neste ínterim, se verifica a necessidade de conhecer mais a fundo a relação entre o ensino de História e os usos do livro didático.

3.1 As aulas de História vistas a partir da importância do uso do livro didático

O Livro didático é um importante instrumento no processo de ensino aprendizagem, em qualquer componente curricular, e em História não é diferente. Segundo Fonseca (2003) esse material é um articulador de conhecimentos sistematizados e o mais efetivo veículo de acesso a esses conhecimentos, no que se refere a educação escolar. Sendo que, nesse sentido, há uma tendência defendida por alguns educadores que compreendem a ausência do livro didático, muito pior do que apenas tê-lo em um formato desatualizado.

Segundo Munakata (2012) para que o livro didático, ao ser adquirido pelos estabelecimentos de ensino, não se torne somente uma mercadoria, mas sim, em um instrumento que auxilie efetivamente na aquisição do conhecimento, é essencial o cuidado desde a escolha até o uso em sala de aula. O autor alerta que muitos livros acabam carregados de marcas da indústria cultural, vistas na preocupação de se obter o lucro, simplesmente, sem se preocupar com o formato e a maneira que é ofertado o conteúdo a ser estudado (Munakata, 2012).

A partir desta perspectiva, muitas vezes se observa que o livro disponível para trabalhar em sala de aula, embora tenha um visual atrativo, é apontado historicamente e culturalmente como sendo um instrumento de difícil compreensão, mesmo com os esforços para não ser assim pensado. Garcia (2019, p. 12), sobre esse quesito, aponta que

[...] percebe-se que a representatividade canônica que o livro tem no espaço escolar opera no sentido contrário da sua editoração, a qual procura atrair alunos e professores oferecendo um formato que remete a diagramação de revistas e *web sites* — o livro é colorido, tem muitas imagens, *boxes*, palavras destacadas em negrito e letras grandes, além de recursos infográficos, charges, cabeçalhos, glossários etc. Há um esforço em fazer do material algo visivelmente atrativo. No entanto, esse esforço de diagramação que parece tentar desconstruir o caráter canônico do livro não consegue fazer frente à forma escolar que reforça essa representação de cunho oficial e prescritiva do livro didático.

Neste sentido, caminha a necessidade, segundo Fonseca (2003), de aprimorar a política nacional do livro didático, por meio do aprofundamento permanente da produção que existe no mercado, sendo efetuada conjuntamente, através da exigência do Estado em suas escolas públicas e do setor privado com as escolas particulares, para que os materiais apresentados estejam sempre atualizados.

Contudo, com o intuito de melhorar essa relação com os alunos do século XXI e de acordo com a reforma do Ensino Médio, o livro didático acabou se inovando, dado o fato de ser manter reconhecida sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, pois possibilita a articulação de temas de diversos componentes curriculares em único volume, efetuando o diálogo entre esses, de forma a facilitar o entendimento do estudante. Nesse contexto, os livros didáticos que antes eram escolhidos por disciplinas, agora são separados por áreas do conhecimento, ganhando um novo formato, amparado por componentes curriculares, conforme exemplificação a seguir na área de Humanas:

O livro do aluno tem 160 páginas no máximo, incluindo índice, atividades e bibliografia. Os componentes (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) não terão peso igual. Isso significa, a grosso modo, 35% para História, 35% para Geografia, 15% para Filosofia e 15% para Sociologia. Em quantidade de páginas, equivale a 53 páginas para História e o mesmo para Geografia, 23 páginas para Filosofia e o mesmo para Sociologia (as oito páginas restantes são para abertura, apresentação e índice) (Domingues, 2021, n.p.).

Verifica-se então, a partir desse formato do novo livro didático para o ensino

médio que o componente curricular História apresenta maior representatividade em relação aos demais componentes da área das Ciências Humanas evidenciadas. Conforme Bittencourt (2008), o ensino de História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), está presente em todos os níveis de ensino e, com a Geografia, são bases para as *Ciências Humanas Sociais Aplicadas* durante todo o percurso da Educação Básica até o seu término e, por conta disso, acabou ganhando um número maior de páginas.

Nesta lógica, é inegável o papel afirmativo do livro didático no ensino de História, visto que, é uma das ferramentas que auxilia o professor na mediação, dentre outras que podem dar-lhe apoio didático (Garcia, 2019). Todavia, poucas dessas são como o livro, porque esse traz consigo particularidades que as outras não possuem. Uma de suas características é a própria formação que o livro didático propicia por meio das atividades orientadoras que possui, tornando-se assim um referencial.

De acordo com Garcia (2019), o livro didático na disciplina de História não guarda em si o conhecimento histórico, mas desempenha o papel de mediador do conhecimento na medida em que apresenta a construção didática das etapas dos eventos históricos de forma orgânica, que pode ser percebida também, pela exposição de fotografias, charges, manchetes, quadrinhos e outros recursos.

Além deste aspecto, o livro didático acaba sendo objeto de interação do professor com seu aluno e vice e versa, auxiliando nas especificidades da disciplina. Neste sentido, o livro didático torna-se apoio essencial em sala de aula, pois, surge como um dos norteadores das aulas.

Os livros didáticos, portanto, são recomendáveis para as aulas de História, no desenvolvimento do conhecimento sobre os conteúdos em História, conforme os documentos oficiais (BNCC, PCN, LDB,...) (Cruz; Germinatti, 2019).

A relação com o livro didático e sua materialidade é outro fator de destaque. Um exemplo disso é uma prática comum, frequente desde os primeiros anos do ensino fundamental, quando professores estimulam seus alunos a lerem o texto em voz alta ao utilizar o livro didático nas aulas, como se tais leituras auxiliassem na compreensão dos estudantes sobre os temas. O professor de História precisa conhecer a relação que seus alunos têm com o livro didático, aumentar as experiências em Leitura a partir do livro didático empregado e, a partir disso, perceber quais práticas são as mais adequadas durante o processo escolar, para que ao final, essa leitura alcance o seu objetivo, seja qual for os conteúdos desenvolvidos.

O livro tem o papel de atender o público ao qual ele foi elaborado, isto pois

[...] O livro didático seria o resultado das disputas curriculares, a consolidação das disciplinas escolares — como didatização do saber erudito — e certamente a norma do Estado para o que deveria ser aprendido. Não muito diferente de suas proposições e critérios iniciais, o livro didático hoje é o material que no contexto escolar propõe o conteúdo, organiza sua sequência didática e oferece as atividades de reflexão, fixação e pesquisa pertinentes aquele conteúdo. Se por um lado, as disciplinas escolares são dinâmicas porque são sempre construídas de forma autônoma na sala de aula por professores e alunos, o livro didático por sua vez tenta cristalizar o saber escolar e sua forma de transmissão (Garcia, 2019, p. 61).

Nesse contexto, o livro didático se torna uma peça-chave no processo de ensino aprendizagem, quando compreendido como disparador da curiosidade, criticidade, criatividade do educando, em diversificadas experiências pelas práticas de leitura, transformando-se em suporte para que o estudante alcance autonomia, independência, e possa desfrutar de suas opiniões de forma segura e coesa — essencialmente no ensino de História, em que possui papel significativo na aquisição do conhecimento.

A leitura então, merece atenção no processo de ensino aprendizagem no Ensino Médio, visto que, muito embora os estudantes sejam mais independentes em relação aos do ensino fundamental, ainda é necessário avançar na construção autônoma desta prática, conforme reafirma Solé (2014)

(...) podemos considerar que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino; de fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a leitura, geralmente na matéria de 'Linguagem'. Por outro lado, à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas etc. (Solé, 2014, p. 34).

Assim sendo, é necessário aprofundar e ampliar a prática de leitura no Ensino Médio, inclusive para além das aulas de História. Porém, ao mesmo tempo em que se dá maior ênfase à prática de leitura, deve-se propiciar que esse educando avance no caminho de uma leitura autônoma, tendo a figura do professor como mediador em seus avanços nas discussões de sala de aula.

3.2 As práticas de leitura nas aulas de História como mediadoras do ensino-aprendizagem

A prática educativa desenvolvida na escola com os estudantes é promotora de autonomia e do caráter crítico, frente aos desafios propostos pelo mundo contemporâneo, proporcionando que estes se conectem aos fatos que movem a sociedade, pois, conforme destacam Marques e Carvalho (2016, p. 132):

Entendemos que o mundo Moderno e Contemporâneo produz inovações e transformações que atingem a todas as esferas da sociedade. Ao viver e intervir num mundo de grandes inovações tecnológicas, de transformações econômicas, políticas sociais e culturais, o homem precisa ser capaz não somente de adaptar-se à realidade, mas, sobretudo, de pensar e agir conscientemente, de forma autônoma e crítica sobre tais transformações. Entretanto, o exercício da autonomia e criticidade não é algo dado *a priori*, pois pressupõe formação cultural e científica que capacite esses homens a viverem relação de autonomia e criticidade em todas as esferas da vida pessoal, profissional e cidadã.

Neste cenário, diante do desafio em compor o ensino de História na contemporaneidade, Marques e Carvalho (2016) afirmam que resta ao professor efetuar sua prática pedagógica entregue/ciente, disponível às possíveis experiências no desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula. De modo, que seguirá a possibilitar o alcance/ a ampliação de conhecimentos/consciências em comunhão com seus alunos, em um percurso de amadurecimento dos saberes e do conhecimento crítico e sensível do mundo.

Fatores que acabam por contribuir, conforme enumera Martins (2012), para que o ato de ler se torne, respeitado o ritmo de aprendizagem de cada pessoa, oportunidade para a capacitação do indivíduo para o/ no convívio e atuação nas áreas sociais, políticas e econômicas, promovendo uma formação global.

A partir disso, é relevante pensar em uma prática crítica da leitura para a classe (professor e alunos) possam estabelecer/reiterar/renovar suas conexões com a realidade social, política e econômica do local em que vivem, bem como, com o mundo, e, para que isto seja possível, verifica-se a urgência de uma compreensão do que seria leitura de mundo e leitura da palavra, conforme explicita Paulo Freire (2011, p. 19-20):

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Portanto, a leitura é algo muito mais extenso do que se imagina e acaba sendo aprofundada na escola, porque é neste espaço que se dá a continuidade do que se aprendeu inicialmente em casa com os pais, conforme Freire (2011) destaca ao falar de sua formação na infância, quando estudou na extinta escola de *Eunice Vasconcelos* e lá aprendeu de forma mais ampla o que é a leitura da palavra, da frase e da sentença, entendendo o sentido da leitura, por meio da *palavra mundo*, aprimorando, assim por dizer, seu conhecimento. Assim Freire (2011, p. 8) se expressou: “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”.

As práticas de leitura em sala de aula, portanto, podem e devem ser aplicadas de diferentes formas. Mas, não dissociadas da realidade dos educandos, porque somente assim estes irão compreender o contexto histórico de seus estudos, de suas leituras individuais e de sua escrita.

A leitura, por sua vez, precisa ser compreendida dentro do processo da própria História, pois,

[...] a leitura tem uma história e um dos aspectos dessa história está relacionado às mudanças de suporte. Antigamente se gravavam os textos em placas de argila, hoje lemos textos em telas de smartphones. Entre esses dois suportes, tivemos o papiro, o pergaminho, o papel [...] (Terra, 2019, p. 173-174).

Assim, as práticas de leitura possibilitam/amplificam a aquisição de informações relevantes e significativas para a constituição do saber histórico. Sendo que, como visto, o ato de ler vai além da descrição de fatos por meio de conteúdos objetivos sobre acontecimentos. Como afirma Cagneti (2013), tal ato assiste aos estudantes no desenvolvimento da habilidade de observar, comparar, contrapor o

texto lido e, ir para além do que está nas linhas, ao apontar para as entrelinhas. E, ainda, neste percurso, a leitura acaba por sugerir que há necessidade de conhecer outros textos, outras leituras para compreender os vários pontos de vistas sobre os temas propostos nos estudos da História.

Nesta condução, conforme Solé (2014)

[...], pode se afirmar que, a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e progressivamente, se familiarizem com a leitura e adquiram o hábito da leitura; no outro; os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. Não considero muito arriscado afirmar neste contexto que o que se pretende é que se goste de ler e que se aprenda lendo e que estes objetivos estão igualmente presentes no Ensino Médio (Solé, 2014, p. 34).

Entretanto, para que este processo de fato se materialize, de acordo com Solé (2014), o profissional de educação deve saber se utilizar das diversas estratégias e análises de interpretação textual com seu estudante. Uma dessas ferramentas que podem ser aplicadas no caso do estudante de Ensino Médio é a chamada *interpretação progressiva*, que consiste, por assim dizer, na leitura crítica do que se lê, ou seja, na concordância ou discordância que um leitor tem em relação à visão do autor do texto, que diferente da sua, com base em seus conhecimentos, objetivos de leitura e experiência prévia.

Segundo Terra (2019) a leitura, portanto, é um processo que requer a interpretação por meio dos indícios que o texto dá, mas é preciso que o leitor compreenda, neste caso, que não deve se ater somente à compreensão do que está escrito, e sim buscar utilizar suas experiências e, a partir destas expor sua opinião e reinterpretar o texto. Por isso, a atividade de leitura se torna tão desafiadora: visto que, os vários leitores que irão desfrutar de uma mesma obra terão conclusões diversificadas.

Desta maneira, a leitura acaba cumprindo seu papel primordial, que é o de fazer com que o aluno seja crítico e possa, com base em determinado conteúdo, se posicionar e formar sua opinião. Porém, para que isto aconteça, o professor, por meio de seus conhecimentos, deve orientar essa atividade de maneira que o estudante possa pensar a respeito do tema e tirar suas próprias conclusões, ou seja, aprenda a reinterpretar o texto para assim, relacioná-lo com sua realidade. Entretanto, isso

somente ocorrerá se, primeiramente, o educador souber estimular o estudante a realizar uma leitura de forma eficaz.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (Solé, 2014, p. 27).

Essa forma de subsidiar o estímulo à leitura é tão significativa que Coelho, Silva e Lopes (2018) falam a respeito ao destacar a importância de uma sintonia entre aluno, escola e leitura para que esta, por fim, possa acontecer de forma satisfatória na sala de aula. Esses autores reafirmam a necessidade de haver a motivação, para alimentar o desejo pela leitura e na manutenção desse, haverá o desencadeamento da formulação do conhecimento, impulsionado pela curiosidade, que, por sua vez, acaba se relacionando com a realidade, fazendo assim com que o ato de ler seja prazeroso e eficiente.

Percebe-se que o professor deve entrar em ação constantemente, por assim dizer, no processo de aquisição da leitura por parte dos estudantes, através da contextualização do texto com seus alunos, apresentando temas e relacionando-os com a subjetividade destes leitores.

Partilhando desse mesmo pensamento, Yunes e Oswald (2003) alertam e descrevem que o incentivo ao estudante só ocorrerá se primeiramente o educador deixar que seus alunos se sintam à vontade para criar as diversas interpretações e significados em sua leitura, adquirindo assim variados conceitos e, como consequência, sendo estimulados ao ato de ler. Pois, se o professor quiser impor ou der pronto o significado de um texto, sem ouvir a interpretação de seus alunos, acabará transformando a atividade de leitura em um experimento, em um simples meio com um saber previsto, objetivista e, como resultado, algo sem sentido de ser estudado.

Para que os jovens estudantes possam compreender o ato de ler no componente curricular História, inicialmente cabe ao educador a tarefa de demonstrar o seu próprio gosto pela leitura e ou o quanto esta pode ser prazerosa, fugindo da ideia de algo enfadonho e obrigatório, visando unicamente uma nota, pois, conforme

destacam os referidos autores no depoimento a seguir,

[...] até a proposta diferente da professora acaba não se tornando tão transformadora. Talvez para envolver mais alunos, esteja faltando nela a paixão por ler [...]. Tem a aparência de movimentação, participação dos alunos, criatividade, mas o objetivo principal, o gosto pela leitura não se cumpre. Os alunos, mesmo os mais envolvidos, ainda não leram os autores pedidos e só o farão porque haverá uma prova uma cobrança (Yunes; Oswald, 2003, p. 37).

O professor, nesta perspectiva, desempenha importante papel e, portanto, ao demonstrar o seu apressado e encantamento pela leitura será referente, no estímulo para que seus alunos se sintam inspirados a segui-lo, não esquecendo que as condições de trabalho do professor são primordiais para seu bom desempenho na escola. Pimenta (1999) nos convida a refletir ao questionar:

[...] que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (Pimenta, 1999, p. 19).

Uma coisa é certa, este professor do século XXI precisa estar amparado na sua comunidade escolar, nutrido em suas formações continuadas, de modo que se estabeleça atento às mais novas formas de leitura, haja vista a crescente procura por parte dos jovens de mecanismos digitais, tais como *smartphones*, que atualmente desempenham também o papel de uma ferramenta de leitura e de outras mais que trazem animação e efeitos.

Novas tecnologias permitiram que os textos produzidos fossem acompanhados de animações, sons, efeitos especiais, como podemos observar as apresentações feitas em PowerPoint. Nas aulas, alunos restringem as anotações escritas, optando por fotografar a lousa ou a tela da apresentação por meio de *smartphones* (Terra, 2019, p. 199).

Por todo o exposto, é notório que vivemos em uma sociedade com necessidade de leitura, possuímos muitos meios que nos exigem a ler e esta, por sua vez, se torna um instrumento imprescindível na evolução da sociedade, tornando-se um direito de todos e algo que reflete a própria sobrevivência humana, (Silva, 1986), daí a importância de compreender os textos históricos.

Como chegar a essa conclusão sobre o processo de leitura em sala de aula? Aí vem um outro instrumento fundamental: a metodologia de pesquisa que será

abordada a partir de agora.

4 METODOLOGIA

“Cada ciência, cada estudo, tem o seu próprio e ininteligível calão, que apenas parece ter sido inventado para evitar as aproximações”.

(Voltaire)

A pesquisa é estimulante. Reconhecido meio para a obtenção de dados para analisar os fenômenos em desenvolvimento, se faz como uma viagem ao desconhecido. Para Barros (2015, p. 9),

iniciar uma pesquisa, em qualquer campo do conhecimento humano, é partir para uma viagem instigante e desafiadora. Mas, trata-se decerto de uma viagem diferente, onde não se pode contar com um caminho preexistente que bastará ser percorrido após a decisão de partir.

Nesse sentido, portanto, pesquisar é muito mais do que realizar um simples trabalho. Quando se inicia uma pesquisa, precisa-se de uma profunda reflexão e compreensão do objeto a ser pesquisado, pois o ato de pesquisar possui métodos próprios e específicos para cada tipo de análise que se deseja.

‘Pesquisa’, no sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. A fim de merecer o qualificado de científica, a pesquisa deve ser feita de modo sistematizado, utilizando-se para isto de método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se refira à realidade empírica. Os resultados, assim obtidos, devem ser apresentados de forma peculiar (Rudio, 2019, p. 9).

Porém, antes de se pensar em uma sistematização do método de pesquisa, é importante compreender o que de fato ele é e qual a sua finalidade. Para Gatti (2010), Método é a maneira de construir conhecimento em que a pesquisa e a teoria acabam exercendo o papel de suporte e sustentação no levantamento de novas ideias, hipóteses de pesquisa e meios de investigar.

Nesse contexto, de acordo com Gatti (2010), o pesquisador deve refletir a respeito da formulação do problema, porque esse apontará a opção mais viável, ou seja, o método para a realização da pesquisa, uma vez que é a partir da definição do estudo que se segue para a próxima etapa, que é a escolha de qual o tipo de pesquisa

que será executada. É ao longo da própria pesquisa que se verifica mais claramente a abordagem e o método escolhidos por meio das formas de pensar e fazer da mesma.

Dessa forma, a pesquisa acontece a partir de uma problemática, que busca solução ou caminho mais viável. Na garantia deste pressuposto, é importante analisar a história e identificar quais as características, a forma que se realiza e a captação de dados de cada método possível para poder, assim, alcançar o seu objetivo final.

Gatti e André (2008) ao discorrerem sobre o método qualitativo, escolha para esta pesquisa retomam a história do surgimento deste. O método qualitativo foi visto pela primeira vez, entre os séculos XVIII e XIX, devido a uma insatisfação com os métodos da perspectiva quantitativa, visto que, as análises quantitativas deixavam a descoberto considerável lacuna, ao não observar o contexto social do objeto pesquisado, apenas se considerava a preocupação por meio dos índices que o causavam.

Assim sendo, segundo Gatti e André (2008), o método qualitativo traz consigo um objetivo humano-social dos fatos, compreendendo questões importantíssimas muito ligadas à área educacional, como pensar, agir, representar (que são formas humanas de se expressar), fazendo com que a pesquisa se torne muito mais próxima do real.

Conforme descrevem Gatti e André (2008, p. 3), “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Dessa forma, esta pesquisa adota o método qualitativo, pois

as alternativas apresentadas pelas chamadas análises qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de casos, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. (Gatti, 2010, p. 27-28).

Nesta perspectiva, apoiada na abordagem qualitativa, como escolha metodológica optamos pela entrevista com professores de História, atuantes no Ensino Médio da rede estadual de Joinville, em busca de compreender como são construídas as práticas de leitura nas aulas de História, para analisar o que tais práticas representam para o ensino de História, com vistas à educação nesta etapa final da Educação Básica (o objetivo geral da pesquisa).

Neste caminho, a escolha metodológica foi pela entrevista. Para tanto, encontramos apoio em Bardin (2016), ao compreender que

há várias maneiras de fazer uma entrevista. Tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade — ou melhor de não diretividade — e, por conseguinte, segundo a ‘profundidade’ do material verbal recolhido. Entrevistas diretivas de uma ou duas horas, que necessitam de uma prática psicológica confirmada, ou entrevistas semidiretivas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador) (Bardin, 2016, p. 93).

Lüdke e André (2018, p. 39), esclarecem que

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (Lüdke e André, 2018, p. 39).

A coleta de dados realizada na pesquisa ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, metodologia que segundo, Lüdke e André (2018, p. 40) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista, com isso, oportuniza aos entrevistadores abordar questões ligadas à prática de leitura nas aulas de História que, porventura, na hora de sua elaboração, não tivessem sido refletidas, ao mesmo tempo que, oportuniza ao entrevistado falar sobre algo pertinente que escapou ao entrevistador.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada, a partir de questões básicas, permite a evolução gradativa da participação dos sujeitos, porque à medida que as respostas ocorrem, dá a possibilidade de se produzirem novas hipóteses.

Levando em conta a importância das análises que serão apresentadas no próximo capítulo dessa dissertação, ratifica-se a consciência de que o processo de leitura é indispensável e que se necessita de rigor na coleta e análise de tais dados. Por isso, cita-se Bardin (2016), que afirma que analisar conteúdo é trabalhar com um instrumento que se torna mais sutil e metodologicamente em constante aperfeiçoamento, porque busca se aplicar aos contextos extremamente diversificados do real.

Desde a primeira etapa deste estudo, os procedimentos analíticos estão presentes, isto sempre quando procuramos analisar a lógica das questões selecionadas diante do objeto investigado.

Pode-se dizer, com isso, que a análise de dados é considerada como um instrumento que auxilia na tomada de decisões. De acordo com Lüdke e André (2018, p.55),

é conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.

A partir desse entendimento, após a definição pela entrevista semiestruturada, o próximo passo foi decidir as unidades escolares e a quantidade de entrevistados.

Tendo concluído mais esse percurso, foi realizada uma profunda reflexão acerca do espaço em que o objeto de pesquisa seria estudado. Escolheu-se a rede estadual de ensino como um local para a coleta de dados, por ser um ambiente que foca nas diversidades e, como consequência, é um espaço onde se encontram pessoas das mais variadas classes sociais, etnias e raças.

Assim, as unidades escolares foram selecionadas na busca por quatro pontos de grande fluxo educacional no município de Joinville, para tanto selecionamos as escolas equipadas com salas de aula para 40 alunos. Ou seja, a meta foi aplicar as entrevistas nas regiões da cidade com quantidade expressiva de alunos matriculados no ensino médio. Neste movimento, com base nos dados levantados, foram escolhidas as escolas dos bairros do centro, da região do Nova Brasília, do Boa Vista e do Floresta.

A região central é localidade em que se encontram grande fluxo de estudantes que vêm de várias partes da cidade. O bairro do Nova Brasília, por ser a única unidade escolar que atende praticamente todos os moradores da região oeste. A região do bairro Boa Vista, por ser nova unidade escolar com salas de aulas espaçosas, com cerca de 40 a 45 alunos cada, trazendo um elemento a mais para o trabalho com a leitura. E, por fim, a unidade escolar situada no Floresta, por possuir alunos que vem de outro município, além dos de Joinville, o que traz uma amostra diversificada do ensino.

Essa distribuição por Joinville buscou compreender como essas localidades dentro da cidade se comportavam a respeito do objeto pesquisado. Para tanto, a pesquisa seguiu focada em entrevistar professores de História, atuantes em sala de aula do ensino médio. Assim, a pesquisa foi iniciada pelo local A. Nesta unidade escolar há dois professores de História⁴ e com eles foram realizadas duas entrevistas.

Da mesma forma, na unidade escolar B, outras duas entrevistas foram aplicadas a outros dois educadores e nas demais unidades escolares, C e D, foram realizadas uma entrevista em cada escola, pois nestas, apenas um educador de História trabalhava com o Ensino Médio.

Deste modo, a pesquisa contou com a participação de seis (6) professores de História que lecionam no Ensino Médio da Rede Estadual, em Joinville, sendo que foram garantidas sua segurança ética, por cumprirem-se todos os procedimentos exigíveis para a pesquisa com seres humanos, orientados pelo parecer de pesquisa número 5.546.674 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNIVILLE, 2022), em que foram determinados o sigilo e o anonimato destes participantes (conforme disposto no Anexo A).

As entrevistas foram organizadas, a partir do contato do pesquisador com os educadores, candidatos às entrevistas, bem como, com os gestores das respectivas unidades escolares escolhidas.

Definido um calendário para o encontro para as entrevistas, os procedimentos iniciais do campo de pesquisa estiveram subsidiados no esclarecimento aos professores selecionados, sobre o teor da pesquisa e, em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento — TCLE — para que pudessem proceder à assinatura, a fim de garantir seus direitos conforme a orientação ética em pesquisa, supracitada.

Referente aos dados dessa coleta, ficou estabelecido no compromisso de proposição desta pesquisa, que estarão sob a posse do pesquisador responsável pelo período de cinco anos. Após esse período, terão como destino, após ser picotado, à reciclagem, excluindo, assim, definitivamente, o conteúdo que nele houver, bem como a exclusão de seus arquivos virtuais.

Os professores da unidade escolar A, nomeados nesta pesquisa de Professor

⁴ É importante registrar que o pesquisador, sendo também professor (inclusive, atuante nesta unidade de ensino), buscou respeitar a opinião dos entrevistados, principalmente, nos momentos da formulação das questões.

1 e Professor 2, são profissionais de extensa bagagem na rede escolar pública e, portanto, possuem várias situações práticas a descrever que já vivenciaram. Já as professoras da unidade escolar B, chamadas de Professor 3 e Professor 4, têm diferentes tempos de serviço. A Professora 3, com apenas um ano na rede estadual de Santa Catarina, contudo, possui em outro estado experiência de sala de aula de três anos, já a Professora 4, 27 anos de trabalho na mesma rede, sendo 23 anos como efetiva e 4 anos como ACT. Ambas as profissionais tinham muito a colaborar com esta pesquisa.

A respeito do profissional da unidade escolar C, denominado Professor 5, licenciado e atuante em História e em Língua Portuguesa, compõe uma dimensão interessante à coleta de dados. Por fim, o profissional da unidade escolar D, Professor 6, recém titulado mestre, atuando no seu primeiro ano como educador, apresenta muitas ideias inovadoras vindas de um recém-formado.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o que pensam os professores no que se refere a elaboração das atividades de leitura no componente curricular História e a formação destes educadores, haja vista a necessidade de se ter um aprendizado contínuo, como forma de bem fazer a sua prática pedagógica.

5 A VOZ DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA: ANÁLISES E DISCUSSÕES

“As práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

(Maria Amélia Franco)

De início, cabe uma pequena reflexão sobre a epígrafe do capítulo. Pode-se identificar nesta que a prática pedagógica está intimamente ligada à prática social. Entende-se que entre estas duas existe a leitura. Essa, por sua vez, leva à inserção do indivíduo por meio de uma formação crítica a preparar-se para a vida em sociedade.

A presente pesquisa procurou, assim, estudar as práticas de leitura construídas por seis professores de História que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino em Joinville, para analisar o que tais práticas representam para o ensino de História, com vistas à educação nesta etapa final da Educação Básica. Este objetivo se sustenta mediante o entendimento de que esta etapa da Educação Básica é tempo/espço para que os estudantes desenvolvam o hábito da leitura como alicerce de sua formação.

Nos interessa compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula na perspectiva de quem media essa prática, ou seja, os educadores professores. Certos de que, especificamente no estudo da História, há a possibilidade de seguirmos a contextualizar a sociedade desde sua origem até os tempos atuais. Entretanto, pensar o ensino de História, neste contexto, é estar preparado para a pluralidade dos debates que serão evocados, a partir da ilimitada amplitude de conexões despertadas nas interações da sala de aula, desdobradas no desenrolar da linha do tempo da História e as conexões com o vivido, como destaca Bittencourt (2008, p. 120):

‘Estuda-se História para compreender o presente e criar projetos futuro’ é uma das frases mais encontradas em textos relacionados ao assunto e das mais repetidas por professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola. As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente,

mais complexas e algumas propostas curriculares precisam explicitá-las.

Diante dessa afirmação, então, o pesquisador, ao realizar as entrevistas com os profissionais de educação da rede estadual, buscou estar imbuído da ideia de verificar quais as práticas de fato eram realizadas pelos pesquisados em sala de aula, quando se tratava da leitura. O intuito era saber qual era a perspectiva que o corpo docente tinha a respeito dessa atividade tão essencial para o desenvolvimento crítico dos educandos e, para a formação cidadã.

Nesse sentido, primeiramente, porém, se fez necessário conhecer a formação de cada professor entrevistado para, posteriormente, averiguar como realizam suas práticas.

Partindo desse pressuposto, iniciam-se os relatos das respectivas entrevistas essas que, por sua vez, foram compostas de onze questões ao total. Inicialmente, conforme o roteiro disposto no Apêndice I. Segue que, as duas primeiras perguntas foram de caráter pessoal, na busca por alcançar, além do nome do entrevistado, a sua formação e quanto tempo atuava como educador e especificamente, sua experiência na rede estadual (no ensino médio); e acerca do seu vínculo de trabalho, se eram efetivos ou ACT.

A discussão a respeito do vínculo institucional dos professores, se efetivos ou ACT, se faz pertinente à pesquisa porque um efetivo pode acompanhar com segurança seu estudante nos três anos de Ensino Médio. Dessa forma, terá mais dados para entender o desenvolvimento de leitura desse educando em sua aula. Em contrapartida, o professor ACT⁵, ao ter uma insegurança a respeito do seu vínculo de trabalho, acaba tendo seu trabalho de leitura junto aos seus alunos prejudicado, quando não interrompido, porque não sabe se irá prosseguir ou não naquela respectiva escola e turma, no período (ano) subsequente. É fundamental compreender que somente o educador conseguirá apontar os avanços e retrocessos de um aluno, porque

o professor tem autonomia na condução de sua prática pedagógica. Só ele sabe qual deve ser o ritmo de sua aula de história em consonância com o ritmo dos alunos. Compete ao professor estabelecer qual será o plano de aula de sua turma, em selecionar os

⁵ Entende-se que o professor ACT pode ficar por um período curto. Em um mesmo ano, diversos ACT poderão trabalhar na mesma turma, tendo a sequência do desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem, em sala de aula, prejudicada.

cortes, recortes e abordagem dos temas a serem ministrados e em determinar o grau de profundidade que pretende dar à aula de história (Domingues, 2015, n.p.).

Ao abordar esta questão profissional, buscamos enfatizar à necessidade da sequência no/ao trabalho pedagógico para a efetiva conquista de um aprimoramento satisfatório de nossos jovens na questão de uma construção crítica no/pelo ato de ler.

Com isso, de posse destas informações, passou-se, para a fase da análise dos dados obtidos. Na primeira análise feita, foi questionado a situação funcional de cada docente dentro da rede e se chegou à seguinte definição: do total de 6 entrevistados, 3 professores eram contratados, ou seja, ACT e 3 professores eram efetivos. Deste modo, totalizando 100% dos entrevistados, sendo 50% ACT e 50% Efetivos.

Dando sequência à entrevista, logo após foi questionado sobre a formação acadêmica do professor. Dentre os seis (6) entrevistados, três (3) professores possuíam Mestrado, ou seja, pós-graduação *stricto sensu*, dois (2) possuíam especialização *lato sensu* e somente um (1) possuía apenas a graduação. Dessa forma, o índice percentual dos que possuíam uma formação continuada na Educação Básica surpreendeu, chegando a 83% dos entrevistados, enquanto 17% apenas tinham a licenciatura, denotando que tais professores têm, em sua maioria, preocupação com essa educação continuada, demonstrando dedicação e responsabilidade com seu crescimento profissional.

Segundo Fonseca (2001) se faz mister compreender e destacar que para a aplicação de um projeto educacional, um dos fatores mais primordiais é o professor. Este supostamente, domina o saber e a educação realiza-se por meio do seu nível de planejamento no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, no entanto, é fundamental que este profissional tenha um mínimo de suporte por meio de sua formação. Isso ficou muito evidenciado, nos anos 70, quando surgiram licenciaturas curtas.

Essa política educacional acabou acentuando a desvalorização e a consequente proletarização dos profissionais da educação. Esse tipo de curso tinha o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações à época de dominação no interior das escolas. A ideia era desqualificar as ciências humanas como campo de saberes autônomos.

Sendo assim, é importante que o docente tenha a possibilidade de ter acesso a uma licenciatura ampla, diríamos mais, de ter condições de cursar a níveis mais

elevados de ensino, e ingressar em pós-graduação, mestrado e doutorado, conforme o inciso V do artigo 5 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), pois com formação adequada as práticas educacionais poderão se desenvolver melhor, haja visto que com o estudo mais aprofundando os professores podem aprender novas maneiras de lecionar e acabam por conhecer novas metodologias, o que facilita, sem dúvida, os resultados em suas proposições, no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência a entrevista avança para a terceira questão. Essa tinha por objetivo entender quais documentos norteadores eram utilizados pelos educadores para a elaboração do planejamento de aula — lembrando que estes documentos são leis e devem ser verificados nas práticas pedagógicas cotidianamente, porque segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000, p. 10), em relação à Educação Básica, a lei tem a seguinte função:

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Nessa questão, todos os professores entrevistados foram unânimes em relação à importância da utilização dos documentos oficiais para poderem se amparar em seus planejamentos e em suas práticas pedagógicas. Os marcos legais regulatórios mais citados pelos entrevistados foram os PCNs, a BNCC e o CBTC. Os entrevistados afirmaram ter ciência de que, sem esses balizadores educacionais, não há condições de se realizar uma prática pedagógica e, como consequência, um planejamento de leitura.

Tendo definida a questão dos documentos norteadores, passou-se para a próxima etapa, apresentada no subitem seguinte, formulada na perspectiva de indagar sobre o planejamento da prática pedagógica nas aulas de História e à sua execução

em sala de aula. Para que isso, acontecesse utilizou-se as questões do Roteiro de Entrevista, conforme Apêndice A.

A partir destes questionamentos feitos aos professores entrevistados é que se obteve acesso aos dados a respeito das suas práticas de leitura no ensino médio, aplicadas nas salas de aula da Rede Estadual de ensino, em Joinville, como verificar-se-á na sequência.

5.1 As práticas pedagógicas de professores de História da rede estadual no Ensino Médio

Primeiramente, para iniciar uma discussão sobre prática pedagógica, é fundamental compreender sobre a área da educação sobre a qual se está tratando. No caso desta pesquisa, o referido componente curricular História e o que é necessário ao seu educador (as práticas pedagógicas).

Para tanto, é importante ter em mente que ser professor de História é saber selecionar bem os conteúdos para poder trabalhar de forma adequada com os textos (e contextos) que deles sobrevierem. Porém, para que isso aconteça, verifica-se a necessidade de um profundo conhecimento e interpretação acerca do que se deseja ensinar, conforme Bittencourt (2008, p. 138) diz ao expressar que

a seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do *saber disciplinar* dos professores. A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudança e ao mesmo tempo resistentes a esse processo. A opção da seleção pelos conteúdos significativos decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar 'toda a história da humanidade' e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento as condições de ensino.

Saber selecionar os assuntos, portanto, requer atenção e planejamento, pois o que será ensinado impactará diretamente na vida de cada um dos adolescentes que receberá o conteúdo. Para isso, o professor de História, após ter escolhido um assunto, precisa elaborar como irá abordá-lo. Tendo ciência disso, o educador deve avaliar a utilização das mais variadas maneiras de ensino-aprendizagem, como forma de alcançar o objetivo do tema proposto. Considerando esta questão como fundamental no processo de aquisição do conhecimento, far-se-á, então, uma breve

análise a respeito e diversas técnicas, as mais vistas. De acordo com os professores entrevistados, as mais utilizadas são:

1) **Atividades com o auxílio de variados apetrechos como músicas, documentários e filmes ou vídeos em geral:** é urgente que os professores de História entendam que ler não se refere somente a um texto ou um papel escrito. Existem diversos instrumentos de leitura que levam o educando a realizar o objetivo central desta atividade que é a interpretação. Os citados no enunciado são aplicados constantemente pelos Professores 1, 3 e 5.

Cabe ainda, frisar que as variadas estratégias de leitura utilizadas pelos docentes em suas práticas evidenciam que não se lê somente a palavra escrita, mas, se pode ler por meio das mais variadas linguagens.

2) **Visitas à biblioteca:** avaliar a importância de levar os educandos a este espaço que possui vasta coleção histórica com textos das mais variadas formas para abordar episódios históricos locais, regionais ou mundiais. Esse modo de estimular a prática de leitura foi apontado pelos Professores 3, 4 e 5.

Aqui, vale ressaltar que a biblioteca é um espaço de leitura, e, não somente das leituras literárias, podendo ser acessada por professores de outras áreas.

3) **Atividades em torno de debates a partir da leitura de trechos selecionados de textos:** é uma maneira de trabalhar a leitura com maior ênfase na participação ativa dos estudantes que leem e emitem sua opinião. Esse debate pode ser em forma de roda de conversa, julgamento de algum personagem histórico em que a sala se divide em dois grandes grupos, quando um se torna acusação e o outro a defesa, ou ainda, em equipes que apresentam seminário e abrem para o debate da turma. Essas são possibilidades de práticas de leitura em que os Professores 1, 2, 3, 4, 5 e 6, todos os entrevistados, apostam.

Aqui, se pode entender a leitura como geradora de discussões. Tais leituras servem de apoio aos professores, que oferecem aos seus estudantes, a oportunidade de ler e compartilhar a leitura. Esse compartilhamento gera um movimento de análise crítica através da /gerada na leitura.

Todas essas maneiras de pensar a leitura em sala são consideradas referenciais para tornar o ato de ler do estudante, de certa forma, liberto e

independente de uma autorregulação. Essa autonomia, no entanto, é desejada atualmente pelos educadores por meio de uma incessante busca por inserir os adolescentes no mundo dos livros e da linguagem, porque esse movimento pode gerar a capacidade de criação de hipóteses, elaboração de ideias e, assim, preparar os estudantes para a vida adulta.

Sobre o desenvolvimento da consciência crítica pela leitura, Solé (2014, p. 23) destaca que:

[...] assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, e o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Conectando-se a essa ideia, esta pesquisa apresentou a quarta questão, ao fazer referência há como os professores viam a prática de leitura e quais os métodos introduziam na sala de aula para torná-la mais fluente, agradável e, ao mesmo tempo, eficiente.

O Professor 1 (2022) disse que é muito complicado realizar a leitura em sala de aula, porém, ele não desiste de fazê-la. Para isso, traz revistas especializadas em História com textos de apoio e com autores renomados na área para facilitar a interpretação na hora da explicação.

Já, o Professor 2 (2022) afirmou que procura utilizar muito o livro didático, embora, em alguns momentos, traga textos pequenos a respeito do assunto abordado. Ele chamou a atenção para a necessidade de os alunos lerem em sala e debaterem o texto do tema proposto entre si e com o educador.

O Professor 3 (2022) falou que os leitores devem ler em voz alta para a sala toda ouvir e a partir desta leitura, conduz a explicação do conteúdo, pausando cada trecho do texto esclarecendo as dúvidas, acerca das palavras não compreendidas. O docente disse que faz isto como forma de apresentar o conteúdo e, ao mesmo tempo, atrair os estudantes para que leiam mais, porque assim estes aprenderão um novo vocabulário, sanarão suas dúvidas e curiosidades acerca do tema.

O Professor 4 (2022) indicou que a leitura no Ensino Médio é mais superficial

e rápida, porque os estudantes não se interessam tanto como no Ensino Fundamental. Então, procura inicialmente explicar o assunto e depois pede para os alunos lerem individualmente em silêncio o texto proposto para aquela temática. Após essa leitura, o Professor 4 (2022) orienta a criação de um mapa mental a respeito do que foi lido e explicado. Esta atividade tem o objetivo de fazer com que estes leitores apresentem para a turma o que compreenderam ampliando as percepções sobre o tema estudado. Isso, conforme a docente, é uma forma de atrelar a leitura constante a uma atividade que os faça se expressar.

O Professor 5 (2022) explicou apresentar vários textos curtos que traz para a aula, relacionando-os com os que estão no livro didático. Propõe, assim, que os alunos realizem uma leitura superficial em casa, ou seja, uma leitura prévia para, e posteriormente, em sala de aula, realizam uma leitura orientados pelo professor, em voz alta, do trecho que mais lhes chamou a atenção. A ideia é intercalar o conteúdo do livro com os dos textos trazidos pelo professor, num exercício de criação de contrapontos.

Dessa forma, o objetivo, na prática, é que se leia um parágrafo, pare e se debata o que está escrito, exercitando com isso/através dessa prática a articulação crítica e o amadurecimento da consciência de mundo. Esse pensamento decorre do entendimento de que as aulas de História têm a função de inserir as questões políticas e sociais no ambiente escolar e, neste movimento, o educando é contemplado, pois sua voz é ouvida e respeitada. De acordo com Domingues (2015, n.p.):

O ensino é, em si, um ato político e não há neutralidade possível. Contudo, é um ato de mão dupla em que interagem alunos e professor. Cabe ao professor uma postura de (re) conhecer o outro, considerar seu contexto familiar, suas relações sociais, seus valores e visão de mundo se pretende fundamentar seu ensino no respeito à pluralidade cultural.

Assim, conforme o Professor 5 (2022), esse formato auxilia no entendimento do texto como uma ferramenta que se liga com a realidade. Diante disso, segundo esse educador, seus educandos acabam participando da aula, pois os jovens hoje estão mais interessados pelas novidades do mundo, além de serem muito imediatistas. Se o professor ficar apenas falando sozinho com um texto desconexo, ele se tornará um monólogo, que não desperta interesse.

O Professor 6 (2022) assegurou que traz textos e pede para os alunos colarem no caderno e realizarem a leitura em sala para a posterior discussão e debate. O

docente gosta, também, de trazer alguns materiais extras que auxiliam na prática de leitura. Entre esses, os mais utilizados são os documentários, trechos de filmes ou vídeos, em geral correlacionados com o texto proposto. Desta forma, segundo o Professor 6 (2022), faz-se uma complementação à leitura na promoção da troca de ideais em torno do assunto.

Para concluir a reflexão sobre essa questão, constatamos que 80% dos entrevistados utilizam o livro didático em sala como instrumento pedagógico, devido a ser um material selecionado para este ambiente. Porém, todos os participantes da pesquisa (100%), também relataram que buscam trazer outros textos para auxiliar aos alunos nas práticas de leitura, por compreenderem que o livro, em alguns casos, é superficial no conteúdo e com linguagem de difícil compreensão para os educandos de Ensino Médio.

Diante dessa variedade de opiniões, que foram colhidas entre os entrevistados, nessa pergunta, compreendemos que a maioria segue um padrão que vai de encontro ao relato do Professor 3:

[...] a prática da leitura, ela ocorre o tempo todo, né, então, eu costumo fazer uma introdução sobre o assunto que a gente vai ler e aí eu não os obrigo a ler, mas eu peço para que haja essa leitura entre eles em voz alta, mas a sala toda escutando. E eu costumo interromper geralmente entre os parágrafos, mesmo porque os vocabulários dos livros de História não são simples. Então, a gente faz uma reflexão também sobre o vocabulário e sobre o tema que também está sendo estudado ali, mas a leitura, ela é constante, né, tem que ter. Toda aula acontece (Professor 3, 2022, grifo nosso)

Pode-se dizer com isso, que a leitura ao livro didático é a principal prática nas aulas de História, mesmo em tempos de tantos novos suportes para a leitura à disposição dos estudantes e dos professores.

5.2 A relação na prática entre o livro didático e a leitura na aula de História

Conforme já acostado nesta pesquisa, a prática de leitura nas aulas de História a partir do uso do livro didático demonstrou a configuração deste material e a sua importância. Agora, ouvindo as vozes dos educadores, abordar-se-á o livro didático na prática do dia a dia em sala.

Usar o livro didático é procurar sistematizar o processo de aprendizagem e fazer com que os educandos entendam a leitura como um instrumento necessário à

sua formação. Isso acontece porque, de acordo com Garcia (2019, p. 5),

a produção do livro didático propõe ao aluno um ritmo de leitura específico e oferece determinada cronologia que está associada ao currículo. Sobre esses protocolos de leitura do livro didático incide a mediação dos professores que usam o livro como suporte de textos e imagens para aulas. A relação dos alunos com essas duas mediações é mais autônoma do que geralmente pressupõem os vários setores da sociedade que querem discutir o livro didático.

Levamos isso em consideração ao fazer as perguntas 5 e 6 aos entrevistados, haja vista que nesta ocasião, procuramos saber qual a opinião destes a respeito do papel do livro didático e quais as atividades que esses educadores desenvolviam a partir da utilização deste material. Assim, em resposta:

O Professor 1 (2022) reforçou que o livro didático é maleável porque, por meio do uso deste, pode-se realizar uma pesquisa em *sites* e documentos, entre outras coisas. O educador detalha que faz uso das mais atividades. As mais frequentes são às questões respondidas no caderno, a exibição de documentário (ou trechos deste) e ou a análise de músicas ou poemas, todos referenciados dentro do livro didático.

A cerca desses usos, o educador diz que o objetivo é que os estudantes entendam que a leitura é viva e, por isso, enfatiza que ler é um processo que auxilia na construção de ideias e que o livro didático, como os demais materiais que são utilizados em sala, deve levar a esse intento. Porque, compreende, do mesmo modo como registra Solé (2014), que

[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (Solé, 2014, p. 68).

Portanto, a partir deste depoimento apreendemos que o ato de ler, nos contextos desenvolvidos a partir da relação entre o livro didático e as práticas de leitura, nas aulas de história, no ensino médio, é também uma forma de melhorar a própria existência e planejar de maneira mais eficiente a vida.

O Professor 2 (2022), ao responder essa questão, fala que o livro didático é o material ideal para ser utilizado em sala de aula. Contudo, reclama que muitas vezes não existem o número suficiente de exemplares para que cada estudante tenha o seu

e possa desenvolver as atividades além da sala.

O educador diz que se utiliza do livro em sala, mas de forma alternada, pois usa os chamados *livros volantes*, ou seja, uma quantidade mínima que fica com ele para trabalhar nas aulas com a turma em que está. Ainda manifesta que, esse é um problema recorrente nas escolas públicas, ainda no século XXI, e acaba por ocasionar o desestímulo dos alunos pela leitura praticada no livro, porque muitos jovens não têm acesso e não sabem o que é um livro.

Ao ser perguntado a respeito das atividades com o livro didático, o educador novamente relatou que pede a seus alunos que leiam em voz alta na sala, para posteriormente debater o assunto. Disse também, que procura trabalhar em equipes com esse material, porque considera isso primordial ao educador de História. Ele analisa que, ao pedir para os seus estudantes se sentarem juntos para lerem o texto, acaba promovendo um debate e eliminando a forma autoritária de leitura, que é um problema ainda hoje, pois

[...] o livro didático segue sendo um dos dispositivos fundamentais da educação escolar. Contudo, é comum que os professores — sem clareza acerca das suas próprias concepções e ações — desenvolvam práticas de leitura que convertem o livro didático em função de uma leitura autoritária e meramente decodificadora, distante daquela leitura processual e dialógica [...] (Freitas, 2017, p. 229).

Assim sendo, pode-se afirmar que o professor deve ter ciência de que deverá saber utilizar o livro, caso contrário, não adianta tê-lo como opção. Ao trabalhar de forma inadequada com o livro didático, o educador (a) pode fazer com que este se torne um empecilho, em vez de ser aliado no processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque quando se pratica uma leitura sem debate ou discussão, essa é compreendida pelo educando como chata e centrada. Então, corre-se o risco de acabar desestimulando os alunos, que, por sua vez, entendem esses textos como desconexos da realidade.

O Professor 3 (2022), ao ser entrevistado, definiu o livro didático como fundamental, pois é uma fonte que os alunos têm acesso na escola. O educador diz que seus estudantes estão muito habituados com o *Google*, com a *internet*, mas não sabem ir à biblioteca fazer pesquisa. Então, segundo ele, o único contato que a maioria dos educandos têm com um livro é por meio deste material didático em sala de aula. O problema é que muitas vezes este também está estocado na biblioteca. Isto ocorre porque este espaço em muitas escolas está inacessível e, assim, em vez

de ser considerado como local de encanto, passa a ser apenas um depósito de acúmulo de materiais.

Conforme Yunes e Oswald (2003, p. 29) abordam em seu livro *A experiência de Leitura*, a biblioteca deveria ser

[...] talvez um lugar institucional de leitura. O local de encontro com os livros, das horas mágicas vividas numa viagem através da fantasia. Um lugar de certo fascínio por podermos estar cercados de palavras guardadas, pelas narrativas encerradas nos livros que passariam a ser nossas se nos dispuséssemos simplesmente ao gesto de abri-los e neles penetrar pela leitura. No entanto, parece que a biblioteca do colégio destes adolescentes está muito distante disto. É um mero depósito de livros. Um depósito precioso que precisa de autorização para o ingresso. Talvez um lugar que os alunos gostariam de conquistar, mas que hoje se apresenta para eles desinteressante, inútil, inacessível.

A biblioteca é, sem dúvida, um ponto muito rico de encontro de informações e cultura no ambiente escolar, entretanto, esse lugar precisa se manter aberto e acolhedor às propostas de educadores e de educandos, porque somente assim será possível uma prática de leitura mais viva e, ao mesmo tempo, vívida na escola.

No que se refere à questão das atividades a partir do uso do livro didático, o Professor 3 (2022) relatou que pede para os seus alunos lerem em sala de aula o texto proposto e realiza, a partir disso, uma aula expositiva dialogada. Após, desenvolve uma atividade que consiste na elaboração de um pequeno texto sintetizando tudo o que viram, leram e debateram.

O Professor 4 (2022), por sua vez, sobre a utilização do livro didático nas aulas de História, destacou ser primordial porque, a clientela que a escola possui mostra que nem todos têm acesso à *internet* simples texto.

Para realizar uma aula mais adequada em sala, esse educador costuma pedir aos alunos que fotografem o livro, ou ainda, entrega fotocópias da página que deseja que façam a leitura prévia em casa. Assim, entende que ao pedir para o aluno realizar uma pesquisa tendo o livro didático como base, estará seguro de que a linguagem está filtrada para aquele público. Diz ainda, que o livro didático é um instrumento valioso e importante.

Ao relatar sobre algumas das atividades que realiza a partir do livro didático, o Professor 4 (2022) diz que realizou o *juízo de Getúlio Vargas*, dividindo a sala em dois grandes grupos, sendo que um destes acusava Vargas e o outro o defendia. As informações que foram apresentadas neste trabalho, em sua maioria absoluta,

foram retiradas do livro didático, porque este tinha um verdadeiro compêndio de notícias a respeito deste político, o que facilitou para que houvesse o debate.

Neste contexto, segundo esse professor, o livro demonstra que desempenha bem seu papel, porque é na escola que os jovens acabam se dedicando e conhecendo a leitura como ferramenta que leva o educando a entender a criticidade dos fatos, conforme descreve Paulo Freire (2011, p. 25), ao falar de si próprio e dizer que a leitura é fundamental:

Continuando o esforço de 're-ler' momentos fundamentais de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Ao pensar nestas perspectivas que o livro didático traz, entende-se que este se faz pujante no processo de interpretação, ao ser o único material disponível em muitas localidades para que os jovens leitores tenham acesso à informação.

O Professor 5 (2022) entende que o livro didático é um apoio. Só que o apoio que chegou no ano que passou veio muito raso, isso quer dizer, com pouquíssimas informações, de acordo com a fala do professor. Dando indícios que, as notificações que estão no livro não são aprofundadas, sendo superficiais em relação às edições anteriores, nas quais o livro ainda era por disciplina.

É fundamental, então, diante dessa análise, identificar esse sinal evidente de anseio que os jovens sentem ao buscar um texto. Para que as aulas de História possam manter/produzir o desejo pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, conectem os adolescentes com a atualidade, sanando suas dúvidas durante o Ensino Médio, é necessário que o corpo docente entenda que “[...] a leitura do mundo, da vida, do cotidiano — paradoxalmente — obliterou-se, e só um exercício exaustivo de leitura dos textos passou a poder nos devolver ao entendimento do mundo” (Yunes; Oswald, 2003, p. 9).

Em relação às atividades que realiza em sala com o uso do livro didático, o Professor 5, ao relatar a respeito, disse que essas dependem muito da turma em que está trabalhando. O educador dá o exemplo de uma sala de aula invertida, onde após ele dar uma pequena explicação a respeito do tema a ser trabalhado, pede para que os seus estudantes façam a leitura do texto proposto e, posteriormente, elaborem um

mapa conceitual. A partir deste, os educandos se reúnem em equipes e cada um apresenta e explica o conteúdo aos colegas. Porém, afirma o Professor 5, existem turmas que não têm condições de fazer esta atividade. O docente diz que, nessa situação, os educandos somente fazem a leitura e, posteriormente, resolvem o exercício. Para concluir sua descrição a respeito de atividades com a utilização do livro didático, o Professor 5 (2022) fez a seguinte exposição:

Nós fizemos uma atividade de pesquisa que o livro trazia, até foi no trimestre passado, que envolvia a questão da vinda dos portugueses ao Brasil e o processo de branqueamento da sociedade brasileira. O livro trazia os aspectos vistos hoje em dia da xenofobia que aconteceu na Europa e também a questão dos imigrantes. Então, o livro pedia para que fizesse essa pesquisa e aí trabalhasse em sala o que acontecia no passado e o que acontece hoje em dia, era para fazer a comparação. Nessa atividade, muitos alunos que não faziam, não sabiam o que era xenofobia, fizeram e conseguiram compreender e perceberam que aquilo que acontecia no passado permanece nos dias atuais, claro que com outros rótulos ou outros grupos que estão sendo explorados, né?

Já o Professor 6 (2022), ao responder a essa questão, diz que o livro didático é importante, contudo, destaca que a versão antiga deste material era melhor organizada. O educador afirma que o livro atual, que veio por área de conhecimento — no caso aqui Ciências Humanas —, acabou misturando informações de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Sendo assim, o educador diz que prefere não o utilizar. Isso acontece por dois motivos: um é porque esse material chegou somente em abril, após a realização dos planejamentos anuais, e o outro é que as informações que constam nele estão rasas e superficiais, segundo o docente. Então, o Professor 6 prefere trabalhar da seguinte forma: com o 3º ano, uma turma de terminalidade do ‘antigo’ Ensino Médio, ele utiliza o livro didático, porque é o modelo antigo ainda, com os conteúdos divididos por disciplina. Já a outra turma, que é o 1º ano do Novo Ensino Médio, o educador faz uso de textos fotocopiados de livros antigos que ele possui.

Ao término de sua resposta a essa questão, o Professor 6 afirmou que o livro didático é fundamental, porém, se esse não for bem elaborado e utilizado, se torna algo sem função nenhuma. Essa declaração dada pelo docente é referenciada por Freitas (2017, p. 228), ao reafirmar sua preocupação com a utilização do livro didático por parte dos professores:

As práticas desenvolvidas através desse material didático podem e devem se afastar de leituras simplistas, elevando-o como material de

pesquisa, de apreensão de significados e constituição de sentidos, mesmo que não sejam essa a proposta e a perspectiva de leitura veiculada pelo livro. Consideramos as possibilidades e a urgente necessidade de que esse recurso seja abordado de maneira mais produtiva, observando as características e particularidades específicas dos seus leitores. Mais uma vez, faz-se necessário que o professor se interrogue sobre os usos que faz do livro didático. Ao objetivar uma leitura com possibilidades interpretativas, investigativas e uma compreensão significativa, o professor não pode absolutizar os textos do livro e transformar o seu uso em imposição.

Seguindo essas orientações, o professor poderá aproveitar com qualidade este material didático. Quanto à questão da atividade que realiza com base no livro didático, o Professor 6 (2022) relatou uma prática de leitura que fez com o 3º ano a respeito das Constituições. O educador notou que no livro didático havia informações completas desde a primeira Constituição Republicana, outorgada em 1891, até a atual, de 1988, promulgada no período da redemocratização do país. Por isso, pediu aos seus alunos que utilizassem apenas do livro didático para apresentar as *Cartas Magnas* que o Brasil teve e tem. Diante disso, os alunos deveriam realizar apresentações em formato de seminário e, ao término destes comparar as evoluções e retrocessos que ocorreram em cada uma das respectivas Constituições.

Concluindo essa parte e analisando as falas dos docentes entrevistados, constatamos que a utilização do livro didático para a prática em sala de aula é ainda muito presente e necessária, porém, isto não basta para que este material possa ser manuseado em sala. É necessário que seja pensado seu uso, que pode ser unido a outras ferramentas que auxiliam nesta atividade. Por esse motivo, a seguir verificar-se-á a metodologia de leitura baseada em outros instrumentos pedagógicos.

5.3 As várias maneiras de se promover a leitura em sala de aula no ensino de História

Paulo Freire (2011, p. 28), grande educador brasileiro, demonstrou que o ato de ler era fundamental em sua vida, ao escrever no seu livro *A Importância do Ato de Ler*, o seguinte excerto:

Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler — e não é demasiado repetir agora —, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estive fazendo a 'Arqueologia' de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo

de minha experiência existencial.

Compreende-se a partir dessa citação que a leitura é o âmago deste autor. Essa prática, que conduziu Freire (2011) a ser o que é, precisa ser apresentada aos jovens de hoje. É neste intuito que esta pesquisa solicitou aos seus entrevistados que dessem um exemplo de prática de leitura, promovida em sala, em torno da diversidade de materiais e instrumentos dos quais fazem uso, inclusive os já citados anteriormente na seção 5.1. Neste sentido, em resposta:

O Professor 1 (2022) disse que parte da aceitação que tem junto aos jovens é justamente por procurar em suas aulas, ser dinâmico e aplicar atividades diversificadas com a música, o trecho de filme, poema entre outras. O docente cita mais especificamente o seguinte caso,: *“eu vou falar da Revolução Russa lá, eu pego Carlos Drummond de Andrade. Ele tem uma poesia falando só a respeito da invasão da Rússia”* (Professor 1, 2022). Aqui se pode perceber que há uma aproximação entre a leitura literária e a leitura informativa e que elas podem estar integradas, principalmente, nas práticas das aulas de História, foco dessa pesquisa.

O educador pediu aos seus educandos que, em conjunto, lessem em sala o poema acima citado e depois realizassem uma exposição de ideias, relacionando com o assunto abordado.

O Professor 2 (2022) relatou que utiliza *slides*, *sites* com jogos educativos para serem desenvolvidos pelos próprios alunos sobre o assunto que estão estudando. Ele indica um exemplo importante a esse respeito:

[...] eu trabalhei com um material, produção de um jogo (game) egípcio. Os primeiros anos, se dedicaram bastante, pesquisaram as regras a potência do jogo no Egito, o próprio Egito em si, foi um trabalho bem interessante, eles gostaram e quando a equipe pega junto e faz assim acho que esse retorno é bom. (Professor 2, 2022)

O Professor 3 (2022), ao se expressar sobre essa questão, apontou a música como um instrumento muito importante. Assim esse docente se posicionou sobre o exercício com outras linguagens como apoio pedagógico, ao dizer *“Eu uso muito vídeos, filmes, né [!?!], para passar para eles, mas eu confesso que eu gosto mais de música, acho bem interessante porque é uma outra linguagem, né?”* (Professor 3, 2022). Esse educador confessa que as canções trazem harmonia e entusiasmo aos educandos.

O Professor 4 (2022) destacou que procura fazer atividades com variados

materiais que podem se ligar a leitura como: *e-books*, jornais, gravações de vídeos para abordar o perfil de um personagem histórico, como por exemplo, *Napoleão Bonaparte*, ou algum acontecimento histórico marcante, como a *Revolução Francesa*. A despeito disso, o Professor 4 (2022) pontuou:

Então, esse ano o que eu tentei produzir de diferente foi o e-book e o jornal de História (para isso fui com os alunos na biblioteca também pesquisar livros e revistas com informações a respeito), que era como se eles viajassem no tempo e eles iriam relatar aquele episódio para eles entenderem o contexto do fato, né? Depois teve Napoleão Bonaparte, que eles tinham que produzir um vídeo book e aí eles tiveram que assistir vídeo aula e tudo, né? (Professora 4, 2022).

A educadora, também, fez questão de descrever as diversas estratégias de aprendizagem que utiliza como teatro, paródia e seminários que gosta de fazer, mas que atualmente os tem evitado, devido à percepção de que os jovens têm ficado muito fechados e inquietos, principalmente após a pandemia.

O Professor 5 (2022) falou que faz de diversas maneiras, intercalando as atividades, dependendo do trimestre. Em um trimestre, ele busca trabalhar mais com a gamificação, no outro trimestre, as produções textuais, e assim sucessivamente. O Professor 5 (2022), ao ser questionado, anunciou que

Na maioria das vezes é intercalado por trimestres, então um trimestre você faz aula mais tradicional com uma avaliação formal com perguntas objetivas para eles responderem, num outro trimestre você já faz apresentações de seminários, por exemplo, já utiliza jogos interativos como o próprio Kahoot, uma forma de utilizar como meio avaliativo, a produção de materiais artísticos, como os próprios infográficos, utilizando a obra de arte (Professor 5, 2022)

Desta maneira, o docente demonstra que a prática de leitura pode ser realizada de formas alternadas, dando uma dinâmica diferente no processo de ensino aprendizagem.

O Professor 6 (2022) disse que acha pertinente a utilização de documentários ou trechos de filmes que corroborem com o tema trabalho. Segundo ele, por meio da produção escrita e dos gêneros textuais, pode-se realizar debates com mais informações ou elaboração de jornais e outras atividades mais. O Professor 6 assim se manifestou: [...] *para a gente discutir fonte primária, debater esse tema, um vídeo como fonte primária, uma música como fonte primária de análise... acho que é muito válido e enriquecedor [...].* (Professor 6, 2022). Aqui se abre um parêntese, o educador 6 quis colocar como fonte primária, os estudos básicos por meio de textos

para que se pudesse conhecer e compreender a história.

O educador destaca, entretanto, que não se tem na escola pública aparelhos suficientes para poder acessar esses materiais. O docente disse que para marcar um *datashow*, projetor ou lousa digital, às vezes é uma competição acirrada entre os profissionais de educação. Por isso, prefere não utilizar esses equipamentos pedagógicos.

Cabe ressaltar aqui, que a infraestrutura de determinadas escolas pode ser um agente que dificulta o acesso as várias formas de leitura possíveis na sala de aula.

5.4 A prática de leitura em História e a da interdisciplinaridade

É importante perceber que atualmente, a leitura acontece em todas as áreas do conhecimento na escola. Assim sendo, quando se procura lhe estimular em conjunto, em práticas por todos os componentes curriculares, acabamos facilitando o envolvimento dos alunos. É nesse intuito que o tema surge nesta pesquisa.

Essa guinada, por assim dizer, no processo de ensino teve muitos e duros entraves, durante um bom tempo da história educacional brasileira, porque

[...] tal processo foi e é orientado por dinâmicas que perpassam as reformas curriculares orientadas pelas renovações historiográficas e pedagógicas e os contextos históricos em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Como marco temporal de expressividade das discussões e reformulações para o atendimento das novas exigências para o ensino de História, consideramos os anos de 1980 e 1990, marcados pela reorganização e lutas em torno de uma nova política educacional que compôs o processo de redemocratização do país (Freitas, 2017, p. 92).

Nota-se com isso, que o ensino de História sofreu variadas repressões e acabou durante um período sendo esquecido, quando não abandonado ou impedido de ser aplicado. Ao reivindicar um ensino democrático, mais livre e menos centralizador e autoritário para a disciplina de História, foi aberto o caminho para a renovação de materiais, como o livro didático e outros mais, além de facilitar a interlocução, entre o ensino de História, com os demais componentes curriculares.

Assim, entendemos que as perspectivas historiográficas exerceram e exercem grande influência na maneira de interpretar e ensinar a História, na produção de livros e materiais didáticos e confluem com as especificidades de seus contextos históricos em diversos âmbitos. Na medida em que se articulam e dialogam com os pressupostos

diferentes, aproximam-se de outras áreas de conhecimento, as correntes são debatidas, questionadas e transformadas (Freitas, 2017, p. 93).

Nesse contexto, surgiu então com maior frequência o debate em torno da interdisciplinaridade, que foi a pergunta da questão 8 feita aos entrevistados. Diante disso, esta pesquisa buscou saber o que os professores achavam da interdisciplinaridade, ou seja, do trabalho em conjunto com outras disciplinas, se para eles era importante ou não.

O Professor 1 (2022) assegurou que já costumava manter parceria com outras áreas do conhecimento, especialmente Artes e Literatura, e, ainda na Educação Básica, com o componente curricular Língua Portuguesa. O educador destaca que gostaria de fazer mais trabalhos em conjunto, mas isso se torna por vezes inviável porque os horários de planejamento com os demais colegas, acabam não coincidindo. Também ocorre que existe muita sobrecarga de trabalho, o que ocasiona uma certa correria com o conteúdo a ser aplicado. Para defender essa ideia de integração nos trabalhos, o docente acrescenta em sua fala uma atividade que realizou em parceria com a disciplina de Matemática, envolvendo a história da música na Grécia e a questão das notas musicais e os cálculos. Para ele, foi algo muito significativo, por conquistar o envolvimento de grande número de seus educandos e, com certeza, estima ser um acontecimento inesquecível, porque irão guardar na memória esse evento por toda sua existência.

Por conseguinte, verifica-se que a História acaba abrangendo a vida dos seres humanos em todos os seus sentidos, conforme elucida Domingues (2018, n.p.):

A História se interessa por todos os aspectos da vida humana — política, economia, cultura, cotidiano, infância, mentalidades, artes, guerras, trabalho etc. — o que abre um enorme leque de temas de pesquisa e de abordagens. Para isso, a pesquisa histórica utiliza conhecimentos e ideias de outras ciências como a Antropologia, a Geografia, a Psicologia, a Linguística etc. Além disso, todos os campos do conhecimento têm a sua história o que torna a História uma ciência de múltiplas dimensões: há uma História da Música, da Matemática, das Ciências, da Medicina, do Direito, da Educação, da Religião e, até mesmo, a História da História. Essa habilidade torna o historiador e o estudante de História mais apto para 'pensar fora da caixinha' unindo criatividade ao pensamento científico e crítico.

Pode-se dizer que o estudante vive em constante contato com alguma parte da História, porque em todas as áreas existe a história de algo a ser relatado.

O Professor 2 (2022) destacou que acredita que, quando as disciplinas se

unem e trabalham juntas, a absorção do conhecimento se torna mais fácil para o educando porque “[...] *são visões diferentes para um determinado objeto de estudo em que uma coisa completa a outra*” (Professor 2, 2022).

O Professor 3 (2022) relatou ser favorável ao trabalho em conjunto com as demais áreas e seus componentes curriculares por ser algo indispensável e interessante. Pode-se assentir, a partir dessa posição, que “a interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos no Novo Ensino Médio” (Rego; Queiroz; Moraes, 2022, p. 52).

Porém, o docente, ao mesmo tempo em que elogia a interdisciplinaridade, acaba indagando como fazer para que na união dos professores, para garantir uma adequada atividade de leitura, visto que esta não pode ser realizada sem nenhum planejamento prévio e adequado. Em sua opinião, essa atitude seria o mesmo que deixar de formar alunos pensantes e questionadores, o que para ela não tem pertinência.

O Professor 4 (2022) acreditou que é por meio do trabalho interdisciplinar que os estudantes vão entendendo que as áreas não são totalmente distintas. O educador compreende que os alunos vão assimilando conhecimento por meio das variadas interpretações possíveis a partir das diferentes práticas de leitura: do livro, de uma letra de música, em um filme e isso tudo feito em parceria com as demais áreas de conhecimento. O Professor 4 (2022) deu como exemplo a situação de um educando que faz uso de um livro de literatura porque este tem toda uma questão histórica. Ao falar sobre isso, o docente demonstra ao seu corpo discente que a História está viva no nosso meio e que existe porque se conecta com a realidade que, por sua vez, é notada também em outras áreas do conhecimento.

Assim, este professor procura dizer que não poderia ensinar História sem, por exemplo, utilizar-se da Geografia, porque dá uma visão de mundo, e assim também com os demais componentes curriculares. Essa mescla de conteúdos que promove a integração dos conceitos se faz tão significativa desde a década de 60. Naquele período já se discutia a esse respeito com o intento de ligar a escola às demandas da sociedade, conforme Bittencourt (2008, p. 91) relata:

[...] os estudos do meio e o uso de audiovisuais, filmes e peças teatrais possibilitam trabalhos interdisciplinares voltados para determinados conteúdos, como no caso das ‘Revoluções’, um dos eixos articuladores do programa para o Ensino Médio. Professores promoviam alguns debates em face do direcionamento que não se

limitava a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo a História.

Ao fazer uso dos variados componentes curriculares em uma prática de leitura, o professor acaba promovendo o adensamento do ensino de seus alunos, principalmente os do Ensino Médio. Essa maneira de pensar uma atividade em sala acaba fazendo com que os estudantes reflitam sobre a realidade em que vivem. Entretanto, é necessário advertir que sem a iniciativa dos educadores, nada disto aconteceria, conforme cita Bittencourt (2008, p. 255):

O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. Alguns especialistas do tema interdisciplinaridade educacional, como é o caso de Ivani Fazenda, destacam a importância do engajamento do docente, enfatizando a necessidade de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas.

Assim sendo, pode-se dizer que a História não pode ser lida e conhecida se não houver um trabalho adequado entre as áreas, que passa por uma leitura e compreensão dos fatos que devem ser tratados em consonância com a questão social para, assim, encontrar soluções ou apontar saídas para os problemas.

Já o Professor 5 (2022) apontou para a necessidade de todos os componentes curriculares estimularem a leitura em suas aulas. O educador destacou que não é somente em Língua Portuguesa e História que existem leituras, mas nas demais áreas também. Esse seria um primeiro ponto, porém, existe mais um detalhe ao qual ele chamou a atenção: a interpretação. A partir dessa leitura dos fatos, há que se fazer uma análise e identificar características que auxiliem na aprendizagem dos componentes curriculares. O professor, neste sentido, deu o seguinte exemplo:

No primeiro e no segundo trimestre eu cobrei dos alunos leitura obrigatória do livro da Malala e isso em Língua Portuguesa, só que o livro da Malala, ele vai trazer a contextualização do Oriente Médio, a questão do grupo extremista Talibã, a parte religiosa, os aspectos físicos do Paquistão, a questão das mulheres, a desigualdade entre gêneros, enfim, traz uma bagagem de conhecimento que não fica restrita apenas à Língua Portuguesa, ou à História e à Geografia. Então, quando você traz a leitura de algo que você consegue trocar com os outros componentes, facilita tanto em História como nos outros componentes curriculares também e isso estimula com que você faça a leitura em diferentes momentos e de diferentes formas. Então, eu acho que é essencial pegar algo que você consiga trabalhar de forma interdisciplinar, porque esse aluno está acompanhando e evita que ocorra o esquecimento, porque, daí assim, ele trabalha agora, na aula

de amanhã vai ter na outra, e na outra também terá, e o processo se torna contínuo (Professor 5, 2022).

Esse exemplo demonstra que, por meio de um livro de literatura, o docente conseguiu adentrar as demais áreas do conhecimento e produziu um trabalho pedagógico de qualidade. Assim, é mister que nossos educadores também o façam.

O Professor 6 (2022) seguiu a mesma linha do entrevistado anterior, neste quesito, quando asseverou ser interessante uma atividade em sintonia com os demais colegas das outras áreas de conhecimento. Contudo, o docente afirmou existir uma barreira para que isso ocorra. Segundo o educador, o fator decisivo é o tempo destinado a esse tipo de planejamento. Se não for para fazer de forma coesa e eficaz uma prática conjunta de leitura, é melhor que nem se faça, porque pode surtir o efeito contrário e, em vez de ajudar, pode acabar atrapalhando o estudante.

Ademais, segundo ele, deve-se ter ciência de que a leitura ganhou contornos ainda maiores nos últimos tempos, pois em acordo com Silva (2019), a leitura é um processo coletivo que busca a construção de sentidos e significados que visam auxiliar na aquisição de habilidades e conhecimentos úteis para o desenvolvimento do exercício da cidadania.

Então, é fundamental compreender que a prática de leitura nas mais diversas áreas do conhecimento, como também em sua interdisciplinaridade, é ocasião de formação em que o educando tem oportunidades de associar a escrita e a leitura à sua vivência no mundo social, no seu ritmo e sem estranhamentos.

Nesse sentido, se faz urgente pensar alternativas que viabilizem o planejamento em conjunto dessas práticas interdisciplinares. Uma vez que, conforme foi citado pelos entrevistados, é algo muito valioso. Porém, ao mesmo tempo é necessário que aconteçam de forma planejada, sendo mister que todos os envolvidos, professores e alunos, possam manter uma avaliação contínua de seus processos.

5.5 A prática de leitura em História em relação a receptividade dos alunos

Quando um professor planeja uma aula ou uma atividade específica, tem em mente qual será a aceitação de seus estudantes para este planejamento. Com a prática de leitura não é diferente. Por isso, se faz urgente entender, na questão 9, a partir das vozes dos educadores entrevistados, como esses enxergam quais são os maiores desafios no ato de planejar a partir da receptividade de seus alunos, a sua

forma de lhes apresentar uma atividade que contemple a leitura em sala. Afinal, ler é algo essencial, como já se sabe a partir do que até aqui foi tratado.

Nesse contexto, o Professor 1 (2022) respondeu a essa questão procurando evidenciar a estrutura física da escola, como apoio e suporte para o ato de ler. O docente destaca que é fundamental, para que uma atividade de leitura tenha êxito e receptividade positiva por parte dos alunos, que haja uma escola bem definida em seu espaço predial. Segundo ele, somente assim os educadores poderão elaborar uma prática pedagógica que contemple a leitura de forma satisfatória.

Ao abordar essa temática, o educador quer se referir à existência, por exemplo, de uma biblioteca organizada, com livros atuais, que chame atenção de seus estudantes e seja ativa, acolhedora e participativa e propicie a interação dos educandos. Entendimento esse equivalente a Campello (2012), quando enumeram que

[...] a biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura (Campello, 2012, p. 22).

A partir disso, o educador procura, então, defender a ideia de uma escola orgânica, ou seja, que tenha todas as suas partes estruturais funcionando bem para que o professor possa de fato elaborar uma aula condizente com a expectativa de seus estudantes. Assim, o professor descreve que, muitas vezes, quando não se consegue realizar uma atividade criativa de leitura com os alunos, não é somente responsabilidade do docente que não soube elaborar um plano, mas pode ser justamente por existir limitações na estrutura física. O educador vai além, quando diz perceber, na presença de um espaço bem definido, que as coisas funcionam (em relação ao envolvimento dos alunos com as práticas de leitura). O docente descreveu isso por experiência própria, porque analisou que seus educandos reagem bem à proposta de leitura quando estão em um ambiente estruturado, atrativo e porquanto, propício.

O professor 2 (2022), ao ser questionado, relatou que a receptividade por parte dos estudantes deve ser vista com cautela, pois a grande maioria não tem dado resposta nenhuma. O docente destacou que, para que se obtenha uma devolutiva em

relação às práticas de leitura, primeiramente se tem a necessidade de se formar melhor o estudante na base, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, também, nos anos finais e até mesmo no Ensino Médio. O educador se expressou assim, porque, para ele, existe uma defasagem muito grande na questão da leitura. Os alunos não sabem se orientar quando estão exercitando o ato de ler porque, quando questionados sobre o que leram, em muitos casos não conseguem definir exatamente do que se trata. O Professor 2 (2022) se disse preocupado e chama a atenção de seus colegas de profissão à essa questão. Também relatou que os docentes precisam ponderar melhor essa situação, porque percebe que os estudantes não reagem mais às propostas de leitura apresentadas em sala de aula:

[...] nós [professores] temos que perceber o que está faltando para os alunos que eles não querem ler tanto, não se interessam por ler. Vejo também que produzem pouco texto, então, penso que a base do ensino teria que ser mais forte, principalmente a leitura e a questão de produção de texto [...] (Professor 2, 2022).

Em vista dessa realidade, o educador diz que a escola e os docentes precisam ter oportunidade para constante atualização, e, assim, poder encontrar condições de ofertar a estes jovens experiências em leitura, de modo adequado e contínuo e, como consequência, contribuir efetivamente para a conquista da autonomia e independência a partir do ato de ler. Ainda, o Professor 2 (2022) complementou, ao afirmar que isso não se realiza na ausência de regras e conteúdo, pelo contrário, mas utiliza-os de maneira condizente para atrair esses adolescentes à leitura constante em um mundo em plena transformação tecnológica, onde eles são os atores centrais do processo educacional. Afinal,

a escola não pode mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira. (Campello, 2012, p. 11).

Para que exista essa transformação, entretanto, é necessário que a escola se proponha de fato a sua aplicação. Dessa forma, se torna imprescindível na sociedade do século XXI que o educandário acabe aderindo a um processo educacional que dê ênfase à inclusão do estudante por meio de práticas inovadoras de leitura. De acordo com o Professor 2 (2022), para que isso ocorra, se faz necessária a ligação entre as

redes de ensino. Ele apontou para a falta de comunicação que prejudica os estudantes que saem do Ensino Fundamental e adentram no Ensino Médio e não conseguem compreender como se dá tal transição. O docente afirmou que vivemos em um mundo de muitas e rápidas informações e nossos estudantes estão, mais do que nunca, inseridos nessa realidade e se sentem sedentos de informação. Por isso, segundo ele, esse ponto deve ser bem analisado, afinal, a sociedade atual é denominada de *informacional* e essa tem uma relação estreita com a escola.

A cerca disso, de acordo com Campello (2012, p. 10):

Competência informacional combina com o ensino no qual o professor não é o transmissor de conhecimentos e, sim, o orientador que capta os interesses dos alunos, estimula seus questionamentos e os guia na busca de soluções. Combina com projetos interdisciplinares que permitam aos alunos examinarem um assunto sob diferentes ângulos. Combina, especialmente, com disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos (materiais impressos de vários tipos, recursos audiovisuais e eletrônicos, tais como [...] internet), em espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar informação. Exige o abandono da predominância de aulas expositivas, em que o professor é o único informante da classe e o livro didático a única fonte de informação.

Essa certamente é possibilidade para que os estudantes voltem a se interessar à leitura e, assim, possam alcançar, de modo satisfatório, a formação do qual a escola, a família e a sociedade esperam, aquela de base escolar forte, como o educador apontou. A consequência disso será um contínuo e agradável, senão surpreendente, retorno do interesse dos alunos ao que lhes é proposto.

O Professor 3 (2022), ao ser interrogado sobre esse assunto, respondeu da seguinte maneira:

Eu acho que tem uma boa aceitação até aqui. Eu sinto uma receptividade maior do que em São Paulo, porque aqui eles [os alunos] são um pouco mais receptivos, assim, um pouco mais respeitosos. Nesse sentido, então, eu acho que, de maneira geral, estão interessados, porque na leitura, eu paro para explicar e eles vão escrevendo, então, tento cercar de vários lados, sabe, para ver se vai acontecer o que pretendo com a atividade (Professor 3, 2022).

O docente quer, com esse gesto, demonstrar que existe uma particularidade de local para local em relação à receptividade no ato de ler proposto pelo educador. Cada comunidade e região do país tem sua conduta específica no que se refere a este aspecto. Segundo o professor, isso deve ser respeitado, porém, não significa que

não possa ser analisado para que se tenha um parâmetro de como e por que fazer.

O Professor 4 (2022), ao ser questionado, respondeu em tom de desabafo que falta dentro da escola ter mais espaço para poder tirar de sala de aula os seus alunos, para assim poder instigar a pesquisa desde pequenos. O objetivo com isso, segundo ele, é que, quando chegarem ao Ensino Médio, esses alunos não tenham que iniciar uma prática de leitura da estaca zero, porque não estão acostumados a fazê-la. Seguindo nessa linha de pensamento, o educador acrescenta que se houver uma base forte nos anos iniciais, quando se chegar no Ensino Médio, pode-se pensar em fazer com esses estudantes um projeto tendo a certeza de que irão aproveitar aquele tempo de forma equilibrada e com qualidade. De acordo com o docente, essa questão tem de ser muito discutida ainda atualmente, podendo ser foco de muito estudo, uma vez que, em acordo com Silva (2017, p. 22) compreende que

[...] a preocupação com o desenvolvimento educacional no país se torna cada vez mais visível. Nessa perspectiva perpassa pela escola as exigências dos processos avaliativos, pois se acredita que é nesse ambiente que se completa a formação humana.

Tendo a ciência de que é na escola que se formam os profissionais responsáveis pelo futuro da sociedade e que estes devem saber interpretar o que recebem para poder tomar as decisões necessárias à vida das pessoas, a prática da leitura se tornará algo mais bem debatido e aprimorado pelos organismos competentes.

O Professor 5 (2022), nesse quesito, ao ser abordado, destacou a dificuldade que possui em relação a um *feedback* dos seus estudantes em relação ao seu planejamento. Isso ocorre, de acordo com ele, justamente pela ausência de uma continuidade do processo de leitura — que se inicia na escola, mas não continua em casa. O docente apontou como causa a falta de apoio da família, que para ele é fundamental. Assim sendo, o educador destaca que, na escola, os alunos realizam a leitura porque são incentivados e, ao mesmo, tempo cobrados, porém, o que emperra a melhoria do processo de leitura é a ausência de cobrança por parte dos pais. Desta forma, o Professor 5 (2022) descreveu que

[...] a principal dificuldade hoje em dia de fazer com que esses alunos leiam, que eles tenham uma pausa para interpretar e que eles consigam compreender aquilo que eles estão lendo é a falta de apoio em casa. Isso acontece porque, quando eles estão aqui, conseguem fazer, mas quando saem do colégio, parece que esquecem totalmente

o que fizeram aqui e mudam o mundo completamente e só retornam a mexer com aquilo na próxima aula novamente. Então, se não tiver esse processo contínuo, a gente nunca sai do início — e a gente fica pedalando ali a todo momento. Lógico que tem exceções, mas as exceções são muito pequenas [...].

O Professor 5 (2022) considera, dessa forma que a receptividade dos seus estudantes é ruim, porque seus alunos acabam se desinteressando pela prática de leitura. Podemos afirmar que essa negação pode ocorrer em virtude de que

(...) aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. Aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se auto interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. Em suma, significa aprender a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem (Solé, 2014, p. 167).

E neste sentido, segundo o docente, a aprendizagem para a leitura acontece se a família estiver presente nesse processo, pois a escola é muito mais que apenas uma sala de aula. Diante disso, pode-se dizer, então, que interação da família e da comunidade escolar são fatores primordiais na aquisição dos saberes.

O Professor 6 (2022) respondeu a esse questionário apontando que utiliza o debate, em sala de aula, como modo de desenvolver as práticas de leitura. Segundo ele, a troca de ideais por parte dos estudantes tem dado certo, pois geram resultados positivos em suas aulas. Contudo, o docente dá a entender que existem ainda inúmeras questões a serem resolvidas. De acordo com ele, embora se tenha uma interação entre os alunos, o professor percebe que a qualidade dessa leitura está muito aquém do esperado. Isso acontece porque se escreve muito pouco ou quase não se escreve mais, relata o professor.

Ao responder sobre a questão, o docente assim se expressou:

Existe dificuldade na leitura e em certos casos existe dificuldade até na escrita. Eu acredito, não me recordo que tenha uma pesquisa relacionada a isso. Mas nos últimos anos, a prática da escrita vem diminuindo devido ao aparelho digital, internet e coisas que o pessoal usa, como o teclado. Então, a prática da escrita, ela vem decaindo e a gente nota que o aluno está se distanciando de algo mais íntimo dele, a escrita com lápis, caneta e borracha. A gente vê uma dificuldade. Eu noto isso na escrita dos alunos que eu não esperava no Ensino Médio, eu não esperava isso e também a dificuldade de chegar ao cerne dos textos, da interpretação textual, mas eu vou dizer que é principalmente devido à pandemia que isso acontece, por causa do afastamento que

teve do ambiente escolar (Professor 6, 2022).

Identifica-se na fala deste professor algo que já foi aqui abordado: a relação escrita e leitura. O educador frisa sobre a importância de não abandonar a escrita, porque ela é, sim, um complemento da leitura e vice-versa. Ambas devem sempre estar andando juntas para que os educandos possam compreender esse processo sem jamais esquecê-lo ou fazê-lo de forma errônea.

Chegando à conclusão de mais essa demanda, o que se pode dizer de uma forma geral em relação a esse aspecto é que o sentimento dos profissionais de educação entrevistados nesse trabalho pode ser assim descrito:

[...] o aluno, ele faz a leitura, ele dá a visão dele acerca daquilo, porém, não consegue chegar em alguns pontos do texto que essa demanda exige. A interpretação mais robusta, ela acontece por meio do diálogo com o professor e com os colegas. Aí sim, ele vai entrando e chegando e entendendo a essas áreas do texto [...] (Professor 6, 2022).

Pode-se notar, então, a relevância da mediação e, principalmente, a manutenção dos incentivos para que o educando-leitor siga criando sentidos entre os conteúdos e seus mundos no ato de ler. Estas são as conexões que manterão esses cativos às práticas de leitura e sustentarão seu amadurecimento, ao levar a leitura para a vida.

Neste apanhado de relatos, foi possível inferir que a receptividade dos alunos depende de muitos fatores, sendo por vezes alguns destes de âmbito externo ao da sala de aula. Dessa forma, à avaliação realizada pelos docentes em relação à receptividade dos alunos para as práticas de leituras propostas em suas aulas de História, de um modo geral, traz o tema como sendo algo difícil de ser mensurado, e que independe somente do próprio profissional de sala de aula — embora se tenha obtido relatos que trazem alguns *feedbacks* positivos, por parte dos estudantes.

Para procurar melhorar esse quadro, uma das questões a serem estudadas é o planejamento em conjunto por áreas, que é proposto para o Novo Ensino Médio. No item a seguir, buscar-se-á ouvir a opinião dos profissionais entrevistados a esse respeito.

5.6 O planejamento de leitura em conjunto na área de Ciências Humanas

Planejar, como já foi dito nessa pesquisa, é fundamental, principalmente quando se trata de uma atividade em que se envolve a leitura. Além disso, deve-se considerar que esse planejamento é feito em conjunto, ou seja, com os demais componentes curriculares da área da qual se faz parte. Com o advento do Novo Ensino Médio chamado de Ensino Médio Integral (EMI), essa prática se torna comum porque

[...] a BNCC orienta o trabalho pedagógico através da Formação Geral Básica a partir de quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É nessa etapa que todas as competências e habilidades previstas na BNCC devem ser desenvolvidas (Rego; Queiroz; Moraes, 2022, p. 44).

Avaliando esse cenário relativamente novo, os educadores devem criar suas estratégias pedagógicas e montar seus planos letivos. Diante disso, se verifica a necessidade de compreender a expectativa do corpo docente em relação a esse novo jeito de planejar por áreas, com vistas principalmente, em relação à prática de leitura. A questão 10 da entrevista procurou entender exatamente isso, ao questionar os educadores.

Nesse sentido, o Professor 1 (2022) defendeu a urgência de se reavaliar a hora-atividade de acordo com a carga horária de cada profissional, porque somente assim, segundo ele, se conseguirá realizar um planejamento eficiente entre os componentes curriculares. Para isso, o docente cita, por exemplo, quem trabalha 40 horas. Para ele, este profissional deveria trabalhar em sala de aula 20 horas e as outras 20 horas teriam de ser destinadas somente para planejar. Assim, então, tendo esse período de planejamento, conforme o docente, se conseguiria certamente distribuir o estudo, a leitura e ainda se daria conta do processo burocrático que a instituição exige. Entendendo que essa realidade não se avizinha e sabendo do processo pedagógico que precisa ser feito, o professor faz o seguinte desabafo:

Dá forma como está é muita burocracia e isso que tenho 30 horas aula. Eu fico imaginando professores que tem 60 horas-aula, o cara [professor] não vive. Vou dizer: o cara não tem vida social, o cara não tem vida intelectual, o cara, desculpe a expressão, se torna um requentador de marmitta. As aulas que você deu ano passado, você faz da mesma forma esse ano, uma repetição, porque não tem tempo

para planejar. Você pega, assim, os planejamentos do ano passado e você reproduz esse ano. Você só muda a data, está entendendo? Então, não sei se é projeto de governo, se os políticos entendem claramente, isso aí deixa o professor ocupado mesmo, pode se dizer 'engessado' nessa situação, o que não é bom para nós — e quem perde com isso sempre é o aluno, infelizmente (Professor 1, 2022).

O educador entende que o planejamento entre os componentes de uma área é fundamental, mas compreende também, que não adianta realizar essa prática em conjunto se não forem ofertadas condições. Para que isso aconteça, de acordo com o Professor 1 (2022), é preciso ter um período adequado para pensar a ação pedagógica. Essa constatação acontece porque, primeiramente, talvez não se tenha interpretado na prática adequadamente o que diz o texto do documento norteador do estado de Santa Catarina, que, no seu Caderno 2, assim se expressa:

[...] deve-se frisar que, para as escolas que pertencem à Rede Estadual de Ensino, definiu-se a premissa de oferta de maior carga horária destinada ao planejamento docente, visando à garantia de tempo para que se estabeleçam os diálogos e conexões entre os docentes, para definir conceitos e conteúdos próprios de cada componente e área. Esta premissa tem por objetivo oportunizar às escolas do Novo Ensino Médio da Rede condições objetivas de alcance de efetivo planejamento integrado, mobilizado no sentido de romper com o trabalho isolado em disciplinas, com vistas a práticas pedagógicas significativas e conectadas com situações vivenciadas pelos sujeitos de aprendizagem em suas diversas identidades e realidades. É central, portanto, que o planejamento e a prática docente sejam mobilizados no sentido de articular os conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades durante todo o percurso formativo, com base nas habilidades, competências específicas e competências gerais da BNCC (Santa Catarina, 2021, Caderno 2, p. 14).

Diante da constatação feita pelo docente entrevistado e analisando-se o que o documento norteador destacou, verifica-se uma contrariedade de intenções entre o que está descrito no documento oficial, ou seja, na teoria e o que se realiza na prática. Essa dicotomia acaba fazendo com que qualquer proposta de mudança digna de ser realizada acabe emperrando.

Entretanto, isso ocorre, segundo Oliveira (2021), porque a BNCC limita a carga horária da Base Comum, o que equivale às disciplinas tradicionais, em no máximo 1.800 horas nos três anos de Ensino Médio, acarretando uma significativa diminuição na carga semanal destes componentes curriculares.

O Professor 2 (2022), ao ser questionado, reafirmou o que o profissional anterior descreveu ao relatar que o tempo para o planejamento continua muito

pequeno para que se pense de maneira conjunta. O profissional, ao dizer que é muito claro que não se modificou a carga horária dos componentes em relação ao que se fazia anteriormente quando se tratava com as disciplinas, acaba demonstrando que a composição do Novo Ensino Médio não se torna inovadora, muito menos amplia o tempo de planejamento. O Professor 2 (2022) usou como base para afirmar isso o que o próprio documento descreve:

Frisa-se, contudo, que, apesar da organização curricular por área do conhecimento, opta-se, neste documento curricular, por uma organização que prevê a manutenção de carga horária para cada um dos componentes curriculares que integram as quatro áreas (Santa Catarina, 2021, Caderno 2, p. 13).

O educador, assim, comenta que o trabalho acaba se tornando redobrado porque se tem que pensar por mais de um, entretanto, o período para que isso ocorra de verdade dentro de sala de aula não sofreu um acréscimo (Professor 2, 2022).

Analisando minuciosamente o documento, de novo se percebe uma distorção, pois muitas disciplinas da base acabaram perdendo carga semanal, conforme cita Oliveira (2021, p. 3):

Na nova lei, não há qualquer menção de quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de qualquer um dos cinco componentes da área de Ciências Humanas em todas elas. Contudo, a redução é certa, e por isso, os professores de História do Ensino Médio precisarão completar sua carga horária ministrando itinerários formativos afins ou terão que se desdobrar em diversas escolas diferentes como já fazem os colegas de Filosofia e Sociologia.

Essa diminuição acaba afetando diretamente no trabalho pedagógico que se torna mais dificultoso de ser efetivado.

O Professor 2 (2022) citou, ainda, um segundo ponto em relação a esse assunto, ao dizer que existe uma dificuldade de se aplicar o que se planeja com o aluno. O profissional argumenta que a falta de disciplina, ou seja, respeito em sala por parte dos estudantes e a quantidade excessiva de alunos nesse ambiente, associados ao barulho que eles mesmos provocam, e uma série de outras coisas que vem acontecendo, impossibilitam, por vezes, a realização do que se planeja da forma como se pensou. Esse professor descreve esse problema de inaplicabilidade do planejamento assim:

[...] na maioria das vezes, você tem que ficar apagando incêndio, mandar silenciar, pedir para escutarem, celular em sala de aula fora de contexto de uso do que o professor planejou. Então, tudo isso tira a atenção dos alunos e aí você faz um planejamento para uma aula dialogada, e assim não consegue (Professor 2, 2022)

O educador reitera a ausência de tempo e o comprometimento dos estudantes como barreiras na aquisição do conhecimento. Situações como estas, segundo ele, acabam se tornando corriqueiras em nossas escolas, fazendo com que se chegue ao desanimador patamar educacional da Educação Básica, conforme se presencia atualmente nas unidades escolares (Professor 2, 2022).

O Professor 3 (2022), diante dessa situação, respondeu de forma articulada com os demais entrevistados, ao esclarecer que os educadores deveriam, enquanto estivessem na escola, ficar 50% de seu tempo em sala de aula e 50% planejando — isso, segundo ele, sem diminuir o seu salário. O educador defende, por exemplo, que um docente que tem 40 horas-aula ficasse 20 horas em sala e ter as outras 20 destinadas exclusivamente ao planejamento, mas recebesse pelas 40 horas sem nenhum tipo de desconto.

Assim, de acordo com Furtado e Aguiar (2019, p. 30)

[...], vai-se desenhando uma política que tem na Hora Atividade sua centralidade. Neste sentido, percebe-se que o trabalho coletivo pode-se apresentar como transgressor para novas concepções de tempo, já que nele está constituído o diálogo necessário para criar novas possibilidades de legitimar relações e ações que põe a categoria docente em movimento de reflexões e negociações formando redes de poder.

Essa forma de trabalhar os planejamentos serviria à melhoria dos processos educacionais com vistas ao bem comum, não somente do educador, que trabalharia com condições ideais de trabalho, mas também do educando, que teria um padrão de qualidade de ensino.

O Professor 4 (2022), ao ser abordado sobre essa temática, se queixou da maneira como foi estruturado o período de planejamento para os docentes. O educador relata que o tempo para pensar e debater ficou menor, dificultando mais ainda o diálogo entre o corpo docente. O professor assim se expressou:

Esse ano foram cortadas as horas [remuneradas] de planejamento, então, os professores se encontram na hora do lanche, o nosso momento de planejar é assim. Eu não estou no Novo Ensino Médio,

mas é o que eu percebo dos colegas que é assim, né? Então, por exemplo, esses exemplos que eu te dei ali, de trabalho integrado com Filosofia e o outro com português, aconteceu porque foi na semana de julho, entendeu, porque foi a nossa única parada, e aí uma hora ou outra a gente se esbarra e conversa. 'O que tu achas de a gente fazer assim e tal', entende? Está faltando tempo, inclusive faltando tempo também para a gente ler, porque é tão corrido, são tantas aulas que a gente tem que pegar para sobreviver. Se a gente tivesse mais tempo aqui para planejar com calma as coisas, né? Falta leitura para a gente, falta às vezes tempo de escolhermos textos e disponibilizar esse material para eles [os alunos] (Professora 4, 2022).

Essa situação, segundo o Professor 4 (2022), é presenciada atualmente com frequência na unidade escolar, o que impacta diretamente no pedagógico. Ele relatou que não tem visto, nas conversas que tem com seus pares de História, nada de inovador no processo de ensino-aprendizagem. Os professores que atuaram em sala de aula no Novo Ensino Médio, segundo o educador, estão realizando as mesmas práticas que faziam antes. Isso demonstra uma estagnação, senão um retrocesso, e vai de encontro a tudo o que se conseguiu já a respeito, pois

[...] a Hora Atividade faz parte da jornada de trabalho do professor e é muito relevante para a organização e construção de sua profissionalização. Portanto, trata-se de um direito conquistado arduamente por toda uma categoria que em agonia com sua sobrecarga de trabalho, juntou os seus pares e cravou na história suas marcas de guerras coletivas nos espaços das políticas educacionais (Furtado; Aguiar, 2019, p. 29).

A organização da escola e, por conseguinte, da prática de leitura dos educadores passa pelo respeito à hora-atividade de qualidade que propicie um aprofundamento e uma interlocução entre os membros de uma mesma área do conhecimento.

Portanto, para que a prática de leitura aconteça de maneira satisfatória se faz necessário que os professores dentro das unidades escolares tenham um período de planejamento de aula com os demais colegas de sua área do conhecimento para que aconteça a interdisciplinaridade de fato. Isso poderia acontecer, se a gestão escolar alinhasse a hora-atividade destes educadores de modo que acontecesse o encontro de planejamento destes docentes. Esse momento de encontro entre os professores da mesma área se torna fundamental, pois é por meio do diálogo entre esses docentes que o planejamento naqueles componentes curriculares se torna mais bem compreendido.

Desta forma, se faz mister repensar a organização dos horários dos

professores dentro da unidade escolar para que se possa proporcionar um momento de reflexão e planejamento conjunto entre os profissionais da mesma área do conhecimento.

O Professor 5 (2022), por sua vez, ao responder essa pergunta, destacou que o modelo de planejamento curricular de Santa Catarina é bom, se observarmos os demais estados, porque não se eliminou nenhuma disciplina. Contudo, o docente também, faz uma complementação ao dizer que, para que isso acontecesse, foi necessário fazer um decréscimo semanal nas aulas das disciplinas da base. Segundo ele, não adianta modificar o Ensino Médio e manter todos os componentes curriculares se os educadores não mudarem sua maneira de pensar. O professor afirma que se faz necessário que os docentes possam estar preparados para compreender essas mudanças e executá-las em sala de aula, porque conforme o Currículo Base do Território Catarinense

[...] o Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (Santa Catarina, 2020, Caderno 1, p. 27).

Nota-se com essa definição que é necessário que o corpo docente modifique suas práticas pedagógicas para que possa interagir com essa nova estrutura de aprendizagem proposta para o Ensino Médio, fazendo assim que os educandos saiam preparados para focar em seus objetivos na sociedade.

O Professor 6 (2022) reagiu da seguinte forma ao questionamento, acerca do planejamento integrado por áreas do conhecimento:

Se tivesse tempo para o planejamento coletivo, eu acredito, sim, que ele é válido e seria benéfico. Só que pelo que a gente está observando no Ensino Médio, essa questão do planejamento pela área foi colocada como algo de suma importância, só que não foi estabelecida a realidade material para que isso ocorra. É isso que a gente vê. Então, se é tão importante o planejamento por área, por que não pensar então no horário dos professores, que são em sua grande maioria ACTs e dão aula em mais de uma escola? Como que vai funcionar? Porque toda escola vai querer fazer o planejamento coletivo, e aí vai fechar o horário dos professores em todas as escolas? Então, quem fez esse novo modelo de Ensino Médio nesses últimos anos aí, e o que passou

na secretaria de educação e os ministérios, deveria ter pensado na realidade material, se é possível aplicar ou não. Então, do modo que está, eu acredito que é ruim, porque isso cansa muitas vezes o professor, no sentido de que ele tenha a explicação de que deve ser coletivo o planejamento, mas ele não vê de forma alguma isso se concretizar na prática e com isso o aluno sai prejudicado, porque o planejamento fica precarizado e a gente não recebe um retorno (Professor 6, 2022).

Buscar efetivar um planejamento que seja acessível e possível para todos dentro das variadas escolas, esse é o desafio que o docente buscou abordar na sua fala, sendo aqui ponto de referência para futuras análises. Fazer com que o jovem leia de forma eficaz e por conta própria requer muitas coisas, e uma delas é justamente o processo de planejamento pedagógico, pois é ali que se delinea especificamente o que se pretende para a formação do estudante. Por isso,

[...] o tempo destinado à Hora Atividade precisa ser vivido, pensado e refletido para potencializar o processo da constituição docente. Reconhecer a memória da conquista desse direito enquanto história real, impulsionadora de outras histórias possíveis, rompe o silenciamento das vivências estagnadas do tempo. Precisamos tomar consciência na atual conjuntura, do passado de memórias históricas de lutas e resistências na constituição da identidade coletiva (Furtado; Aguiar, 2019, p. 31).

Fazendo isto, ter-se-ia um modelo educacional sabedor de suas responsabilidades, sendo também um promotor da conscientização social, porque deporia opostamente a tudo o que relegasse a independência de seus membros, sejam estes docentes ou alunos, pois não se poderia reclamar do período destinado à preparação de uma atividade, seja esta literária ou não.

Para concluir esse item da pesquisa, pode-se dizer que as vozes dos entrevistados ressoam na seguinte linha relatada pelo Professor 5 (2022):

Eu vejo, então, que a gente pouco avançou, por conta dessa falta de estrutura dos professores e a falta de tempo para planejamento, porque hoje a gente não tem aulas suficientes a mais para planejar. Isso é necessário porque, se você vai ter que fazer, se o Novo Ensino Médio pede que seja interligado, que você dialogue com as outras áreas ou até mesmo com a sua própria área, você precisa planejar isso em conjunto — e para planejar isso em conjunto, você precisa ter todos os professores ali juntos com você para você poder desenvolver essas atividades, coisa que hoje não se efetiva.

Diante dessa afirmação, pode-se concluir que o tempo é um dos principais causadores da descrença dos educadores entrevistados em relação a implantação do

Novo Ensino Médio e, como consequência, da prática de leitura em sala de aula. Isso ocorre porque existe uma série de fatores que dependem desse quesito para serem executados de maneira adequada e eficiente. Deve-se considerar, portanto, que o tempo para se planejar é importantíssimo, porque é neste momento que os educadores criam suas atividades e podem ou não fazer com que seus alunos sonhem com um mundo melhor, que procurem ler e se conscientizar da necessidade desse ato para sobreviverem em um mundo tão vasto e tecnológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura nas aulas de História, considerando as vozes de seis (6) professores do Ensino Médio, da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em Joinville, teve por objetivo maior, conhecer como os docentes entrevistados organizam suas práticas de leitura em sala de aula, o que é fonte maior dessas considerações finais. Todavia, cabe trazer, também, a posição dos educadores da rede, tanto sobre a nova modalidade como a que se finda. A posição desses educadores vislumbra a necessidade de mudança, no que se refere aos documentos norteadores, mas, denunciam falta de ampla discussão e de tempo para implantação do novo Ensino Médio.

Dito isso, vamos para as considerações, mais especificamente, focadas nas análises ancoradas no capítulo 5, dessa dissertação.

Iniciamos com as falas que fizeram referências as atividades interdisciplinares, os professores afirmam que se forem realizadas com o intuito de aprimorar a leitura em sala de aula, auxiliam muito neste processo para que os educandos sintam que esta não é somente uma especificidade de Língua Portuguesa ou de História, mas também, de todos os outros componentes curriculares. Por isso um planejamento interdisciplinar de leitura, realizado entre os componentes curriculares sobre determinado assunto específico, auxilia o educando na percepção real da abrangência da leitura.

O livro didático, segundo os profissionais, é inegavelmente um material valioso e que, mesmo com o advento da tecnologia digital, não pode ser deixado de lado, porque é um instrumento que permite mediação – estudante / conhecimento e vice e versa, considerando os vários temas escolares propostos pelos currículos educacionais. A par dessa constatação, segundo os docentes entrevistados, para que o livro didático seja um material melhor aproveitado é necessário que este possa ser trabalhado em conjunto com outras ferramentas que, atualmente, estão disponíveis em sala de aula como a lousa digital, que pode ser utilizada para que se escute, por exemplo, música, ou se projete um filme/documentário atrelados ao assunto discutido e lido e que pode estar referenciado no próprio livro didático indicado, dentro de uma unidade temática.

Outro aspecto a se considerar é fala unânime dos entrevistados, quando dizem

que seus educandos, ou seja, os estudantes do século XXI, resistem a ler um livro e que a tal postura advém de muitos fatores tais como da estrutura física da escola, das condições de trabalho docente resultando, muitas vezes, em práticas nem sempre exitosas quando se trata da leitura em sala de aula.

Mesmo que todos os entrevistados afirmem que é preciso modificar o fazer pedagógico, alguns desses preferem seguir uma estrutura tradicional no que se refere às práticas de leitura, nas aulas de História, por considerarem ser muito difícil investir em nova ação sem o mínimo de estrutura. Mas, apesar dessa constatação, os docentes trazem para suas práticas atividades que envolvem música, filmes, documentários, idas à biblioteca da escola, bem como debates a partir dos estudos do componente curricular. Pode-se inferir aqui, que esses professores, apesar das dificuldades apresentadas, ainda assim, têm organizados suas práticas de leitura nas aulas, para além do livro didático ou de abordagem mais focada no conteúdo, por exemplo.

Existe também, de acordo com os professores de História entrevistados, outros desafios a serem enfrentados, como é o caso da hora-atividade, reconhecidamente insuficiente ou em dissonância com o período dedicado à sala de aula. Além de ser considerado pelos docentes um período demasiadamente pequeno em comparação ao tamanho da responsabilidade que dela cabe, a carga horária destinada à hora-atividade não propicia uma integração com os seus pares.

Pode-se considerar, dessa maneira, que de nada adianta ter um material pedagógico com qualidade, e, uma infraestrutura relativamente adequada, com equipamentos de última geração, se os professores não tiverem tempo para dialogar e fazer com que esses suportes pedagógicos cheguem de forma eficaz a quem necessita: os educandos.

Sobre a leitura nas aulas de História, os docentes consideram-na fundamental no ensino. O ato de ler, no entanto, só se torna de fato e eficiente se ocorrer uma série de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, como já aqui demonstrado, pois a aula de História não é algo dissociado da vida dos estudantes; precisa somente ser bem trabalhada (planejamento, implementação, (re)avaliação) para que esses alunos entendam sua importância e aplicabilidade.

A receptividade dos estudantes em relação ao que o professor propõe é um outro tema trazido pelos docentes. Segundo os entrevistados, isto é muito relativo ao que se enseja como foco principal no processo de leitura. Assim, na voz dos docentes,

utilizar variadas maneiras de lançar o desafio de leitura em sala de aula é ponto importante para que as práticas sejam exitosas.

A leitura é algo fascinante sem dúvida, mas para que esta ganhe novos adeptos, especialmente, quando se fala do ambiente escolar é necessário mais do que apenas ofertar um livro e promover eventos relacionados a leitura. Para que a leitura desperte o interesse dos jovens, hoje, é necessário que os educadores demonstrem que a leitura é fundamental para a vida deles, pois uma pessoa que não lê o mundo, não consegue interpretá-lo, e fica, à mercê da visão do outro. Ler o livro didático, ler as músicas, ler os filmes, ler os fatos para além da memorização e da repetição, é um caminho que dá aos estudantes uma visão diferenciada e faz com que o espírito crítico abra espaço para reflexão dos estudantes.

Finalizando essas considerações, gostaria de dizer que a construção da pesquisa e a escrita dessa dissertação, representou grande aprendizado para minha formação docente continuada. Refiro-me, ainda, a leituras e discussões em sala de aula, junto a meus colegas do mestrado, deixando mais claro que há vários fazeres pedagógicos possíveis e inúmeras maneiras de tratar os conteúdos estudados. Lembro-me de quando as professoras e os professores nos traziam autores sob os quais tivemos que nos debruçar. Eram esses, textos maravilhosos, e tais leituras me fizeram reconsiderar e ponderar a respeito do meu agir pedagógico no processo de ensino aprendizagem.

Pude também compreender, ao entrevistar colegas de profissão (professores de História no Ensino Médio em Joinville), que o agir pedagógico é fascinante e desafiador, principalmente quando se trata da leitura nas aulas de História. Outro momento marcante diz respeito à utilização da música, do teatro, da gamificação e do poema, como formas alternativas de se propor leitura aos estudantes.

Dos encontros com a minha orientadora que me indicava livros e autores, ainda, recebi, durante as disciplinas cursadas, importantes questões que se referiam às práticas pedagógicas e pude verificar o que é de fato ser um profissional de educação e como elaborar estratégias em sala.

Por fim, compreendo, com clareza, que a aula de História está viva e é presente, basta ao docente acreditar neste processo, ter condições de trabalho para oportunizar boas aulas a seus discentes.

Entretanto, aqui também deixo minha inquietude e que poderá servir de estudos futuros, me refiro a questão do planejamento didático. Esse, mesmo antes da

reformulação do ensino médio, não abria espaço ao diálogo entre os pares. Considero indispensável que os profissionais de Educação participem conjuntamente deste planejamento para que, de fato, aconteça uma sintonia entre os componentes curriculares e facilite, por sua vez, a leitura nas aulas, principalmente, agora que o livro didático se resume a um único volume, volume esse, contendo conteúdos de diversos componentes curriculares, da mesma área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Adriana Ribeiro de. Ensino de História: práticas pedagógicas e livro didático. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; ZARBATO, Jaqueline (org.). **Aprendendo História**: Ensino. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 50-56
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BAUER, Caroline Silveira; OLIVEIRA, Simone de; ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. **Conteúdo e metodologia do ensino de História**. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular** : Ensino Médio [BNCC]. Brasília, DF: MEC, 2017. [Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf . Acesso em: 06 maio 2022.
- BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB]. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 28 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** [PCNEM]. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp%20265002211#:~:text=Os%20Par%C3%A2metros%20Curriculares%20Nacionais%20para,na%20execu%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20trabalhos> . Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para Professores Polivalentes. Propostas para organização Curricular e Institucional**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me002180.pdf>. Acesso em: 04 jul. de 2022.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.
- CAMPELLO, Santos Bernadete. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CATÁLOGOS DE TESES E Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CATÁLOGOS DE trabalhos do SCIELO. Disponível em: <https://www.scielo.br/> . Acesso em: 03 jun. 2022.

COELHO, Gêssica Elias de P.; SILVA, Paula Cristina Pacheco; LOPES, Thalitta Fernanda de S.F.. **A Prática Pedagógica do Professor Mediador e a Motivação no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Serra: Faculdade Capixaba da Serra – MUTIVIX. [p. 1-15], 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; MENDES, Claudia Maria Sales; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. A Base Nacional Comum Curricular sob a coordenação federativa: crítica à proposta e às formas de indução. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 5, p. 10-23, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3674> . Acesso em: 23 jul. 2022.

CRUZ, Artur Ribeiro; GERMINATTI, Fernando Tadeu. Diálogos entre História e Literatura na educação: perspectiva para uma prática interdisciplinar. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; ZARBATO, Jaqueline (org.). **Aprendendo História: Ensino**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 72-79

DE SALIS, Carmem Lúcia Gomes; DE SALIS, André Ulysses. Fragmentos da História Contemporânea no Livro Didático. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; ZARBATO, Jaqueline (org.). **Aprendendo História: Ensino**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 95-100.

DOMINGUES, Joelza Ester. Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: 6 mudanças significativas. *In*: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog Ensinar História**. [S.l.], 9 jun. 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ciencias-humanas-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. Para que serve a História? Por que os alunos do século XXI devem estudar História? *In*: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog Ensinar História**. [S.l.], 28 nov. 2018. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/para-que-serve-a-historia-por-que-estudar-historia/>. Acesso em: 04. jul. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. 8 Vícios do professor e do ensino de História. *In*: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog Ensinar História**. [S.l.], 14 abr. 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/8-vicios-do-professor-e-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 04. jul. 2022.

ESPINDOLA, Claudemir de Oliveira. As contribuições de Paulo Freire ao ensino de História. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; ZARBATO, Jaqueline (org.). **Aprendendo História: Ensino**. União da Vitória: Edições Especiais

Sobre Ontens, 2019. p. 105-112.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Andrielly Karolina Duarte Braz de. **Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2017. 324f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28524> . Acesso em: 29 set. 2023.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 6, n.10. p. 26-34, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1098>. Acesso em: 20 out. 2023.

GALEGO, Melissa Chirlei Silva. **Políticas Educacionais Atuais e o Ensino de Leitura no Brasil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2018. 157 p. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Paranaíba, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VFEcTcdVqoba1NITIOGcS05c_9CEPCpD/view . Acesso em: 20 out. 2023.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot; VOIGT, Jane Mery Richter. O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina. **Revista espaço pedagógico**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 131-146, 2020. DOI: 10.5335/rep.v27i1.10578. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10578> . Acesso em: 26 out. 2023.

GARCIA, Liz Araújo Martins. **Práticas da leitura e usos do livro didático de História na cultura da EMEF Jardim Guarani**. 2019, 177 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em História) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de filosofia, letras e ciências humanas, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59519>. Acesso em: 20 out. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa

qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. Apresentado no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008.

GOMES, Carla Renata Antunes de; TRINDADE, Diulli Adriene; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado, BONETE, Wilian Júnior. **Metodologia do ensino de História**. Porto Alegre: Sagah, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 21. n. 35, p. 122-142, jul. /dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449> . Acesso em: 10 maio 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história educ.**, Campinas, v. 12, n. 3 [30], p. 179-197, set./dez.2012.

OLIVEIRA, Vítor Lins. **O professor de História e o Novo Ensino Médio**. XII Encontro Perspectivas do Ensino de História. Ensino de História do Tempo Presente: Dilemas e Perspectivas. Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: https://www.perspectivas2021.abeh.org.br/resources/anais/10/epeh2021/1639999498_ARQUIVO_649d9662f7af8eb8de10a3350453de7f.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

PIMENTA, Garrido Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REGO, Frederico; QUEIROZ, Maílson; MORAES, Pauline. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de diálogos**. Itaúna, v. 1, n. 1, p. 43-56, 2022.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução Ao Projeto de Pesquisa Científica**. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do Ensino Médio do território catarinense – CBTC: Caderno 1- Disposições Gerais**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file> . Acesso em: 30 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do Ensino Médio do território catarinense – CBTC**: Caderno 2 – Formação Geral Básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-2?authuser=0> . Acesso em: 01 jan. 2023.

SANTOS, Marcos Suel dos. **A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula**. 2023. 232 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/11971/1/A%20leitura%20em%20voz%20alta%20e%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20performanc%20leitora%20em%20c%C3%ADrculos%20de%20leitura%20um%20estudo%20colaborativo%20para%20a%20sala%20de%20aula.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Francineia Pimenta e. **O ENEM e o ensino de História: o lugar da História local no Ensino Médio**. 2017. 119 p. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível: Acesso em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/41> . Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Josimar Soares da. **Práticas de Compreensão Leitora no Ensino Médio: Leitor, Sentido, Texto e Módulo Didático na Sala de Aula**. 2019, 322 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campina Grande, 2019.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

1. Sobre sua formação acadêmica, você possui:
2. Quanto tempo atua como professor (a)?
3. Quando você planeja suas aulas, faz uso de que documentos norteadores do ensino de história? Qual sua opinião sobre esses documentos norteadores?
4. Como é sua prática de leitura em sala de aula nas aulas de história? Como você vê essa prática de leitura? O que você procura introduzir?
5. Qual é em sua opinião o papel do livro didático nas aulas de História?
6. Poderia descrever uma atividade desenvolvida por você a partir do livro didático?
7. Que outros materiais didáticos você usa para construir as práticas pedagógicas em suas aulas?
8. Você acha que a interdisciplinaridade, ou seja, que o trabalho em conjunto com outras disciplinas é importante?
9. Considerando as práticas de leitura em suas aulas, quais os maiores desafios os quais você vem enfrentando em relação ao planejamento e a receptividade dos estudantes?
10. Considerando a implantação do Novo Ensino Médio, quais suas expectativas em relação aos planos de aulas/ atividades integradas por área?

APÊNDICE B – Os dados da pesquisa

Questão 1:

Professor 1: Não sou apenas graduado em História pela Universidade da Região de Joinville (Leia-se Univille)

Professor 2: Sou formado no ano de 2003 pela URP, formado em Licenciatura em História, com especialização em História do Brasil, e faço atualmente um curso que não é na área da educação, na área de tecnologia. O curso se chama Análise e Tecnologia de Sistemas, na UDESC.

Professora 3: Minha primeira licenciatura é em História, fiz uma segunda licenciatura em Ciências Sociais e, por fim, me formei na licenciatura em Língua Portuguesa e Inglês. Fiz algumas pós-graduações na área como metodologias ativas, prática de pesquisa e por fim o Mestrado que terminei no ano passado.

Professor 4: Eu fiz pós-Graduação em Gestão Escolar pela Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).

Professor 5: Eu fiz Mestrado em História Social da Cultura.

Professor 6: Eu fiz o Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade na Univille, com a orientação da professora Roberta Barros Meira.

Questão 2:

Professor 1: Aproximadamente 20 anos, 10 anos aproximadamente na rede privada e 10 anos de experiência aproximadamente na rede pública.

Professor 2: Eu entrei no estado no ano de 2006 como ATP (Assistente Técnico Pedagógico) por quase 10 anos, tinha momentos que eu participava em sala, mas não diretamente, em caso de substituição de professores quando faltavam, mas depois trabalhei alguns anos no município de Joinville. E agora retornei ao estado como professor, atuando uns 2 anos.

Professor 3: Está certo, como professora eu atuo desde 2006, só que em 2006 no estado de São Paulo, né, e lá no estado de São Paulo, eu trabalhava no estado e na Prefeitura. Aí aqui em Joinville desde 2016/2017 e no Estado, especificamente, a partir desse ano.

Professor 4: Eu sempre trabalhei na rede estadual de Ensino de Santa Catarina e

estou na rede há 27 anos, 23 anos como efetiva.

Professor 5: Eu atuo já faz 9 anos e aqui na rede estadual faz 4 anos. Entrei no concurso de 2017, mas assumi em 2019.

Professor 6: Comecei esse ano atuar como professor na rede estadual, também o início foi esse ano, como consequência.

Questão 3:

Professor 1: Eu utilizo aqueles que são referências, que são praticamente obrigatórios, os parâmetros curriculares (leia-se PCNs), utilizo bibliografias em sala de aula, é basicamente isso. Leitura especializada mesmo da área de História, como Laurentino Gomes, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior.

Professor 2: Bom, hoje em dia tem muito material *online*, né? Eu busco fazer também pesquisando vídeos no Youtube para ser mais prático, livros de autores que conheço, Eric Hobsbawm, que gosto muito, e também por disponível em sala de aula, o livro didático e os documentos obrigatórios que são os norteadores da educação como CBTC, a BNCC e a LDB.

Professor 3: BNCC, né, os Parâmetros Curriculares também do Estado. Já que eu acabei de vir para o estado de Santa Catarina, a gente está dando uma olhadinha e não tem jeito: o livro didático, né, é sempre um norteador, não tem jeito.

Professor 4: A gente agora está sendo guiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) também. Porém, como estou nesse ano ainda somente com os 2º e 3º anos, turmas de terminalidade do ensino regular, me baseio mais nos dois últimos documentos, porém estamos sendo orientados para já trabalharmos nos novos moldes do Ensino Médio para nos adaptarmos, fazendo um planejamento que pensa em conjunto.

Professor 5: Agora o principal é a BNCC, por conta da reformulação, e o Currículo Base de Santa Catarina, que a gente utiliza para realizar as atividades interdisciplinares principalmente. O que vai dar, porém, a sustentação, é a BNCC, amparado no documento oficial de Santa Catarina, que é o Currículo Catarinense. O PPP eu também busco quando entro na escola para amparar as práticas.

Professor 6: É principalmente agora com esse Novo Ensino Médio que as minhas turmas são principalmente do primeiro ano, então, elas estão nesse período aí de

aplicar esse Novo Ensino Médio, junto às disciplinas eletivas. Aí surgiu essa ideia do planejamento coletivo também das áreas de conhecimento. Então, o que nós estamos sendo instruídos a utilizar principalmente é o documento do estado do território de Santa Catarina, que é o principal documento norteador, onde se tem as áreas do conhecimento, as habilidades e as competências as quais temos que desenvolver. Quando a gente está utilizando uma prática e, na medida do possível a gente se reúne — na medida do possível, porque é bem difícil todos os professores da área, devido à forma que a nossa educação foi estruturada, os professores não têm horário que fecham para fazer essa reunião coletiva, então, geralmente tem eu e a equipe pedagógica e algum outro professor — quando fecha o horário, a gente conversa sobre o nosso planejamento quinzenal e anual.

Questão 4:

Professor 1: A leitura eu acho bem complicada em sala de aula, até mesmo por um problema bem recorrente que é a interpretação, onde (*sic*) os nossos alunos, de um modo geral, eles escrevem mal, eles não têm o hábito da leitura. Então isso aí já gera um obstáculo enorme para a utilização, mas eu não abro mão deles, né. Eu acho que a minha intenção é boa, mas ela não passa da superficialidade, porque no aprofundamento, eu não chego no aprofundamento mesmo, porque boa parte das turmas não corresponde, não compreende, não tem a sensibilidade para essa interpretação, embora eu me esforce. Eu tento utilizar leituras conforme a idade, se eu pego o fundamental ou se pego o Ensino Médio, eu utilizo várias revistas de história adaptadas. Eu utilizo, por exemplo, o Dom João Carioca, eu utilizo nos oitavos anos; história em quadrinhos a respeito de Esparta, nos 6º anos — essa sim é uma leitura mais atraente, mais reduzida, menos complexa, com mais imagens, então essa sim tem um resultado mais imediato, mais direto, né? Mas as leituras de texto de historiadores ficam mais na citação para fundamentar minha aula, para dizer “Oh, eu não estou tirando isso aqui da manga, não estou inventando; estou dando essa aula baseada nesse autor que está aqui nesse livro, nessa obra.” Basicamente é isso.

Professor 2: Minhas práticas são bem flexíveis, tem momentos como é mais simples, peço para utilizar o livro didático que temos disponível na escola para cada aluno, onde fazem a leitura e nós vamos debatendo ponto a ponto, depois eles fazem exercícios do livro. Também tem momentos que eu trago textos de fora, que não é o

livro deles, para eles verem outros textos que não estão no livro de acordo com o conteúdo que o professor quer abordar, de acordo com o cronograma, por que nem sempre o livro didático tem o assunto que o professor precisa passar para eles. Ou então passo para eles determinado livro, trabalho também com pequenos vídeos e também produção de textos feitos por eles mesmos para sala de aula, ou seja, pesquisa.

Professor 3: É a prática da leitura, ela ocorre o tempo todo, né? Então, eu costumo fazer uma introdução sobre o assunto que a gente vai ler e aí eu não os obrigo a ler, mas eu peço para que haja essa leitura entre eles em voz alta, mas a sala toda escutando, e eu costumo interromper geralmente entre os parágrafos, mesmo porque os vocabulários dos livros de História não são simples. Então, a gente faz uma reflexão também sobre o vocabulário e sobre o tema que também está sendo estudado ali, mas a leitura ela é constante, né, tem que ter. Toda aula acontece.

Professor 4: Assim, ó, a questão da leitura, né, de ler o texto, no fundamental até faço de ler o texto com eles, porque percebo que tem um grande problema de interpretação de texto, vão lendo, dependendo da faixa etária, né? 6º ano vai exigindo que leia trecho por trecho, vá esmiuçando com eles, muitas palavrinhas eles não sabem o significado. Já os maiores (Ensino Médio), dá para fazer uma leitura mais rápida e filtrar os pontos mais importantes do texto, e vou debatendo e conversando com eles, e explicando, né, colhendo a opinião deles. Mas o Ensino Médio, a atividade de leitura é difícil. Eles não têm mais atenção. O tempo que tu vais fazer uma leitura com eles, eles já estão com o celular na mão, então, tem que ser algo mais dinâmico ou, então, dar mais direcionamento. “Oh, vamos fazer um estudo de caso redigido no caderno.” Aí eles se obrigam a fazer a leitura, né, silenciosa e fazer a síntese, responder às questões, um resumo ou um mapa mental. Mas no grande grupo é bem difícil, está bem difícil. A gente concorre o tempo todo com outras formas/mecanismos (celular) em que eles estão mais antenados. Às vezes você explica e eles estão ali mandando mensagem, a atenção deles escapa muito rápido, eu percebo. Então, eu percebo que é mais fácil eu falar e eles em outro momento lerem ou eu dar o estudo dirigido, aí eles se expressam e eu consigo que realizem a atividade, do que eu fazer a leitura com eles para ir dialogando, porque eles se cansam mais, eles não têm mais interesse, é difícil.

Professor 5: O grande problema hoje em dia é que são jovens imediatistas, então, eles não têm o costume de parar e ler e aí se você, por exemplo, fica só explicando

assunto na frente deles, vira um monólogo. Você fala e eles acabam dormindo e não prestando a atenção e aí, se você não utilizar a leitura com eles, primeiro que eles irão entender de forma muito superficial e rasa, e segundo, eles não irão nem entender, por que eles não estão prestando atenção no que você está falando muitas vezes, né? Então, a leitura vai sempre com a teoria. Eu tento trazer textos curtos, eu tento utilizar o livro do Novo Ensino Médio que chegou, para estimular tanto o hábito de leitura em sala de aula, como também a forma de sintetizarem aquilo que eu apresentei na teoria para eles. Peço para que leiam o texto de forma sucinta em casa e em sala de aula façam a leitura em voz alta, conforme o trecho que mais lhes chamou a atenção, para debater com o texto que o professor trouxe. (Isso, de acordo como o docente 3, facilita a ligação do conteúdo com a realidade, pois os estudantes conseguem perceber o que lhes interessa e o que ocorre com o contexto histórico.)

Professor 6: É, as minhas aulas pegam muito do diálogo com uma ideia, eu utilizo muito pouco o quadro, principalmente utilizo ele (*sic*) para conceitos quando quero destacar alguma coisa. Isso acontece porque eu trago os textos impressos quando é preciso. Aqui na escola, nós temos a prática de que o professor contribui mensalmente com um valor para que ele possa imprimir os materiais com os alunos e tal. Então, quando é um texto, eu trago impresso os alunos manterem esse texto no caderno colado e a prática é que a gente faça a leitura em conjunto desse texto e vá debatendo e dialogando sobre o conteúdo do texto. Particularmente, eu gosto muito de trazer documentos primários, fonte primária para que os alunos façam a leitura e experienciem essa análise de documento. Acho isso muito interessante e rico para a aula de História, porque se pode debater o conteúdo melhor.

Questão 5:

Professor 1: Eu até utilizo os livros, por exemplo, o que estou utilizando esse ano são de moderados para bons, porque eles trazem referências bibliográficas dentro, trazem as tradicionais imagens, que é a questão iconográfica, que é muito interessante para o jovem, e também traz referências de *sites* de músicas, documentários, filmes entre outros, né? O que eu acho que é uma forma do aluno ir lá e poder ter uma garantia para conferir se o que o professor está falando bate com outras fontes que são citadas no livro didático, então, eu vejo essa validade no livro didático, é algo vivo, real. Eu o utilizo para que os estudantes possam responder as questões que estão nele, mas só

o livro didático não dá, né, o livro didático somado a outras práticas, né, aí você tem um resultado maior, mas de um modo geral, o livro é maleável.

Professor 2: É como eu falei, né, nós estamos nesse momento vivendo uma transição para esse Novo Ensino Médio. Tem uns livros ali agora que estão mais inseridos nesse momento do Novo Ensino Médio e tem os livros que estou trabalhando ainda com o modelo anterior. Assim, eu vejo que o livro didático seria o ideal, mas na realidade que nós temos hoje em dia, com uma quantidade mínima de impressão na escola, não tem, né, então, o livro didático se torna o mais viável para trabalhar em sala de aula, mas até este, por vezes, vem em número insuficiente e tem-se de utilizar dos livros volantes, ou seja, uma quantidade que fica com o professor. Parto da premissa que daquilo que pode ser feito, da realidade que tem, né, e então, o mais viável seria o livro didático. Em relação ao outro, que seria o livro mais novo que já está no modelo do Novo Ensino Médio, eu ainda vejo que não está sendo utilizado, os professores não têm essa relação ainda com o livro, né, porque está assim muito fora da realidade da sala de aula por enquanto, porque o livro está lá, mas a realidade de planejamento das pessoas das áreas afins, o livro não pode ser estudado, porque não dando tempo para se reunir para isso e acho que por isso não está encaixando a parte da teoria com a prática.

Professor 3: O livro didático para mim é fundamental, porque é uma fonte física que eles têm em sala de aula, pois eles estão super habituados com o Google, com a internet, eles não sabem vir à biblioteca fazer pesquisa, é uma geração que não vem à biblioteca fazer pesquisa, então, o único contato na maioria dos alunos que eles têm com o livro é com o livro didático. Né, eu estava até comentando ontem com a minha irmã sobre isso, né, como a gente observa que como os livros inclusive estão diminuindo a parte escrita, né, e entrando muito a parte de imagem. Claro que isso é fundamental, claro que isso é importante, mas a gente não pode deixar de lado a parte escrita, né, então, eu acho que o livro didático para mim é fundamental.

Professor 4: Então, assim, eu acho que é primordial, porque a gente tem uma clientela que nem todo mundo tem acesso à internet. Então, se por um lado a gente reclama por um lado alguns vivem sempre no celular, mas tem uma porcentagem que se você manda eles fazerem uma pesquisa em casa, eles não têm como. Aí moram longe da escola, não têm como pagar passe para vir aqui no contraturno usar os computadores da escola... então, o livro didático para alguns é a única fonte de pesquisa, mas enfrentamos outro problema: não tem para todo mundo, não tem como

levar para casa. Então, às vezes a gente tem que buscar artifícios “olha, tira a foto do livro ou então vou te dar um xerox” para que possam realizar em casa as atividades. A gente tem que correr atrás, mas vejo assim que o livro didático ainda é importante, porque a gente pensa muito que o mundo está evoluindo, né, está ultrapassado o livro didático, mas na escola pública, ele é um apoio ainda, e porque eu também acho que às vezes o aluno não está preparado para a pesquisa na internet, entendeu? Vai para *sites* que não é de uma linguagem para a idade dele, que às vezes ele copia coisas, responde coisas para a gente que ele nem tem sabe o que ele está reproduzindo ali, porque é só o “copia e cola”, “copia e cola”, né? Então, eu acho que o livro didático ainda é um mecanismo importante, porque se eu dou uma pesquisa e uso o livro didático, eu sei que a informação que tem ali é de uma linguagem para a idade dele, já está filtrado. Ali as coisas mais focadas e ainda é o meu material, meu maior apoio é o livro didático.

Professor 5: Ao longo desses anos que eu já trabalhei, por exemplo, em escolas do campo lá no Paraná, que o único recurso que a gente tinha para trabalhar era o livro didático, porque não se tinha acesso ali à internet, era um pessoal extremamente carente, então era a única forma de pesquisa que eles teriam, a única forma que a gente conseguia trabalhar em sala de aula era através do livro, então, o livro nesse espaço específico era essencial. O que eu vejo em relação ao livro que nós tínhamos antes da reforma do Ensino Médio para agora, a intenção foi legal, você trabalhar de forma interdisciplinar História, Sociologia, Filosofia e Geografia, só que dessa maneira como vieram os livros, o conteúdo vem muito fraco, muito raso. Então, o livro, que era uma forma de pesquisa, pelo menos esses que vieram para nós vieram extremamente rasos, então, que ali não se tornou uma fonte de pesquisa e, sim, uma fonte de um certo reforço que precisa trabalhar. Ele vai estar muito resumido, muito mastigado ali. Então, antes nós tínhamos textos ali problemáticos, nós tínhamos questões que você ali parava fazia uma leitura, tinha uma contextualização, tinha aspectos históricos, tudo mais. O que temos hoje em dia são pinceladas. Um exemplo disso, esse trimestre estou trabalhando democracia, então, a parte histórica trabalhava desde o surgimento da República até os dias atuais. Pegando o livro que veio de Humanas são trechos de dois, três parágrafos para cada momento, o que se torna muito fraco para trabalhar em sala de aula: você tem que repor isso com outras atividades, com outros materiais. Entendo que o livro didático é um apoio, só que esse apoio veio, esse ano, ele veio muito raso.

Professor 6: A demora que a gente teve para ter o acesso a esse novo livro didático (trabalho com o Novo Ensino Médio 1º Anos), já estava próximo de terminar o primeiro trimestre, em abril, e a gente estava sem esse apoio material didático, então, é algo complicado, ainda mais em um momento de transição desse Novo Ensino Médio. Aí como o professor vai ter acesso a esse material para o seu planejamento, se a gente já estava dando aula já desde o início do ano, já estávamos fazendo planejamento? Mas o material didático que deveria fazer parte desse planejamento, dessa discussão coletiva não estava aqui, então, mais uma incoerência dessa situação. Agora, enquanto ao livro material que veio, ele é realmente raso, a experiência do livro é bem diferente porque, antes no Ensino Médio, o que a gente tinha geralmente era um volume para cada disciplina em cada ano, e vinha o conteúdo do primeiro, segundo e terceiro ano, e agora veio mais de um livro — uns cinco livros aí —, que veio dividido pela área de conhecimento e aí fica Sociologia, História, Geografia tudo misturado, realmente não tem um ordenamento dentro do livro, é tudo misturado. Para nós, professores, e aí, mais especificamente para mim, foi complicado trabalhar com essa ferramenta, tanto é que eu não estou utilizando-a (*sic*) no dia a dia das aulas. Como eu já fiz o planejamento lá no início e ela (ferramenta) demorou para chegar, eu decidi não abordar ela (ferramenta), não utilizar ela (*sic*), só que mesmo que eu tentasse utilizar ela (*sic*) como eu tentei em alguns momentos, não me parece funcionar sem um estudo prévio do material. Não dá, porque eles dividiram os ordenamentos dos conteúdos. Antigamente, dentro do livro, nós começávamos... vamos pegar aí a História: começava com os primórdios — paleolítico, neolítico e aí ia seguindo até terminar no período contemporâneo, aí o início do século XXI, de forma organizada. Esse ordenamento não existe mais, o que existe no livro são conceitos, conceitos que abordam o trabalho, democracia e assim por diante, só que é espalhado em vários livros e os alunos não recebem todos os livros, eles recebem só alguns livros — no caso, eles recebem dois livros apenas, então, ficou muito bagunçado... A palavra que eu vou dizer aí é *bagunçado*! É difícil ordenar, leva tempo para ordenar essa bagunça e aí falta o tempo que seria o planejamento coletivo. O livro do terceiro ano Ensino Médio regular ainda eu estou mais acostumado, que é o modelo que a gente tinha antes, então, eu sei onde ele começa e onde ele termina, então, eu sei como utilizar ele (*sic*) em determinado conteúdo ou conceito que nós estamos trabalhando, então, é bom, interessante usar, desde que também seja utilizado e feito de maneira organizada e correta. Eu venho utilizando no tempo todo que estou com essa turma,

mas é aquela questão nós estamos treinando com esses livros há tempos, agora com esse novo livro do Novo Ensino Médio nós não treinamos, nós não tivemos tempo hábil para fazer, e com esses atrasos, com essa falta de tempo de planejamento, não vejo perspectiva da gente a curto prazo inserir esse material.

Questão 6:

Professor 1: É conforme a faixa etária do estudante. Eu acho que tem uma validade de fazê-lo ler (*sic*) para ver, ter uma ideia mais ou menos como ele está na dinâmica de leitura do sujeito, do aluno. Eu peço como exercício, né, você explicou o conteúdo, né, você reconheceu e identificou o conteúdo que você passou no caderno, lá das páginas do livro e você manda uma atividade do livro, um exercício para ser feito em casa como tarefa, né? Mas eu acho que não vai além disso na prática e, a partir dessa leitura, se a gente identifica que tem um vídeo, um documentário ou um filme, não precisa ser inteiro, mas um trecho, você passa ou o conteúdo que está ali, ele é fácil de você fazer uma ponte com uma música de conteúdo histórico também. Aí isso eu tento aproximar, depois essa leitura, ela acaba vindo um pouco mais inclinada para a literatura. Como você vai lidar com música, então, passa pela leitura, passa pela interpretação, passa pela associação com o conteúdo que está no caderno, conteúdo que está no livro didático, mas também não vai muito além disso. Limite mesmo da mediação.

Professor 2: Geralmente com o livro didático, assim, a gente trabalha, mas em equipes, né? Lê-se e discute a coisa, aí eu vejo que tem um pouquinho mais de rendimento, e quando eu também percebo que quando eles leem, né, leem assim em sala de aula, em voz alta, tu vais discutindo aos poucos, né, a leitura, isso é mais produtivo. Porque assim, eles (alunos) não leem, eles não têm esse hábito de ler, a gente percebe: a grande maioria não tem esse hábito de ler. Interpretação deles, eu vejo, também, é bem deficitária. Lendo em voz alta, eu vejo que alguns não tem essa prática, eles falam: “estou com receio em ler em voz alta para os outros ali”, mas eu percebo que é produtiva essa leitura do capítulo que a gente vai vendo, a gente vai conversando, vai tirando dúvida, vai passando por tópicos, vai resumindo e as coisas vão acontecendo, né?

Professor 3: Olha, assim de bate e pronto, não. Mas o que eu percebo: como eu faço isso de maneira contínua, assim, eu percebo que quanto mais a gente vai lendo em

sala de aula... Como é a minha prática? Eu geralmente explico: a gente lê e eu peço para eles fazerem textos com as próprias palavras, né, e aí eu observo que, no final do ano ou no final do semestre, a escrita deles também já está melhor, né? Claro que pela prática da escrita, porque eles estão escrevendo desde o começo do ano e tal, estão tendo esse trabalho, mas eu acredito que também pela leitura que têm, então, a introdução de um vocabulário maior, né, uma melhora do vocabulário, uma melhora da escrita deles.

Professor 4: Olha, o ano passado eu fiz e vou tentar esse ano novamente, só que agora estamos com 30 alunos em sala de aula. No ano passado, tinha o grupo A e B, então, as turmas eram reduzidas. Aí no ano passado os alunos fizeram uma grande leitura no livro didático, mais pesquisa extra também, sobre Getúlio Vargas e eu dividi a sala em dois grupos, onde 8 defendiam Getúlio Vargas e 8 criticavam Getúlio Vargas e eles tinham que se aprofundar bastante. Eles utilizaram bastante o livro didático ali, mas também precisaria ler, porque o livro didático também nunca é totalmente completo, né, sempre tem suas carências também. E ali foi um debate e um grupo tinha que defender Getúlio e aí tudo que defendia, elogiava, o outro tinha que tentar rebater. Então, eles tinham que ter um bom conhecimento, estar preparados já para a defesa e para a crítica ali, né, e foi um trabalho que foi bem legal. Eles gostaram de fazer, sabe, porque envolvia bastante a turma, né, mas como eu te disse, são alguns momentos, porque tem alguns assuntos que não interessam, né? Mas talvez com esse Novo Ensino Médio, a gente vai poder filtrar esses assuntos que não interessam já, né, aí vamos pontuar direto o que eles gostam, o que eles têm mais interesse, né? Porque, por exemplo, dos presidentes, eles gostam de Vargas, não gostam depois dos outros que fica maçante, né, ah, Dutra e fulano de tal. Então, para eles tinha que ser algo bolado, algo que impactasse mais e ali eles associavam com a política brasileira, eu achei interessante aquele trabalho sobre Vargas.

(A professora 4 fala que o livro demonstra que desempenha bem seu papel, porque é na escola que os jovens acabam mais se dedicando e conhecendo a leitura como uma ferramenta que leva o educando a entender a criticidade dos fatos.)

Professor 5: Tem turmas que você consegue jogar uma atividade a partir da leitura para eles realizarem e trazerem para sala. Tem turmas que não se fazem presente. Tem turmas extremamente fracas, se você não estiver junto fazendo a leitura com eles, eles até leem, mas eles não irão conseguir contextualizar aquilo. Então, vai muito da turma que eu estou trabalhando. Tem turmas, por exemplo, que eu posso fazer a

sala de aula invertida, eu peço para que eles façam a leitura e tragam um mapa conceitual, por exemplo, do que eles leram ali em sala. Em cima daquilo, eu começo a fazer a explicação do conteúdo, eles já vêm com o conteúdo pré-entendido ali. Eu vou complementar, dizendo “isso aqui você fez errado, isso aqui está interessante, isso você pode melhorar” e tudo mais. Tem turmas que não, turmas que eu primeiro tenho que apresentar o conteúdo, tenho que explicar os tópicos e aí pedir para que eles façam a leitura, e a gente daí fazer a resolução do exercício. Os exercícios daí são especiais, porque se você perguntar ao aluno se ele entendeu, ele vai dizer que sim, são poucos que vão dizer que “não, não entendi”. Se ele não entendeu, vai ter que parar mais um tempo, explicar, tudo o mais. E aí na resolução dos exercícios, você compreende realmente se aquele aluno fez ou não fez, porque aí você consegue já, depois que você faz a explicação, que tem a leitura em sala de aula, aí você sintetiza aquilo no exercício. Tem alguns que conseguem e alguns que não conseguiram, e você percebe que eles não conseguiram acompanhar ou [por] falta de atenção ou baixo rendimento, ou porque tem dificuldade; você vai encontrar nesse momento. Nós fizemos uma atividade de pesquisa que o livro trazia, até foi no trimestre passado, que envolvia a questão da vinda dos portugueses ao Brasil e o processo de branqueamento da sociedade brasileira. O livro trazia os aspectos vistos hoje em dia da xenofobia que acontece na Europa e também dos imigrantes. Então, o livro pedia para que fizesse essa pesquisa e aí trabalhasse em sala o que acontecia no passado e o que acontece hoje em dia, era para fazer a comparação. Nessa atividade, muitos alunos que não faziam, não sabiam o que era xenofobia, fizeram e conseguiram compreender e perceberam que aquilo que acontecia no passado permanece nos dias atuais, claro que com outros rótulos ou outros grupos que estão sendo explorados, né?

Professor 6: Quanto à questão da atividade, teve uma que eu me recordo, inclusive foi no terceiro ano, mais recentemente foi a comparação das Constituições. Então, a gente faz a leitura em conjunto da Constituição, a gente estava trabalhando o Estado Novo, então, a ideia era comparar a Constituição do Estado Novo com a Constituição atual do Brasil. Essa leitura conjunta e dialogada me parece ser muito enriquecedora para a aula, o aluno vê e ele se relaciona com o documento e faz a análise dele, depois expõe em formato de seminário para a turma. Isso vai gerando um diálogo, então, eu acredito que essa atividade é muito interessante e deixa o aluno envolvido no conteúdo de História. Ali ele vai retirando e aprendendo as habilidades necessárias

para aquele conteúdo que foi escolhido.

Questão 7:

Professor 1: Pois é, eu acho que um pouco talvez da aceitação profissional que eu tenho com o jovem está ligado a essas alternativas, né? Além do livro didático, esses recursos limitados que a gente normalmente encontra na escola, que é você pegar um documentário, você pegar um trecho de um filme, você pegar uma música, né, você pegar às vezes até lá um autor de literatura ou de poesia... Por exemplo, eu vou falar da Revolução Russa lá, eu pego Carlos Drummond de Andrade. E tem uma poesia lá falando só a respeito da invasão da Rússia e eu pedi aos meus educandos que, em conjunto, lessem em sala esse poeta e depois realizassem uma exposição de ideias em torno da escrita do mesmo (*sic*), relacionando com o assunto abordado. Eu acho, então, que quanto mais recurso você agrega, mais próximo à linguagem do jovem você chega, né, mais alternativas para sensibilizar o jovem você produz.

Professor 2: É, eu vejo quando eles produzem, principalmente os primeiros anos, eles se envolvem bastante: *slide* ou algum material assim, eu trabalhei com um material, produção de um jogo (*game*) egípcio. Os primeiros anos se dedicaram bastante, pesquisaram as regras, a potência do jogo no Egito, o próprio Egito em si, foi um trabalho bem interessante, eles gostaram e, quando a equipe pega junto e faz assim, acho que esse retorno é bom.

Professor 3: Eu gosto. Eu uso muito vídeos, filmes, né, para passar para eles, mas eu confesso que eu gosto mais de música, acho bem interessante porque é uma outra linguagem né? É uma outra forma e é mais rápido também, que às vezes o vídeo, eles dispersam rápido. A escola é um lugar barulhento, não tem jeito, então, eles se dispersam rápido com vídeo. Eu sinto que a música, às vezes tem aquele problema: “eu não gosto desse tipo de música e tal, não sei o quê”, às vezes eles percebem que o mesmo da literatura, né, entra no mesmo caminho da literatura.

Professor 4: Então, esse ano o que eu tentei produzir de diferente foi o *e-book* e o jornal de História (para isso fui com os alunos na biblioteca também pesquisar livros e revistas com informações a respeito), que era como se eles viajassem no tempo e eles iriam relatar aquele episódio para eles entenderem o contexto do fato, né? Depois teve Napoleão Bonaparte, que eles tinham que produzir um vídeo *book* e aí eles tiveram que assistir vídeo aula e tudo, né? Eu costumo também separar muitas vídeo

aulas, documentários para eles também, porque eu sempre acredito que eles visualizando, eles entendem que a história é real, concreta. Sempre digo assim para eles: “para você entender a História, não adianta decorar os fatos; tem que entender e, para entender, a visualização é necessária”. Desta forma, é como se você enxergasse que são relações humanas, né? Se você assistiu um filme e você sabe contar, você aprende facilmente História, só que tu tens que entender que há um fato histórico, tem um enredo e tal, tem tudo, então, eu acho que sempre um visual marca mais do que só a leitura e tal, porque eu vejo que cada um aprende diferente: enquanto alguns gostam da teoria, alguns do visual, né, e a oralidade que irá aprender melhor. Então, essas vídeo aulas, a questão de teatro e de apresentações, assim, eu acabei reduzindo bastante, porque a gente está vivendo uma fase de tantos problemas de fobia que os alunos não querem mais se expor. Seminários eu até utilizo de vez em quando, mas também tem que ser uns assuntos que peguem eles (*sic*) assim, que são guerras, conflitos... Guerra do Contestado, que eu fiz esses dias, mas eu vir ali na frente e me expor está cada vez mais difícil. Uma série de trabalhos que eu fazia eu cortei. Eu fazia paródia, não faço mais, teatro... aí quando chegava a semana da consciência negra, eu fazia pesquisa e exposição, e tinha música e dança, eu fui cortando porque neles batem um desespero, um nervosismo... São sei se isso foi antes da pandemia ou se isso ficou mais evidente depois da pandemia. A gente está mais amarrado em sala de aula, sabe? Esses dias eu escutei um falar de um professor que ia fazer um debate em Filosofia, era fila na sala da direção para ela intervir para eles não apresentarem, não falarem em público, porque a reação do que o outro iria pensar em relação a ele... Nossa, está bem difícil, está bem complicado, mas seria mais isso. Então, eu fugi um pouquinho da resposta, vídeos, vídeo aula, eu indico muito filmes e livros de literatura também, né? Quando o tema é assim, que eles gostam, que se você tiver interesse, um ou o outro vai adiante, né, um ou outro vai a fundo, assiste coisas também traz para debater, mas não são todos, né?

Professor 5: Como te falei, isso depende muito da turma. Se a turma colabora, rende, você consegue fazer umas situações a mais. Na maioria das vezes é intercalado por trimestres, então um trimestre você faz aula mais tradicional com uma avaliação formal com perguntas objetivas para eles responderem, num outro trimestre você já faz apresentações de seminários, por exemplo, já utiliza jogos interativos como o próprio Kahoot, uma forma de utilizar como meio avaliativo, a produção de materiais artísticos, como os próprios infográficos, utilizando a obra de arte. Então, de acordo com o

trimestre, a gente vai jogando. Não dá para fazer num trimestre todo o tipo de atividade por conta da quantidade de aulas ser reduzida, como também eu falei pelos problemas que acontecem em sala de aula. Então, normalmente eu utilizo por trimestre, um trimestre é mais tradicional, outro eu já amplio mais, trabalho com aspectos artísticos ou a produção de redações, eu avalio junto com Língua Portuguesa, então, eu vou trabalhando de acordo com o trimestre.

Professor 6: É muito importante, mas não é muito da minha prática utilizar vídeos ou músicas ou coisa assim principalmente. Não que eu seja contrário: eu gosto da ideia de utilizar, mas principalmente pela questão realmente material, também, porque para você passar um vídeo, você tem que ter toda aquela estrutura: computador, projetor etc. E aqui na instituição nós até possuímos alguns projetores, só que poucos, tem muito professor e pouco projetor, e aí você tem que fazer uma escala. Aí depender dessas coisas, escala e funcionamento do aparelho, da disponibilidade do aparelho... Eu acho que é muito arriscado, vai que dá uma falha naquele aparelho um dia ou aquele trimestre você não tem livre? O professor já fez todo o requerimento para fazer a reserva, então, é complicado isso. Se fosse em sala onde tem o projetor, em cada sala tem o seu projetor e tem como você utilizar aparato para vídeo e música, eu acho extremamente válido. Ele entra justamente como elemento para a gente discutir fonte primária, debater esse tema, um vídeo como fonte primária, uma música como fonte primária de análise... acho que é muito válido e enriquecedor, mas novamente é questão de material, principalmente material, internet.

Questão 8:

Professor 1: Isso eu acho normal a parceira com outras áreas do conhecimento, especialmente Artes e Literatura. Eu até gostaria de ter mais trabalhos, mas você sabe, às vezes a questão de tempo, não dá. Existe hoje em nossas escolas uma sobrecarga de trabalho que resulta na correria dos demais amigos de trabalho. Assim, você às vezes não consegue fechar com os colegas uma atividade, mas cabe perfeitamente fazer a parceria entre Artes, História e Literatura, normalmente as minhas experiências profissionais vêm de parcerias com essas áreas. Eu tive uma experiência uma vez de fazer uma parceria com Matemática. Essa experiência foi bem forte com Matemática, envolvendo a história da música na Grécia e a questão das notas musicais e os cálculos. Eu acho assim, que a multidisciplinariedade, ela soma,

ela agrega também muita coisa boa. Entretanto, o maior obstáculo é o horário é cheio, né, as horas que a gente tem que cumprir em sala são muito grandes para pouco tempo de planejamento. Mas mesmo assim, eu acho válida essa atividade, porque se a gente se aproxima da cultura, mais as pessoas acabam também se aproximando e assim se tornam íntimos da arte. Dessa forma, o movimento cultural fica mais sedutor para o jovem. Na questão da música, por exemplo, o impacto que isso tem na juventude, eu fico impressionado. Toda vez, que eu utilizo uma música na aula ou em um trabalho com outras disciplinas causa uma boa impressão nos alunos. Eu não sei se isso acontece porque é um elemento afetivo que vem com a música ou se é um elemento cognitivo, sei lá, mas sei que facilita uma linguagem, um diálogo mais direto com os adolescentes, porque a música, enfim, é uma arte, uma força que mexe de uma forma que eu sempre me surpreendo. Toda vez que eu utilizo, eu penso “pô, parece que o cara (aluno) entendeu mais fácil o conteúdo, né? Parece que ele (aluno), demonstra a sensação que ele se inclinou mais para a disciplina a partir da utilização do instrumento musical, né, sem falar naqueles que se identificam pelo próprio fato de serem instrumentistas, né?”.

Professor 2: Eu acho muitíssimo importante, porque é uma soma de visões e isso acaba facilitando a interpretação do aluno. Por exemplo, a visão da História é uma, outra disciplina tem outro tipo de visão do mesmo assunto, né? Então, são visões diferentes para um determinado objeto de estudo, né, que uma coisa completa a outra. Então, isso seria, na minha opinião, o ideal: trabalharmos juntos com várias disciplinas, porque o professor aprende também e isso enriquece. E o aluno, por sua vez, também vê que existem mais maneiras de chegar no mesmo assunto.

Professor 3: Ó, o que eu vejo que é benéfico: o planejamento com as demais disciplinas e ponto. Porque eu acho que é legal mesmo, mas isso seria interessante se fosse realmente de uma maneira que a gente tivesse tempo para isso. Por exemplo, a gente já não vai conseguir trabalhar tudo o que quer por conta da diminuição de horas. Tudo o que quer não dará, mas somente o que é necessário, né? Então, o que a gente já tem hoje é pouco e ainda vai reduzir. Isso é um problema grande, né? Outra coisa: para eu poder planejar com os meus colegas, é necessário que a gente tenha um tempo na escola para fazer isso. Quando isso vai acontecer? As discussões assim ficam muito no campo das ideias, só no ideal e não se coloca na prática real, mas cobram, né? Então, eu vejo isso como um problema, porque assim, realmente, se a gente conseguisse ter um horário em que todos os professores daquela área

pudessem sentar juntos, refletir e poder conversar sobre determinada sala, como a gente vai trabalhar tal conteúdo, pô, seria ótimo, né — e sem redução de horas, obviamente, mas eles reduzem as horas e ainda temos que pensar que horas a gente vai sentar junto para planejar. A sensação que eu tenho é que esse ensino não é para a formação de seres pensantes, é apenas para a formação de uma mão-de-obra e isso é muito triste. É claro que a gente quer formar uma mão-de-obra, é claro que a gente quer formar trabalhadores, mas a gente quer formar trabalhadores reflexivos, né, e o que a gente está vendo não é isso. O que a realidade está mostrando para a gente é que eles já estão em uma sociedade muito rápida. Por exemplo, eles já não refletem, né, porque não têm esse hábito, pois não param para ler um livro, estão sempre no Tiktok. Eles veem uma notícia, depois vão para uma dancinha, não dá tempo de refletir a notícia e nem de pegar a dancinha, já estão fazendo outra coisa. Eu entendo, então, que para eles é tudo descartável. E aí você vê que as disciplinas em sala de aula são dadas de forma descartáveis (*sic*), aí é muito triste, né? Então, essa para mim é a maior crítica que eu tenho, é essa redução. “Vamos sentar juntos.” Que horas? Em que momento? A gente também tem que ser pago para isso! Para sentar juntos, para termos aquele momento de refletir, e nada disso é colocado em pauta, né, é só cobrança na vida da gente, então, isso é muito problemático. Reduz o tempo e vai enchendo de temas, e não dá tempo para você se aprofundar em nada, né, e aí a gente está formando o quê? Só para dizer que viu aquilo? Mas eles sabem falar sobre aquilo? Eles sabem discorrer sobre aquilo? Esse é o ponto, então, eu confesso que eu estou bem preocupada.

Professor 4: Eu acho importante, porque ali eles vão entendendo que muitas coisas não estão separadas, né? Eles vão entendendo que, por exemplo, às vezes um livro de literatura tem toda uma questão de História. Igual eu dei exemplo esses dias para eles, dizendo assim de jogos de computador e de vídeo *game*. Existe toda uma pesquisa histórica ali, porque o personagem é lá da mitologia grega, tem todo um contexto em que ele foi criado. Então, eu procuro amarrar assim quando existe uma atividade com um livro de literatura que aparentemente não tem pretensões de estudar a História, mas ele contextualiza, ou um filme também, né, ele pode estar misturado no contexto, às vezes em uma letra de uma música e de outras maneiras mais. Daí eu demonstro como o conhecimento histórico está impermeado em várias áreas. Vou dar um mais um exemplo: eu ontem fui falar sobre Pakamarum II, daí quando eu falei do Pakamarum, já lembraram de um *rapper*. Daí eu falei: “com certeza, quem batizou

ele (*sic*) com esse nome que era americano, ou seja, tem toda uma história dos incas por trás, não foi um nome aleatório que pegaram, né, não é mesmo?” Eu falei. Então, eu tento colocar assim que a História está viva no nosso meio e que a gente precisa também das outras áreas do conhecimento para entendê-la. Eu não posso ensinar História sem a Geografia, né, então, tem uma visão de mundo, assim também com os demais componentes curriculares. Dessa forma, ter um pouco de leitura é primordial para a gente se situar, então, sempre que eu posso eu incentivo: “eu leio tal livro, o que vocês acham?” Eu pergunto para eles para ver se eles despertam. É como eu estava falando: tem que jogar a sementinha, alguns vão pegar e outros não adianta, porque a realidade que eles trazem de casa é ruim. Às vezes, eles têm uma influência sobre aquilo, então, não vai (*sic*) mudar as raízes que vem de casa, muitos estão aqui só contando o tempo para se formar e aí acabar e trabalhar, né? Alguns, quando eu dou uma tarefa, uma leitura extra, “ah, mas é difícil, professora, porque eu tenho que trabalhar até tal horas”, mas eu falo: “tudo é difícil, né, e vai piorar ainda”. Eu digo assim para o 3º ano: “porque ano que vem não vai ter mais escola aqui, o professor irá te dar um livro para ler na faculdade, tu tens que dar conta daquilo, então, as coisas vão só piorar, mas se a gente quer algo, a gente tem que arranjar tempo, né?” Mas é difícil, assim, na escola, nesse médio que a gente está agora, pelo menos, e no fundamental, é tudo mil desculpas. Assim, tento plantar a sementinha, alguns vão colher.

Professor 5: Acho que a grande sacada do trabalho interdisciplinar é feita de dois pontos centrais. O primeiro ponto é você trabalhar a leitura independente de qual for o seu componente curricular, que você trabalhe, porque ler vai ter que ler em todas as áreas. Então, quando você tem profissionais, educadores que não ficam só nessa tendência de bagagem de leitura, dizendo que é coisa para a Língua Portuguesa ou para História e todos acabam estimulando a leitura, já facilita no processo, né? O segundo ponto é pegar essa leitura e utilizar de diferentes formas, então, num texto que você vai trabalhar em História, por exemplo, ele pode muito bem ser trabalho em Português, ser trabalhado em Geografia, em Sociologia e nos demais componentes. Um exemplo claro disso: no primeiro e no segundo trimestres, eu cobrei dos alunos leitura obrigatória do livro da Malala, e isso em Língua Portuguesa. Só que o livro da Malala, ele vai trazer a contextualização do Oriente Médio, a questão do grupo extremista talibã, a parte religiosa, aspectos físicos do Paquistão, a questão das mulheres, a desigualdade entre gêneros, enfim, traz uma bagagem de conhecimento

que não fica restrita apenas à Língua Portuguesa ou à História e à Geografia. Então, quando você traz a leitura de algo que você consegue trocar com os outros componentes, facilita tanto em História como nos outros componentes curriculares também. Isso estimula que você faça a leitura em diferentes momentos e de diferentes formas. Então, eu acho que é essencial pegar algo que você consiga trabalhar de forma interdisciplinar, porque esse aluno está acompanhando e evita que ocorra o esquecimento, porque daí assim ele trabalha agora, na aula de amanhã vai ter, na outra e na outra também terá e o processo se torna contínuo.

Professor 6: A interdisciplinaridade é interessante por ser uma atividade em sintonia com os demais colegas das outras áreas, mas ao mesmo tempo é um assunto complicado. Eu vejo dessa forma porque não é fácil realizar a interdisciplinaridade, requer muitas coisas. Por exemplo, eu fiz um Mestrado em Patrimônio, que é um mestrado interdisciplinar para ser um professor interdisciplinar. Para isso, tem que ter empenho, tem que ter zelo, planejamento, envolvimento e, apesar de a escola ser um lugar onde os professores são treinados e dedicados, a gente retorna à questão da estrutura material. Se eu não tenho o tempo e o material necessário para fazer uma ponte, por exemplo, com a professora de Química e fazer uma ponte com o professor em Geografia, se o meu horário com eles para a gente discutir o planejamento e para nós nos organizarmos como dar a aula não fechar, fica complicado. Porque eu entendo que a aula interdisciplinar não é só chegar o professor, depois chegar o outro professor ali na aula e conversar com os alunos. Não, para mim a atividade tem que ser pensada muito antes de ser planejada. Agora, se isso não é possível, esse planejamento, essa conversa antes, eu não vejo como algo benéfico. Eu vejo como algo que quebra a lógica do planejamento que o professor fez para a sua disciplina. Então, se vai ser um planejamento interdisciplinar, ele tem que ser pensado antes previamente pelas pessoas envolvidas, no caso o professor de uma disciplina e de outra. Se isso não é possível, fica um espantalho, um espantalho muito malfeito.

Questão 9:

Professor 1: Eu acho que é preciso que a escola se torne orgânica mesmo, né, é necessário que as coisas funcionem, é necessário que se tenha um laboratório de informática com uma pessoa especializada na área de informática, para dar uma assistência tanto para o professor quanto para o aluno, e assim não sobrecarregar

mais o professor ainda, pois como você [professor] fará para ser uma espécie de *expert* em informática para chegar lá, utilizar o *tablet*, para poder utilizar com o aluno? Acho que essa organicidade da escola, ela precisa voltar, porque está tudo segmentado, está cada um no seu “aquário”. Então, dessa forma, a tendência da escola é se prejudicar e prejudicar o estudante. É preciso valorizar os espaços que existem na escola. Por exemplo: se tem uma biblioteca, tenha um bibliotecário, que ela seja efetivamente uma biblioteca. Se tem um laboratório de informática, que tenha uma pessoa especializada na área de informática, que seja efetivamente um laboratório de informática e não a maquiagem que a gente vê, né? Você tem laboratório e você tem biblioteca, mas funciona? Dá resultado para a escola? É nesse sentido e, também acho assim que é necessário aparelhar as bibliotecas com atualidade, para daí poder trabalhar por exemplo com os 6º, 7º anos só com charge, só com quadrinhos, na nossa disciplina de História. Se eles tiverem um Joe Sato que faz a História da Palestina, faz a História do Oriente Médio, pega aí o Dom João Carioca, da Lilian Swartz, historiadora que participa do livro, o Gugem, que é uma história em quadrinhos também, mangá que fala sobre a Segunda Guerra Mundial, e outros exemplares mais. Então, acho que tudo isso sensibiliza, mas eu acho também que o jovem tem que ter livros nas estantes que estejam disponíveis para a idade deles do Ensino Médio. Isso facilitaria o nosso trabalho, né, porque isso causa esse fetiche no jovem, ter uma revistinha, ter lá a história em quadrinhos, ter na biblioteca um livro, é muito importante. Por isso, eu insisto nisso: na escola orgânica, na escola que se comunica, uma escola que enfim faz o conhecimento circular. Se tiver isso aí, a escola vai para frente.

Professor 2: Eu penso que o foco do teu trabalho é a leitura, que a leitura não é uma coisa somente que está deficitária na História, mas vem talvez lá de trás da infância, das séries iniciais e finais do Fundamental e chega no Ensino Médio. Então, nós [professores] temos que perceber o que está faltando para os alunos que eles não querem ler tanto, não se interessam por ler. Vejo também que produzem pouco texto, então, penso que a base do ensino teria que ser mais forte, principalmente a leitura, a questão de produção de texto, porque eles chegam às vezes sem a noção de interpretar texto e isso que prejudica todas as outras partes das disciplinas. Isso causa uma enorme preocupação, porque os alunos não sabem se orientar quando estão exercitando o ato de ler, pois quando são questionados sobre o que leram, em muitos casos não conseguem definir exatamente do que se trata. Essa responsabilidade, em

parte, é da falta de ligação entre o Município e o Estado, porque às vezes parece ter uma lacuna muito grande do aluno que veio do Município para o Estado. Essa rede está meio desconectada, a rede municipal com a rede estadual, ambas teriam que se conversar mais por conta da questão metodológica, né, que vem sendo trabalhada nos alunos que vem de lá [prefeitura] e caem no estado. Parece uma coisa muito diferente, não tem um segmento, ou seja, uma continuidade. E isso pode acontecer se a escola e nós [educadores] nos atualizarmos para assim podermos dar condições a estes jovens de realizarem uma leitura adequada e contínua e, como consequência, conseguirem a sua autonomia e independência a partir do ato de ler, tendo assim uma escolar forte de verdade.

Professor 3: Eu acho que tem uma boa aceitação até aqui. Eu sinto uma receptividade maior do que em São Paulo, porque aqui eles são um pouco mais receptivos, assim, um pouco mais respeitosos. Nesse sentido, então, eu acho que de maneira geral, estão interessados, porque na leitura, eu paro para explicar e eles vão escrevendo. Então, tento cercar de vários lados, sabe, para ver se vai acontecer o que pretendo com a atividade. Cada região tem sua especificidade e deve ser respeitada, porém, isso não impede de fazermos uma análise e comparar as características dessas regionalidades.

Professor 4: É difícil, deixa eu (*sic*) pensar. Não sei se é nesse sentido que tu esperas no teu trabalho, mas na minha opinião é desde pequenos, no 5º ano ao 6º ano, que a gente tem que incentivar mais o saber, né, mas nos falta dentro da escola ter mais espaço para tu poder tirar de sala de aula, instigar a pesquisa desde pequenos para, quando chegarem ao Ensino Médio, tu não ter que iniciar da estaca zero porque eles não estão acostumados. Se eu der uma liberdade de fazer um projeto hoje como está a educação, eles não vão aproveitar aquele tempo, porque estão achando que a professora não vai estar cobrando, então, isso é um obstáculo que eu estou observando. No Novo Ensino Médio, por exemplo, só foi agregado mais tempo em sala de aula, mais horas dentro do currículo do 1º ano. Por exemplo, eu acho que tem mil horas, né, mas isso não está sendo bem aproveitado por eles [os alunos], porque eles não estão acostumados com isso. Eles estão acostumados a estudar sob pressão, estar em cima de tudo o que vale nota. Eles não estão acostumados para produzir em determinado tempo sem fiscalização por si próprios, aqui eles sempre jogam para depois. Mas eu entendo que se a gente começar desde pequenos, vamos trabalhar em equipes. Como é trabalhar em equipe? Vamos ter que fazer essa leitura

aqui. É um ajudar o outro e ir em busca da resposta, instigar que eles possam ir além do que a professora está pedindo, né, eu acho que a gente vai colher frutos melhores lá na frente no Ensino Médio. É como se agora a gente quisesse pegar esse Ensino Médio e quisesse fazer milagre. Não vai, né? Tem que começar lá desde pequenos a instigar a pesquisa por si só, a leitura, porque é importante, porque agrega a nós enquanto seres humanos. Então, eu acho que tinha que começar mais na base, trabalhar mais na base do que só no Ensino Médio. Mas também falta muita estrutura assim, a escola está muito carente de estrutura para a gente poder dar andamento às coisas diferentes, né? A gente só é cobrado. Quem escuta as muitas palestras, fala-se variadas vezes em ir a campo, ir a campo, mas como eu vou a campo com o aluno se ele não tem passe, se não tem ônibus à disposição? Entende? É complicado também. Não tem laboratório disso e daquilo, aí é difícil, né? É só cobrança, a gente não sabe para onde que caminha. Acho que eu diria que a solução é começar na base para, quando chegar no Ensino Médio, eles já terem essa autonomia de dizer “eu quero pesquisar, eu quero saber, eu quero ter o conhecimento em si, não por causa da nota, não porque alguém está me fiscalizando”, eu acho que seria mais nesse sentido, né, não sei se estou te ajudando.

Professor 5: Eu acho que, independentemente da quantidade de alunos que tenha em uma turma, se você não tiver o apoio da família, não anda. Então a cobrança tem que ser no colégio, mas tem que ser em casa também. Então, o que eu vejo como maior problema nessa situação é a falta de apoio familiar, cobrança, de os pais estarem presentes na vida desse aluno. Pelo menos, a nossa quantidade de alunos que nós temos aqui, com a nossa coordenadora pedagógica conseguimos fazer essa cobrança via comunicado e tudo mais, mas o retorno é muito baixo. Então, a principal dificuldade hoje em dia de fazer com que esses alunos leiam, que eles tenham uma pausa para interpretar e que eles consigam compreender aquilo que eles estão lendo é a falta de apoio em casa. Isso acontece porque quando eles estão aqui conseguem fazer, mas quando saem do colégio, parece que esquecem totalmente o que fizeram aqui e mudam o mundo completamente e só retornam a mexer com aquilo na próxima aula novamente. Então, se não tiver esse processo contínuo, a gente nunca sai do início e a gente fica pedalando ali a todo momento. Lógico que tem exceções, mas as exceções são muito pequenas. Com essa dificuldade, surge uma bagagem maior, um peso maior para você, porque tem que fazer uma cobrança para que eles façam de uma maneira que impactem em casa também, sem mesmo os pais estarem olhando,

que eles façam por conta da preocupação ali da escola mesmo, que não tenha o apoio em casa. Isso se torna difícil, porque geralmente é por meio da participação dos familiares nessa fase de aquisição do saber que o estudante conseguirá entender os sentimentos que um autor quer passar em seu livro, porque o estudante sabe que tem alguém que o incentiva, que mostra que essa atividade tem sentido para o seu futuro profissional e de vida, alguém que por vezes lhe dá o próprio exemplo, buscando por meio da leitura se aperfeiçoar. Como eu não sigo o processo tradicional, então, quando eu vejo que eles estão um pouco mais cansativos, eu faço uma atividade diferenciada, eu pego e faço algumas alterações, como um texto de revista, gibi e outros mais para dar uma diferenciada na aula e eles aceitam bem. Eles fazem, eu não tenho reclamação disso. Eu não posso reclamar também pelo perfil de cobrança. Eu cobro muito deles, eu exijo que eles façam atividade, então, eles sabem que na aula eles terão que fazer alguma coisa daquilo. Eu vejo que toda vez que eu trabalho algo voltado à leitura e que eu consigo iniciar e finalizar naquela mesma aula, eles conseguem aprender mais fácil. Agora, a partir do momento que a gente não consegue finalizar naquela aula, fica para outra semana, aí você perde completamente o fio do entendimento, porque eles não vão retomar isso em casa. Como eu falei, se eles não tiverem uma fiscalização, alguém que apoie e participe, incentivando para que eles façam, eles não farão. Por isso, quando você retorna aquela leitura em sala, eles já esqueceram, o que é natural de alunos que tenham 13 ou 14 disciplinas para trabalhar em uma semana. Então, eles não vão lembrar o que foi trabalhado em específico se eles não retomarem em casa. Como eles não fazem isso, aí é perdido tudo o que já havia sido trabalhado e tem que se iniciar de novo a leitura, retomar os tópicos — e aí você perde um tempo e isso vai virando uma bola de neve. Agora, quando eu consigo finalizar na mesma aula, aí sim, aí tem um retorno positivo.

Professor 6: Eu vejo, em termos de aprendizagem dos alunos, que é uma prática que vem apresentando bom resultado. A ideia das aulas que vem no planejamento é sempre de desenvolver a leitura do aluno principalmente da fonte primária e a capacidade desse aluno expressar-se por meio do diálogo, para que ele participe da aula dialogando com o professor e com os colegas sobre a temática. Então, eu vejo que vem apresentando esse bom resultado, porque os alunos, eles se envolvem claramente, umas turmas mais, outras menos, mas a gente vê isso ocorrendo. Quanto à receptividade dos alunos, todo o trimestre eu tenho o costume de ter essa prática

de separar uma aula para conversar com os alunos sobre a dinâmica da aula, se eles consideram que a nossa dinâmica está funcionando ou não. Então, no primeiro trimestre, eu fiz a apresentação quando cheguei, como seriam as aulas e, no final do trimestre, com os resultados, após as avaliações, conversei com os alunos de todas as turmas perguntando: “Como vocês consideram que estão as aulas? As dinâmicas estão funcionando? Faz muita falta a escrita no quadro ou esse texto impresso está suprimindo essa necessidade?” A questão da participação, até o momento, os alunos deram devolutivas positivas em relação às aulas. Quanto à questão da leitura, eu considero que os alunos que estou ministrando aula desde o começo do ano, eles são do primeiro ano, esses alunos passaram aí pelo nono ano, pelo oitavo ano pelo período da pandemia, então, passaram por uma situação complicada com a construção em termos de conhecimento, de habilidades. Hoje se vê claramente que o aluno, ele faz a leitura, ele dá a visão dele acerca daquilo, porém, não consegue chegar em alguns pontos do texto que essa demanda exige. A interpretação mais robusta, ela acontece por meio do diálogo com o professor e com os colegas. Aí sim, ele vai entrando e chegando e entendendo essas áreas do texto. Existe dificuldade na leitura e, em certos casos, existe dificuldade até na escrita. Eu acredito, não me recordo que tenha uma pesquisa relacionada a isso, mas nos últimos anos a prática da escrita vem diminuindo devido ao aparelho digital, internet e coisas que o pessoal usa, como o teclado. Então, a prática da escrita, ela vem decaindo e a gente nota que o aluno está se distanciando de algo mais íntimo dele, a escrita com lápis, caneta e borracha, a gente vê uma dificuldade. Eu noto isso na escrita dos alunos que eu não esperava no Ensino Médio, eu não esperava isso, e também a dificuldade de chegar ao cerne dos textos, da interpretação textual, mas eu vou dizer que é principalmente devido à pandemia que isso acontece, por causa do afastamento que teve do ambiente escolar.

Questão 10:

Professor 1: Bom, eu acho que a questão da burocracia, ela é um ponto que emperra o Ensino Médio. No meu ponto de vista, ela [burocracia] me prejudica, não sei se os demais professores se sentem assim também, mas normalmente eu estou lá em casa, perdendo um bom tempo, eu considero perda de tempo, mesmo que efetivamente não seja, mas eu estou lá perdendo um bom tempo, preenchendo material na plataforma.

O planejamento, ele é essencial, é fundamental, né, mas assim, quando na verdade eu poderia estar me qualificando muito mais intelectualmente para as minhas aulas, me dedicando muito mais à leitura, sabe? Várias e várias vezes eu deixo de lado as leituras porque eu tenho que estar lá, preenchendo a burocracia, eu tenho que dar uma resposta burocrática, né, para o estado, então, isso aí trabalha contra nós. Eu acho que se tivesse um manifesto possível, que essa ideia que não é nova, a ideia de ter maior tempo para o planejamento aconteça. Por exemplo, quem trabalha 40 horas, que dessas, 20 horas fossem para você trabalhar em sala de aula e as outras 20 horas exclusivamente para você poder planejar, ou seja, ter mais tempo de horas-atividades. Então, nessas 20 horas de planejamento, você certamente consegue distribuir o estudo, a leitura e a burocracia. Da forma como está, é muita burocracia — e isso que tenho 30 horas-aula. Eu fico imaginando professores que tem 60 horas-aula, o cara [professor] não vive; vou dizer, o cara não tem vida social, o cara não tem vida intelectual, o cara — desculpe a expressão — se torna um requentador de marmitta. As aulas que você deu ano passado, você faz da mesma forma esse ano, uma repetição, porque não tem tempo para planejar. Você pega, assim, os planejamentos do ano passado e você reproduz esse ano, você só muda a data, está entendendo? Então, não sei se é projeto de governo, se os políticos entendem claramente, isso aí deixa o professor ocupado mesmo, pode se dizer engessado nessa situação, o que não é bom para nós — e quem perde com isso sempre é o aluno, infelizmente.

Professor 2: Bom, primeiro é a questão do tempo de planejamento, por mais que você tenha um tempo, nunca consegue pelo menos planejar no tempo da escola, porque sempre fica um pouquinho para você planejar fora da escola, por ser um período insuficiente. E o tempo para planejar com outros professores, como eu falo, nesse modelo [do Novo Ensino Médio, por áreas do conhecimento] que ainda não foi feito, por não ter condições de se fazer na prática, é mais complicado, porque você tem que pensar pelo todo, por mais de uma disciplina e pessoa. Isso acaba fazendo com que a gente tenha um trabalho dobrado, esse é o primeiro ponto que eu gostaria de destacar sobre o planejamento. O segundo ponto seria a dificuldade de se aplicar na prática esse planejamento com o aluno em sala de aula, pela questão da disciplina e a quantidade de alunos em sala de aula, o barulho, uma série de coisas que vem acontecendo na realidade de sala de aula, né? Então, dificilmente se consegue fazer o planejamento e aplicar ele (*sic*) como você gostaria que fosse executar flexibilizando esse planejamento ali, seria mais esse problema de disciplina em sala de aula. Isso

acontece porque, na maioria das vezes, você tem que ficar apagando incêndio, mandar silenciar, pedir para escutarem, celular em sala de aula fora de contexto de uso do que o professor planejou. Então, tudo isso tira a atenção dos alunos, e aí você faz um planejamento para uma aula dialogada, assim, não consegue. Isso tudo provoca esse estado triste que a educação se encontra em nosso país.

Professor 3: Olha, eu até brinco que se eu estivesse no legislativo, a minha proposta seria bem clara assim: um professor deve receber por 40 horas sem ter seu salário diminuído e trabalhar efetivamente 20 horas em sala de aula e as outras 20 ele ficar na escola, justamente fazendo o quê? Planejando e dialogando com os pares, é claro. Essa conversa com os outros professores, refletindo sobre como trabalhar ou não trabalhar com a sala. Outro ponto para melhorar o ensino e o planejamento seria a redução ou a limitação do número de alunos em sala de aula para no máximo 25 em cada sala, seria o ideal. Aí eu acho que a gente teria condições para fazer um bom planejamento e melhorar o ensino, com 25 alunos em sala de aula e receber por 40 horas, sendo 20 em sala de aula e as outras 20 na escola planejando, lendo e estudando e fazendo todas as coisas que tem que ser feitas, sendo os mesmos professores, pensando no desenvolvimento dos mesmos alunos. Seria o melhor dos mundos. Então, eu vejo dessa maneira, mas a gente hoje se desdobra em mil e não tem tempo, e aí fica assim, bagunçado, o ensino e o planejamento, é uma pena. Mas eu tenho certeza que se nós tivéssemos essa possibilidade, né, todos os professores trabalhariam em prol disso dar certo. Mas, para que isso aconteça você tem que ter que ter um salário digno e você tem que ter condições de trabalho; do contrário, não tem o que fazer.

Professor 4: Esse ano foram cortadas as horas [remuneradas] de planejamento, então, os professores se encontram na hora do lanche, o nosso momento de planejar é assim. Eu não estou no Novo Ensino Médio, mas é o que eu percebo dos colegas que é assim, né? Então, por exemplo, esses exemplos que eu te dei ali, de trabalho integrado com Filosofia e o outro com português, aconteceu porque foi na semana de julho, entendeu, porque foi a nossa única parada e aí, uma hora ou outra a gente se esbarra e conversa, “o que tu achas de a gente fazer assim e tal?”, entende? Está faltando tempo, inclusive está faltando tempo também para a gente ler, porque é tão corrido, são tantas aulas que a gente tem que pegar para sobreviver. Se a gente tivesse mais tempo aqui, para planejar com calma as coisas, né? ... Falta leitura para a gente, falta às vezes tempo de escolhermos textos e disponibilizar esse material

para eles [os alunos]. Eu não estou vendo assim o que está sendo trabalhado pelos meus colegas como algo inovador; pelo contrário: eu vejo que nada de diferente em História aconteceu, entendeu? Comentei esses dias uma coisa com a professora de História, “ah, mas o conteúdo do primeiro ano já estou acostumada”, ela me disse. Eu retruquei: “mas vocês sabem que vocês estão trabalhando errado, né? Não é para continuar dando os mesmos conteúdos, é para sentar e planejar junto”. Mas eu vejo que continua tudo igual, cada um na sua caixinha ainda, entendeu, na sua gavetinha como fala. Está todo mundo assim, não vi mudança nenhuma aqui na escola, exceto assim porque tem a disciplina de Projeto de Vida, tem as eletivas ali, a gente percebe um trabalho diferenciado, mas se não as outras continuam tudo igual.

Professor 5: Acho que tem dois problemas. O primeiro é que o modelo que Santa Catarina aderiu é um modelo na teoria interessante, porque ele não tirou nenhuma disciplina da grade e manteve assim todas as disciplinas. Lógico que, para isso, teve que recuar na quantidade semanal de aulas de cada disciplina, mas eles entenderam que se está diminuindo as aulas, mas por outro lado irão ficar todas as disciplinas. Então, se elas [disciplinas] dialogarem, vai dar certo. Só que essa teoria, na prática, pouco se efetiva, porque entra principalmente na questão do professor. Nós temos poucos professores que são professores dinâmicos, que estão acompanhando as mudanças do ensino, que tem uma flexibilização na hora de desenvolver as atividades. A maioria trabalha em caixinhas, porque já está há muito tempo trabalhando assim. Então, na minha opinião, perdeu-se pelo caminho essa essência básica ou não se tem essa habilidade de dialogar para fazer uma atividade, e também, para isso acontecer, requer tempo adequado para o planejamento. Eu vejo, então, que a gente pouco avançou por conta dessa falta de estrutura dos professores e a falta de tempo para planejamento, porque hoje a gente não tem aulas suficientes a mais para planejar. Isso é necessário, porque se você vai ter que fazer, se o Novo Ensino Médio pede que seja interligado, que você dialogue com as outras áreas ou até mesmo com a sua própria área, você precisa planejar isso em conjunto — e para planejar isso em conjunto, você precisa ter todos os professores ali, juntos com você, para você poder desenvolver essas atividades, coisa que hoje não se efetiva. Então, ainda assim, com todas essas dificuldades, a gente tem pinceladas de mudanças aqui no colégio, mas por conta de que alguns professores que são mais capacitados. Muitos professores, que tem uma estrutura melhor, eles puxaram os demais. A coordenação também, que faz esse papel, que ajuda bastante nesse processo. Mas eu vejo que muitos colégios

aí que não tem estrutura, eu digo por que trabalho com os professores que estão ali, acompanhando essas mudanças, ou os próprios coordenadores estão acompanhando esse processo, continua o mesmo modelo e até piorou, porque a quantidade de aulas diminuiu. Então, esses alunos estão saindo ainda mais fracos do que iniciaram, né?

Professor 6: Se tivesse tempo para o planejamento coletivo, eu acredito, sim, que ele é válido e seria benéfico. Só que pelo que a gente está observando no Ensino Médio, essa questão do planejamento pela área foi colocada como algo de suma importância, só que não foi estabelecida a realidade material para que isso ocorra. É isso que a gente vê. Então, se é tão importante o planejamento por área, por que não pensar, então, no horário dos professores, que são em sua grande maioria ACTs e dão aula em mais de uma escola? Como que vai funcionar? Porque toda escola vai querer fazer o planejamento coletivo, e aí vai fechar o horário dos professores em todas as escolas? Então, quem fez esse novo modelo de Ensino Médio nesses últimos anos aí, e o que passou na secretaria de educação e os ministérios, deveria ter pensado na realidade material, se é possível aplicar ou não. Então, do modo que está, eu acredito que é ruim, porque isso cansa muitas vezes o professor, no sentido de que ele tenha a explicação de que deve ser coletivo o planejamento, mas ele não vê de forma alguma isso se concretizar na prática. Com isso, o aluno sai prejudicado, porque o planejamento fica precarizado e a gente não recebe um retorno. Sabe, a gente conversa com a equipe pedagógica, no meu caso que é uma equipe pedagógica muito presente, gosto muito de trabalhar com eles, mas a gente vê que eles ficam de mãos atadas. Eles querem mudar uma coisa que não vai na realidade, então, do jeito que está, é complicado seria muito interessante enquanto ideia, desde que fosse um tempo maior de planejamento e o professor tivesse isso previsto. Vamos dizer, assim, uma coisa: é um sonho muito distante, onde todo professor fosse contratado da instituição de ensino, e outra coisa: do jeito que está, é ruim.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO EM JOINVILLE

Pesquisador: GEAN CARLO PEIXER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60176022.5.0000.5368

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.548.674

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer como os professores realizam as práticas de leitura nas aulas de História, para compreender quais as implicações que podem ou não ocorrer neste processo de aprendizagem, considerando a implantação do novo ensino médio, e as mudanças resultantes dessa ação. Os dados serão coletados nesta pesquisa por meio de entrevistas a serem agendadas com os participantes que neste trabalho serão os professores de História considerando a disponibilidade destes sujeitos envolvidos no processo

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Conhecer as práticas de leitura construídas por 6 professores de História que atuam no ensino médio da rede estadual de ensino em Joinville para analisar o que tais práticas representam para o ensino de História, com vistas a implantação do novo ensino médio

Objetivo Secundário:

Verificar como se dá a escolha de materiais e recursos didáticos pelos professores sujeitos da pesquisa. Identificar quais as práticas de leitura adotadas pelos professores de História em suas aulas; Verificar como se dá a escolha do livro didático no novo ensino médio trabalhado pelos professores de História;

Endereço: Rua Paulo Maischitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comiteta@univille.br



Continuação do Parecer: 5.546.674

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos citados pelo (a) pesquisador (a), e como benefícios ao participante da pesquisa, é informado que espera contribuir para que os professores identifiquem suas fragilidades e fortaleçam as práticas educativas

A ideia é possibilitar aos professores uma ressignificação de suas atividades de leitura na aula de História do ensino médio. Ainda sobre os riscos ao participante, o (a) pesquisador (a) informa que prestará encaminhamento, caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 06 participante(s), que enquadra(m)-se no seguintes critérios de inclusão: professores de escolas da rede estadual de ensino do município de Joinville que sejam graduados em História, e que estejam atuando na educação básica, com turmas do novo ensino médio; não sendo selecionados o(s) participante(s) os professores que não atuem no novo ensino médio.

Os participantes da pesquisa deverão responder a uma entrevista semiestruturada (inserir qual instrumento de pesquisa), sendo informada a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda do(a) pesquisador(a) por cinco anos. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio.

Quanto ao cronograma, é informado que a coleta de dados será em 03/10/2022, prevendo-se sua conclusão em 30/11/2022, em que espera-se como resultado notar a importância do professor de História neste processo por meio de suas reflexões acerca da necessidade de ser realizada uma nova forma de leitura dos textos históricos que seja condizente com a realidade atual, visto que, é por meio desta ação que os alunos irão adquirir um conhecimento mais profundo sobre o conteúdo aplicado e o levarão para a vida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada em folha timbrada pelo responsável da instituição.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.546.674

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Recomendação: no TCLE, retirar a informação que a entrevista está composta por perguntas abertas e fechadas. No instrumento de pesquisa apresentado, todas as perguntas são abertas. Atualizar documento TCLE antes da coleta dos dados com os participantes.

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO EM JOINVILLE", sob CAAE "60176022.5.0000.5366" do (a) pesquisador(a) "GEAN CARLO PEIXER", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.546.674

projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	folhaderostoparasubmissao.pdf	30/06/2022 08:02:04	Cássia Marques	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1971514.pdf	29/06/2022 20:41:41		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	29/06/2022 20:41:21	GEAN CARLO PEIXER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaGEANPronto.pdf	23/06/2022 22:40:52	GEAN CARLO PEIXER	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	23/06/2022 14:42:05	GEAN CARLO PEIXER	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaodeAnuencia.pdf	23/06/2022 14:41:28	GEAN CARLO PEIXER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPronto.pdf	23/06/2022 14:38:36	GEAN CARLO PEIXER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 27 de Julho de 2022

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 20/12/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Gean Carlos Peixer

Orientador: Berenice Rocha Zabelot Garcia Coorientador: _____

Data de Defesa: 12/12/2023

Título: Prática de leitura nos aulas de história de professores no ensino médio em Joinville

Instituição de Defesa: Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral Sim * () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Gean Carlos Peixer
Assinatura do autor

Joinville/20/12/2023
Local/Data