

“APRENDI COM A PRÁTICA E CONTINUO APRENDENDO”: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA REGIÃO NORTE DO PARANÁ**Maria de Fátima da CUNHA***

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como os professores PDE do ensino fundamental e médio da rede pública de Londrina e de outras cidades da região norte do Paraná utilizam o livro didático de história em sua prática em sala de aula. Estes professores fazem este tipo de formação continuada (PDE) oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) durante dois anos, sob a supervisão de professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa foi feita através de um questionário investigativo durante um curso que fazia parte das atividades do PDE em novembro de 2008. Tivemos como principal preocupação, perceber as dificuldades enfrentadas pelos professores ao usar o livro didático em sala de aula, bem como os saberes que os mesmos mobilizam para superar o livro didático como único suporte pedagógico no seu cotidiano.

Palavras-Chave: ensino de história; livro didático de História; saberes docentes.

“I LEARNED FROM PRACTICE AND I CONTINUE LEARNING”: HISTORY TEACHERS AND THE USE OF THE TEXTBOOK IN NORTHERN PARANA

Abstract: This article aims to investigate how PDE (Educational Development Programme) teachers from public primary and secondary schools in Londrina and other cities in northern Parana State use the history textbook in practical applications within the classroom environment. These teachers undergo a type of continuous training – PDE – offered by the Parana State Secretary of Education (SEED) for a two-year period, under the supervision of professors from the Department of History at the Parana State University in Londrina. This research was conducted through the use of an investigative questionnaire during a course that was part of the PDE activities in November 2008. Our main concern was to understand the difficulties faced by teachers

* Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR. Londrina/PR, Brasil. E-mail: dacunhafatima@gmail.com

when using the textbook in the classroom, as well as the knowledge needed to overcome having only that particular textbook as a pedagogical support day-by-day.

Keywords: teaching history; history textbook; teacher's knowledge.

1- Introdução:

Como nos alerta Alain Choppin, após ter sido negligenciado tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países ¹.

Esta atenção que vem sendo dada às pesquisas sobre o livro didático, segundo Choppin, é resultado da convergência de uma série de fatores conjunturais. Como, por exemplo: o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história, ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior. O interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda, o recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários. Devido aos avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história da edição contemporânea na França, Inglaterra, Espanha, Austrália, Canadá, na Suíça francófona e em vários outros países. O considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares. Também a um número cada vez maior de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas. Devido as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão diante das novas tecnologias educativas ².

E, ainda para Choppin, um interesse particular vem sendo dado, nos últimos vinte anos, as questões referentes ao uso e a recepção do livro didático. Que tipo de

consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância³.

Estas são, inicialmente, algumas das preocupações que movem a nossa investigação, em especial aquelas que dizem respeito ao uso do livro didático pelo professor em sala de aula.

O presente texto é resultado das discussões de uma pesquisa ainda em andamento que aborda a utilização dos livros didáticos de história por professores da rede pública de ensino fundamental e médio da cidade de Londrina e região⁴. O projeto teve como objetivo principal investigar como esses professores de história utilizam o livro didático de história em sala de aula no seu cotidiano através de um questionário investigativo que abordava algumas preocupações como: quais as dificuldades que os professores encontram ao trabalhar com o livro didático? Como escolhem o livro? A formação que tiveram permite que possam explorar o livro didático na sua prática? Quais outros materiais utilizam e quais as dificuldades encontram com essa prática? Além dessas preocupações, investigamos também o tempo de atuação dos professores, quando e onde se formaram e a cidade onde atuam.

O questionário foi aplicado junto a dezenove (19) professores da rede pública de Londrina e de outras cidades da região norte do Estado do Paraná que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁵, sob a supervisão de professores orientadores do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Estes professores responderam ao questionário em novembro de 2008, durante um curso que oferecemos, intitulado: “*O Livro Didático como objeto de Pesquisa*”. Este e outros cursos realizados por outros professores faziam parte das atividades do calendário do PDE em 2008.

2- Alguns debates sobre o livro didático de história nas últimas décadas:

A respeito do uso do livro didático de História, podemos dizer que o período compreendido entre a década de 1960 e o final da década de 1990 corresponde ao período do “*boom* do livro didático”.

Nesses anos, a pequena produção dos velhos manuais escolares deu lugar a uma poderosa indústria editorial, que produziu milhões de livros com muitas imagens coloridas e contendo os mais variados recursos didáticos, para atender a demanda das escolas de todo o Brasil ⁶. Essa mudança deveu-se, em grande parte, aos programas de distribuição gratuita de livros didáticos pelo governo federal. Principalmente a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal tornou-se o maior comprador de livros do mundo, adquirindo, somente no ano de 1997, cerca de 110 milhões de volumes. Por meio do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), o governo federal passou a comprar, diretamente das editoras, livros didáticos das disciplinas do ensino fundamental e médio, entre aqueles que são previamente analisados e aprovados pelo MEC, para distribuí-los a escolas de todo o país ⁷.

Convém notar que o *boom* do livro didático ocorreu concomitantemente à massificação do ensino no Brasil e que, diante das deficiências nesse setor, o livro didático acabou por se tornar um grande paliativo. De acordo com alguns estudos ⁸, apesar das discussões sobre a utilização de várias fontes e outros materiais no ensino de história, se percebe que, nas últimas décadas, o livro didático ainda assume uma importância considerável no cotidiano dos professores. Isto ocorre devido a vários motivos, entre eles a falta de tempo e de preparo dos professores. É necessário levar em conta que o livro didático, e conseqüentemente sua mensagem e a visão de mundo que ele transmite, é consumido, em grande parte das vezes, sem nenhum tipo de análise crítica, por milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil. Assim, o livro didático, especialmente o da disciplina de História, reveste-se de enorme importância na formação dos alunos ⁹.

Igualmente, a partir dos anos 1980, no Brasil, intensificou-se o debate acerca de várias temáticas envolvendo o ensino de História. Esse debate se acentuou, trazendo para o centro das discussões a participação da escola e em especial a participação do professor na produção do conhecimento histórico escolar. Os discursos acadêmicos procuraram defender a qualidade e a quantidade de informações que seriam transmitidas aos estudantes da rede de ensino fundamental e médio (antigos 1º. e 2º. graus), e reclamaram para si a capacidade de garantir um

arcabouço teórico no currículo, assegurando com isso a difusão de determinados conteúdos imprescindíveis na construção da memória e do conhecimento históricos.

No entanto, enquanto o debate, a crítica e o confronto de opiniões faziam parte da produção de conhecimento no espaço acadêmico, para alguns, restava à escola, "reproduzir um saber que lhe é externo", um conhecimento histórico "deslocado do social". Em certo sentido a universidade assumiu um discurso de integração dos vários níveis de ensino, mas, por outro lado, deixava transparecer que o ensino de história devia estar submetido à tradição historiográfica acadêmica, que de certa forma, controlava o conhecimento pelos programas de ensino e pelos livros didáticos¹⁰.

Percebe-se que o ensino, de uma forma geral, estava submetido às propostas dos setores intelectuais, situados nas universidades, e estes, por sua vez, estavam vinculados às esferas burocráticas do poder estatal e às empresas editoriais. Por isso, segundo Kazumi Munakata, nos anos 1970 e 1980:

"Uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesas - em suma da ideologia"¹¹.

Desta forma, vemos que o livro didático era produzido com o intuito de atender aos interesses vinculados à ditadura militar, mas nessas mesmas décadas houve mudanças socioeconômicas, políticas e culturais no Brasil que acabaram afetando a produção do livro didático.

Segundo Selva Guimarães Fonseca, as mudanças que ocorreram nesse período em relação ao ensino de história estão atreladas ao universo da indústria cultural. Elas chegam à escola fundamental e ao público em geral, não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelos materiais de difusão, produto dos meios de comunicação em massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes, e outros. Para a autora, a escola passa, então, a ser vista como um "campo de lutas", onde, por um lado, reproduz as "relações capitalistas" e, por outro, constitui-se em espaço de produção e acumulação, não atendendo cegamente aos interesses do capital.

De acordo com Munakata, outro aspecto importante deve ser destacado: na mesma época em que muitos pesquisadores universitários faziam denúncias sobre as "belas mentiras", os autores e editores produziam livros didáticos procurando, além de

ganhar dinheiro, participar da luta pela consolidação da democracia e da cidadania no Brasil. De certa forma, como nos diz Fonseca, a autonomia do professor pode “alterar a teia de relações e interesses constituída pela academia e pelo mercado editorial”¹².

Para Fonseca, várias pesquisas têm sido feitas a partir destas idéias no sentido de discutir e entender a utilização do livro didáticos nas escolas, bem como apontar as alternativas de utilização deste material, que, segundo Fonseca, *muitas vezes tem-se tornado o definidor do processo de ensino*¹³. Segundo a autora, no final de 1970 e início da década de 1980, deram-se uma série de adequações a respeito da relação entre indústria cultural e instituições educacionais de transmissão de conhecimento.

Neste sentido, o mercado editorial passou a estabelecer estreito contato com o debate acadêmico, que por sua vez necessitava muito da mídia para difusão de conhecimento produzido. Neste momento, também pesquisas advindas do campo acadêmico passaram a serem adaptadas na construção dos livros didáticos, como aponta Fonseca:

“...de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores”¹⁴.

Com o crescimento do mercado editorial, o espaço do livro didático nas escolas encontra-se cada vez mais disputado pelos autores e suas editoras.

Circe Bittencourt também aponta que, pensar as questões referentes ao trabalho com imagens no livro didático atualmente significa levar em consideração a sua relação com o mercado. Pois o livro didático se constitui antes de tudo em mercadoria, e como tal, sofre as influências do mercado, como dependências das tecnologias e alterações estéticas, para que possa despertar um maior interesse dos compradores. Porém, estando nas mãos dos alunos e do professor, o livro didático passa a ser o “transmissor do conhecimento” ou das narrativas que conseguem se eleger como únicas na academia e que chegam aos livros didáticos naquilo que Christian Laville denominou como “guerra de narrativas”¹⁵.

Sendo assim, o livro didático torna-se também um difusor de diferentes informações. Para Bittencourt:

“Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”¹⁶.

Conforme a mesma autora, a produção do conteúdo de alguns livros didáticos não fica a cargo apenas do autor, mas existe uma série de profissionais que juntos compõem o corpo e a forma deste livro. Desta maneira, a autora salienta que a questão das imagens, por exemplo, contaria com pessoas adaptadas para este trabalho, para que, segundo ela, o livro atendesse às necessidades do mercado, ganhando cada vez mais compradores.

Ainda nessa perspectiva do livro didático enquanto mercadoria, Sonia Miranda e Tania de Luca destacam que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem.

Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, para as autoras, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores¹⁷.

Para Alain Choppin, ainda é necessário destacar que os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções: o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, que para o autor poderiam ser resumidas em várias funções: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental¹⁸.

Todavia, para Choppin, o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino e aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas

funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, "livros de prêmio" - livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares - enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, *softwares* didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas se torna um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Enfim, para o autor, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. Nesta perspectiva, a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas. Portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas.

Toda esta discussão em torno do ensino de História e, particularmente, em torno do livro didático de história, tem recebido especial atenção por parte dos historiadores do ensino de História nas últimas décadas. Muitos artigos, livros, dissertações e teses têm sido produzidos a partir das investigações em torno do livro didático. Diversas pesquisas em várias partes do mundo são realizadas, com o intuito de perceber como a história tem sido aprendida, ou como os conteúdos de História têm sido apreendidos, pelos alunos de todos os níveis de aprendizagem¹⁹. Também se ocupam em verificar a importância da utilização de fontes documentais no ensino de História como, por exemplo: imagens, música, literatura e também o livro didático como principal fonte documental e ao alcance do professor em sala de aula.

Grande parte dessas pesquisas busca investigar o uso desses materiais como potenciais instrumentos que podem propiciar ao aluno a oportunidade de um ensino de História baseado na interpretação e não na memorização e acumulação de conteúdos²⁰.

Desta forma, como já mencionado, nossa investigação tem como objetivo centrar a atenção em como os professores de história utilizam o livro didático em sua prática cotidiana de sala de aula, em especial no ensino fundamental.

Para fazer a análise dos dados coletados através dos questionários vamos tomar como referência os objetivos para o ensino fundamental indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos PCN's e nas Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica do Paraná.

Esta fundamentação é importante quando observamos que os PCN's e as Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica do Paraná apontam para as especificidades e as referências para o ensino de história como, por exemplo, os “conteúdos estruturantes”, “entendidos como saberes que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos”.

Os conteúdos estruturantes são identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação da História política, socioeconômico e cultural, à luz da Nova Esquerda Inglesa e da Nova História Cultural, e insere conceitos relativos à “consciência histórica”, segundo a definição de J. Rüsen.

Nesse entendimento, o trabalho pedagógico nesta disciplina deve recusar a concepção de verdades prontas e definitivas ao mesmo tempo em que recusa as vertentes historiográficas que “afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas”. Este trabalho deve também estar aberto ao diálogo com outras vertentes do pensamento humano, o que na prática se traduz em “construção do saber” na sala de aula.

Entretanto, um outro enfoque de pesquisa está acontecendo, o qual procura dar outra abordagem para a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem em História. Estas pesquisas têm por objetivo focar o professor e seus saberes como centro das investigações. Entre outras abordagens, procuram averiguar as diferentes formas de utilização do livro didático em sala de aula. Igualmente buscam entender como estes professores se apropriam dos vários debates sobre ensino de História, sobre a produção do conhecimento e ensino de História e de que forma os professores pensam estas preocupações historiográficas ao ensinar os conteúdos da disciplina²¹.

3- Os professores e o Livro Didático de História em sala de aula:

Atualmente é certo que o livro didático, em particular o livro didático de história, tem um papel fundamental na prática docente e, portanto, na formação do aluno não somente em relação à sua vida escolar, mas também como sujeitos. O livro didático exerce grande influência especialmente sobre aqueles que estudam na rede pública durante toda sua vida escolar, e muitas vezes têm o livro didático como a única fonte de pesquisa, e mesmo de leitura, em suas casas. Assim entendemos que o livro didático de História pode ser um mediador na produção do conhecimento histórico dos alunos. Nesta perspectiva, é imprescindível a investigação sobre a atuação do professor em relação ao uso do livro didático tomando-o como um documento em sala de aula.

Deste modo, acreditamos que a pesquisa proposta poderá contribuir para a compreensão do papel do professor de História quanto ao uso do livro didático, principalmente no contato com uma geração com fácil acesso às informações de todo tipo e em diversos meios de comunicação numa sociedade multifacetada e plural. Sabendo que é através da história que estes alunos poderão aprender sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, parece-nos conveniente analisar a atuação do professor na sala de aula, investigando sua concepção de história e especialmente como ele faz uso do seu principal instrumento de trabalho: o livro didático.

Além do mais, como salienta Isaíde Timbó, é imprescindível problematizar o que será ensinado. Por exemplo, a partir do que é ensinado nos livros didáticos e fazer indagações que estimulem docentes e discentes a pensarem de forma reflexiva e que favoreça uma postura transformadora da sociedade. Afinal, como ainda relembra a autora, “uma sala de aula tem encantos imprevisíveis”²².

Para entendermos como os professores utilizam o livro didático em sala de aula é necessário pensar a respeito de sua formação e dos saberes que os mesmos acessam em seu cotidiano. Neste sentido, a respeito dos saberes profissionais dos professores, Maurice Tardif acredita que os mesmos são variados e heterogêneos. E, em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes²³.

Para Tardif, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Mas também se

apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma forma, apóia-se também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares. O professor também se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda, segundo Tardif, os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino. Eles são, antes de tudo, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem “uma” teoria ou “uma” concepção unitária de sua prática. Ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Segundo Célia Maria Fernandes Nunes, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido²⁴.

Conforme Nunes, é nesse período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor. Estas pesquisas destacam a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste contexto, para a autora, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Em sua análise, Nóvoa contribui ao afirmar que esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em

decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional.

A autora ainda afirma que Nóvoa acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, Nóvoa reafirma que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

Ainda a respeito da discussão dos saberes docentes, Ana Maria Monteiro afirma que alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Schön e Schilman, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão²⁵.

E é a partir destas preocupações que esta pesquisa vem sendo realizada, tentando pensar a partir dos referenciais indicados por Ana Maria Monteiro e outros autores sobre o “saber docente”, como uma categoria que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. E ver também aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a serem considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. Ou seja, não ver o professor apenas como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

4- Os professores da nossa pesquisa:

Até o momento, a partir dos dados levantados, percebemos que do total dos professores que fizeram parte de nossa pesquisa (19 professores) 16 deles têm idade que varia entre 42 e 53 anos e apenas 3 deles têm entre 36 e 38 anos. Cerca de 70% deles dão aulas na rede pública há mais de 22 anos e o restante, 30%, há mais de 13 anos.

Quase 100% dos professores possuem licenciatura em História, apenas um deles tinha formação em Ciências Sociais, no momento da aplicação do questionário. Deste total, 14 professores são formados na UEL, um em Arapongas, um na UEM e três deles não responderam; doze professores atuam em Londrina e sete professores em outras cidades do norte do Paraná como: Alvorada do Sul (1), Arapongas (1), Apucarana (1), Ibiporã (1), Porecatu (1) e Rolândia (2).

Vimos que a maioria desses professores é composta por mulheres dezessete (17) e apenas dois (2) homens, o que vem apontar novamente um dado já amplamente discutido desde a década de 1980 quando Cristina Burschini e Tina Amado indicavam uma “tendência de feminização” do magistério, em especial no ensino básico na sociedade brasileira ²⁶.

Todos afirmaram utilizar o livro didático em sala de aula e quando questionados quanto à forma como o utilizam, afirmaram que faziam leitura dos textos nos livros junto com os alunos e depois faziam alguma atividade, ou aquelas propostas nos livros, ou elaboradas pelos mesmos.

Neste sentido, se percebe que no cotidiano da sala de aula o trabalho ainda se concentra na “leitura” dos textos nos livros, pois conforme, todos enfatizam os alunos não conseguem entender os textos quando fazem a leitura sozinhos. Eis algumas falas:

“Faço leitura dirigida, pesquisas, e resumos feitos em conjunto” (...) “pois, os textos são muito longos, o vocabulário muito acadêmico e existem superficialidades de alguns temas”.

“Faço leituras, atividades, entre outras adaptações quando necessário”. (...) “porque os textos são muito longos”.

“Peço leitura para comparar com outras fontes (paradidáticos), como suporte ou ponto de partida para um tema”. (...) “preciso fazer com que o aluno leia com reflexão”.

Assim, é possível perceber que os professores nem conhecem o material com o qual lidam em sala de aula em seu cotidiano e tentam fazer um “uso adequado” do mesmo às suas necessidades cotidianas. Quanto a este aspecto, Circe Bittencourt já destacou que:

“Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo”²⁷.

Todavia, também percebemos que parte da dificuldade de se trabalhar com o livro em sala é explicada quando relacionam a qualidade do texto e a compreensão dos alunos. Um total de 65% dos professores afirma que os textos dos livros são muito longos e, pouco adequados à compreensão dos alunos. Uma resposta parecida foi obtida de 35% dos professores que apontaram como maior dificuldade a falta de atenção e de preparo dos alunos para compreensão dos conteúdos.

Neste sentido é possível notar o uso do livro didático pelos professores como uma “função instrumental” na denominação dada por Choppin. Segundo o mesmo, esta função colocaria em prática métodos de aprendizagem, proporia exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visariam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favoreceria a aquisição de competências disciplinares ou transversais, bem como a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

Entretanto, também todos os professores afirmaram utilizar outros materiais de apoio em sala de aula, tais como: “filmes”, “imagens”, “paradidáticos”, “trechos de documentos” e “música”. Vale ressaltar que os materiais citados seguem uma ordem de preferência percebida nas respostas dos professores. É digno de nota que 100% deles incluíram o uso do filme em suas respostas.

Quando interrogados se a formação que tiveram proporcionou condições para que soubessem como utilizar o livro didático em sala de aula 17 professores (de um total de 19) responderam de forma categórica: não.

“Não. O início foi muito difícil, aprendi com o tempo, ou seja, com a prática e continuo aprendendo”. (grifos nossos).

“Não. A minha formação baseou-se no discurso de que o livro é ruim e eu deveria produzir conhecimento”. (grifos nossos).

“Não. Durante a minha graduação não tivemos em nenhum momento esse tipo de discussão. (grifos nossos)”.

É possível dizer que esta geração de professores foi formada em um período (pós-ditadura militar), quando se dava ênfase a uma formação que pretendia superar o que se entendia como “história tradicional”. Conforme aponta André Victor Seal da Cunha, neste período, vários estudos indicam a existência de uma necessidade de superação do que foi designado como “ensino tradicional da História”. E a partir deste viés se pensava também uma nova forma de ensinar que pressupunha o quase abandono do livro didático de história, passando-se então ao uso de outros suportes metodológicos em sala de aula. Assim, foi muito comum a partir destes anos, a tentativa dos professores de se adequar “às novas linguagens” em sala de aula, com o fim de realizar um novo tipo de aprendizagem junto aos alunos. Dessa forma, segundo o autor, passou-se a uma busca generalizada por variados instrumentos de trabalho como: projeção de slides, dramatizações, debates, projeção de filmes, audição de músicas, montagem de coleções, observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações - desenhos, listas, textos descritivos, trabalhos com mapas, confecção de cartazes, entre outros.

Talvez este tipo de exigência a partir de então, tenha gerado uma angústia e decepção por parte dos professores com relação à formação que tiveram e o que enfrentaram posteriormente nas suas práticas. Pudemos constatar essas emoções nas falas dos professores e a idéia de que é na prática que eles aprendem. E na maioria dos casos a persistência de um olhar de que é um trabalho solitário.

Por outro lado, tais idéias dos professores de que se aprende de fato na prática, coadunam com as discussões realizadas por Elisa Paim, quando afirma que é na prática de sala de aula que acontece o “fazer-se” do professor.

Conforme o autor, formar alguém não é uma coisa definitiva e muito menos feita como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção, embora tal idéia ainda prevaleça em muitos cursos de licenciatura. Ao contrário, o “fazer-se” professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Tal idéia propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista. Assim, segundo Paim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser

sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos. O que requer, por outro lado, levar em consideração as diferenças, especificidades e compreensão dos alunos como possuidores de saberes que precisam ser respeitados ²⁸.

De outra forma, apenas dois professores de nossa pesquisa disseram que suas formações procuraram prepará-los para o uso do livro didático. Em suas palavras:

“Sim. Acho que foi no sentido de se colocar diante da maneira que o livro expõe o conteúdo, sempre buscando ir além ou trazer para o cotidiano”. (grifos nossos).

“Sim. Através do domínio referencial didático/pedagógico contido em nossas “filiações” e nas diferentes leituras que permitem usar o livro didático como apoio e fonte de informação para o aluno, sendo para ele a única fonte escrita de conhecimentos”. (grifos nossos).

Através dessas falas, percebemos que a formação acadêmica do professor e sua concepção de História influencia muito o uso que ele pode fazer do livro didático. Por exemplo, quando o primeiro professor salienta que tenta trazer a história “para o cotidiano”, isto significa que a sua formação permite que ele faça este tipo de aproximação. Ou quando o segundo professor enfatiza a influência de nossas “filiações” ao se utilizar o livro didático, ele reconhece que o uso do mesmo depende dos referenciais teóricos mobilizados em sala de aula.

Por outro lado, reafirmamos uma vez mais que também é possível perceber uma angústia muito acentuada nas falas dos professores que disseram não ter recebido formação para trabalhar com o livro didático. Através das palavras de um professor:

“Mas a gente aprende é no sofrimento mesmo. No primeiro ano que se entra na sala de aula achamos que (...) somos iguais e depois a gente aprende que não”. (grifos nossos).

Para além do sofrimento, percebe-se que é a criatividade na elaboração das aulas, que pode fazer com que o professor trate o livro didático como uma “fonte”. O que, de certa forma, exige uma análise minuciosa do mesmo. Isso possibilitará o diferencial da boa aula de História: o aluno ser levado a “aprender a aprender” ²⁹. Ou seja, quando o aluno torna-se capaz de analisar criticamente o livro didático como uma

fonte, torna-se também capaz de analisar criticamente a própria história, não sendo prioridade ou exclusividade o memorizar acontecimentos, mas relacionar fatos, investigar as relações de causalidade e consequência, e, o questionamento sobre “verdades históricas”.

Entendemos que embora de vez em quando surjam propostas curriculares que procuram pensar uma prática pedagógica diferenciada, sabemos que o currículo não pode “alcançar” a todos, ou melhor, não consegue abranger cada particularidade, cada realidade escolar, e por isso é tão importante o papel do professor no processo de aprendizagem. Este profissional tem a tarefa de levar o aluno a pensar sobre a história, a interpretar os fatos históricos bem como os documentos e as fontes que os relatam.

Entendemos que qualquer fonte histórica, inclusive o livro didático, possui características próprias da época em que surgiu ou foi produzida. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, “nenhum livro didático pode ser apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe”³⁰. O professor deve, então, ser plenamente consciente das características das fontes utilizadas em sala de aula, especialmente o livro didático. Todavia, para tanto, tais discussões precisam estar presentes na formação do professor seja na graduação, ou na formação continuada para aqueles que se formaram há mais tempo.

5- Considerações Finais:

Até o momento são estes os dados que temos levantado acerca da utilização do livro didático de história por parte desses professores que participaram de nossa pesquisa.

Gostaríamos de encerrar com a fala dos professores através de uma atividade que fizemos em sala de aula com os mesmos durante o curso que ministramos como atividade do PDE.

Ao final do curso os professores fizeram uma reflexão, em grupo, a respeito das seguintes questões:

- 1- O que você pensa sobre usar o Livro Didático como fonte documental?
- 2- Como o professor deve agir para utilizar o Livro Didático nesta perspectiva?

A essas perguntas os professores responderam respectivamente:

“Analisando o contexto de sua produção, ou seja, quando, onde, por quem e para quem o material foi produzido. Todo documento é um vestígio de sua época. Acreditamos que esse deve ser o foco para pensarmos o Livro Didático como fonte documental”.

E sobre a segunda pergunta:

“O professor deve partir da premissa de que o Livro Didático não deve ser o único meio para ensinar e nem a única fonte de pesquisa e conhecimento. E, pensando na fonte documental, devemos situar, contextualizar para o aluno o livro que ele vai usar procurando direcionar seu olhar crítico.

Essas idéias parecem corroborar a pesquisa feita por André Victor Seal da Cunha com professores da rede municipal de Recife, ao trabalhar as matrizes históricas de referências presentes nas narrativas de professores.

Nesta pesquisa Cunha conclui que no cotidiano da sala de aula os professores de sua pesquisa acabam de certa forma “reinventando” as informações obtidas na sua formação. O autor percebe nessas características o que ele denomina de “narrativas híbridas”. Uma espécie de fusão matricial, na qual se percebe elementos característicos de matrizes teóricas diferenciadas em um mesmo corpo discursivo, por exemplo, “tradicional” e “marxista”. Assim como Tardif, Cunha afirma que isto acontece devido ao caráter pragmático das preocupações dos professores. Ou seja, em sala de aula os desafios acontecem e conforme as dificuldades são apresentadas os professores recorrem ao seu repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente, sem uma fidelidade a nenhuma determinada matriz teórica. Pois, a aula “tem que dar certo” dependendo do momento e da situação

31.

À guisa de conclusão gostaríamos de dizer que pelo que percebemos até o momento (a pesquisa ainda está em andamento), fica muito claro que os professores sabem os limites do uso do livro didático em sala de aula, apesar de confirmarem o amplo uso que fazem do mesmo em sua prática. Da mesma forma, é possível identificar as estratégias que os professores forjam em sua prática para fugir da monotonia do uso exclusivo do livro didático. Estratégias elaboradas nas certezas e incertezas do seu cotidiano, na maioria dos casos. Pois como afirma um dos

professores de nossa pesquisa é necessário *ir fazendo adaptações* no trabalho de sala e aula.

Até o momento, foi possível identificar que os professores tentam mediar em suas práticas aquilo que foi aprendido em sua formação ou em outros espaços mesmo não tendo muita clareza do que estão fazendo. Afinal como afirmam, *vai se aprendendo no sofrimento*.

Assim, podemos corroborar o que afirma Ana Maria Monteiro de que os saberes da experiência surgem a partir da articulação e reorganização que se fazem dos mesmos. Para Monteiro e outros autores citados, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Recebido em 4/10/2010

Aprovado em 8/11/2010

NOTAS E REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

¹ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, no. 3. SP: Set/Dez 2004, p. 549.

² Idem, p. 552.

³ Idem, p. 565.

⁴ Este artigo é resultado parcial do Projeto de Pesquisa sob a coordenação da professora Maria de Fátima da Cunha intitulado “A Utilização do Livro Didático de História Pelos Professores da Rede Pública de Ensino da Cidade de Londrina e Região (2008-2009)”. Projeto iniciado em 03/03/2008 com término previsto para 28/02/2011.

⁵ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no Paraná, é um projeto de formação continuada que foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). A partir de reuniões conjuntas entre os gestores da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e os representantes do Sindicato dos professores, toma formou e se concretizou no ano de 2007. Tal iniciativa visava produzir progressões na carreira e, segundo a SEED, promover melhorias na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. Sob a coordenação do professor orientador, contratado junto às várias Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE (Professor PDE) tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Também devem acompanhar *on line* grupos de professores da rede pública inscritos no sistema PDE, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visa estabelecer um diálogo sistemático com outros professores da rede que ainda não fazem parte do Programa, reunidos em torno de diversas áreas. E, finalmente, o professor PDE deve produzir um material didático-pedagógico e um Trabalho Final como resultado da participação no PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede.

⁶ Cf. PELLEGRINI, Marcos César. *A escravidão no Brasil no livro didático de História no Ensino Fundamental e os PCNs*. (década de 1990). Londrina/UEL: 2006 (TCC em História).

⁷ GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar de história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.

⁸ MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

⁹ Idem.

¹⁰ FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

¹¹ AFONSO, Edilaine A. Silva. *Metodologia do Ensino e utilização do Livro Didático: o uso do livro didático de história por professores da rede pública de Londrina-PR*. TCC-UEL, Londrina: 2008.

¹² Conferir Edilaine Silva Afonso, op. cit., pg. 20.

¹³ Idem.

¹⁴ FONSECA, Selva G. p. 191, apud, AFONSO, E. S, op. cit., 2008.

¹⁵ LAVILLE, C. A Guerra de Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, SP: no. 38, vol, 19, pp. 125-138, 1999.

¹⁶ BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos: entre textos e imagens In: PINSKY, Jaime. *O Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 72.

¹⁷ MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tânia Regina. O Livro Didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, SP: vol. 24, no. 48, 2004.

¹⁸ CHOPPIN, Alain. Op. cit., p. 553.

¹⁹ Ver especificamente a este respeito as pesquisas realizadas por Peter Lee na Inglaterra e por Isabel Barca em Portugal.

²⁰ Em especial sobre as pesquisas que têm como objeto de investigação o livro didático de História devemos focar atenção ao Projeto Livres coordenado pela professora Circe Bittencourt na USP e que tem como participantes professores de todo o Brasil.

²¹ A respeito de pesquisas sobre a prática pedagógica e o uso de livros didáticos de História por professores, destacamos os trabalhos de CUNHA, André Vitor Seal da. *A (re)invenção dos saber histórico escolar: apropriações das narrativas escolares pela prática pedagógica os professores de história*. UFPE, 2005 (Diss. de Mestrado). e ARAUJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. PUC/SP, 2001 (Diss. de Mestrado).

²² Cf. TIMBÓ, Isaíde Bandeira O Livro didático de História e a formação docente: uma reflexão necessária. In: OLIVEIRA, Margarida Dias e STAMATTO, Maria Inês (orgs.). *O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Ed. da UFRN: 2007, pp. 61-68.

²³ TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

²⁴ NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

²⁵ MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

²⁶ Neste sentido vale ressaltar o que afirma Márcia Ondina V. Ferreira a respeito de que certa imagem da docência instaura-se paulatinamente, instituindo a idéia de que o magistério, principalmente na educação básica, é um trabalho de mulheres: aquelas que sabem cuidar, que podem realizar ao mesmo tempo o cuidado na escola e em sua própria casa, e cujo salário é correspondente ao complemento do salário do cabeça da família, necessariamente um homem. Cf. FERREIRA, Márcia O. V. Mulheres e Homens em Sindicato Docente: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, no. 122, 2004, p. 394.

²⁷ Cf. BITTENCOURT, Circe. Op. Cit. pg. 73.

²⁸ PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Mauad/Faperj, 2007, p. 158.

²⁹ MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa Crítica*. (Artigo em versão revisada e estendida da conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp.33-45, com o título original de *Aprendizagem Significativa Subversiva*).

³⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. O livro didático e o ensino da História. In: *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p.136. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

³¹ CUNHA, André Victor Seal da. As Narrativas Históricas Escolares e suas matrizes de referência. *História & Ensino*, Londrina: Eduel, v. 12, 2006, pp. 49-66.