

DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.1135

LIVROS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Almir Félix Batista de Oliveira ¹ 

Resumo: O presente artigo tem por objetivo examinar (investigar, caracterizar e compreender) as relações entretidas no Brasil entre Livro didático o livro didático de História e a formação profissional de docentes, tanto a formação do profissional de História, responsável pelo ensino da História aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio, quanto a formação do chamado professor generalista (em sua grande maioria pedagogos) responsáveis pelo ensino da História aos alunos do Ensino Fundamental I. Refletir sobre a importância desse material na formação dos alunos e discutir a necessidade de uma maior exploração do livro didático na formação inicial de professores.

Palavras-Chave: Livro Didático de História. Formação de Professores. Professor de História. Professor Generalista. Ensino de História.

TEXTBOOKS AND TEACHER TRAINING: ISSUES FOR HISTORY TEACHING

Abstract: The purpose of this article is to examine (investigate, characterize and understand) the relationships in Brazil between textbook, history textbook and the professional education of teachers, both the education of history professionals, responsible for teaching history to students of the Elementary and Secondary Education, regarding the formation of the so-called generalist teacher (mostly pedagogues) responsible for teaching History to Elementary School students I. Reflect on the importance of this material in the education of students and discuss the need for further exploration textbook in initial teacher education.

Keywords: History Textbook. Teacher Training. History Teacher. Generalist Teacher. History Teacher.

MANUELS SCOLAIRES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS: ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Résumé: Le but de cet article est d'examiner (étudier, caractériser et comprendre) les relations au Brésil entre les manuels, les manuels d'histoire et la formation professionnelle des enseignants, à la fois la formation des professionnels de l'histoire, chargés d'enseigner l'histoire aux étudiants de la Enseignement élémentaire et secondaire, concernant la formation de l'enseignant dit généraliste (principalement des pédagogues) chargé d'enseigner l'histoire aux élèves du primaire I. Réfléchir sur l'importance de ce matériel dans l'éducation des élèves et discuter de la nécessité d'une exploration plus approfondie manuel de formation initiale des enseignants.

Mots clés: Manuel d'histoire. Formation des enseignants. Professeur d'histoire. Enseignant généraliste. Professeur d'histoire.

¹ Possui graduação em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (1996), especialização em Gestão da Qualidade & Produtividade também pela UFPB (1996), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: patrimônio cultural, memória, história e cultura, história da arte, museologia, ensino de história e livros didáticos. Atualmente desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Turismo da UFRN. Colaborou e tem colaborado na implementação de memoriais no RN, como o Memorial do Ministério Público do Estado e o do Programa Nacional do Livro Didático (Memorial do PNLD) e na organização de arquivos como o do Ministério Público do Estado do RN e da Arquidiocese de Natal.

LIBROS DE TEXTO Y FORMACIÓN DE PROFESORES: TEMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Resumen: El propósito de este artículo es examinar (investigar, caracterizar y comprender) las relaciones en Brasil entre el libro de texto, el libro de texto de historia y la educación profesional de los docentes, tanto la educación de los profesionales de la historia, responsables de enseñar historia a los estudiantes del Educación primaria y secundaria, sobre la formación del llamado maestro generalista (en su mayoría pedagogos) responsable de enseñar Historia a los estudiantes de la escuela primaria I. Reflexione sobre la importancia de este material en la educación de los estudiantes y discuta la necesidad de una mayor exploración libro de texto en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: Libro de texto de historia. Formación de profesores. Profesor de Historia. Profesor generalista. Enseñanza de historia.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo examinar (investigar, caracterizar e compreender) as relações entretidas no Brasil entre o livro didático de História e a formação profissional de docentes, tanto na formação do profissional de História, responsável pelo ensino da História aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio, quanto na formação do chamado professor generalista (em sua grande maioria pedagogos), responsável pelo ensino da História aos alunos do Ensino Fundamental I. Busca-se refletir sobre a importância desse material na formação dos alunos e discutir a necessidade de uma maior exploração do livro didático na formação inicial de professores.

Este artigo é parte constituinte da Tese de Doutorado (precisamente do seu segundo capítulo) defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 2016, sob orientação da Profa. Dra. Yvone Dias Avelino, e intitulada *O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil, 2000-2015)*.

Livro didático: definição e função

Segundo Itamar Freitas livro didático é:

[...] um artefato impresso em papel que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores com a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. (FREITAS, 2009, p. 12)

O livro didático constitui-se, portanto, em um objeto material produzido com a finalidade, como lembra bem o autor, de garantir a transmissão de conhecimentos

pertencentes a uma determinada disciplina escolar e, em nosso caso, pertencente à disciplina História.

Fruto do trabalho de uma série de atores envolvidos em sua produção, o livro didático de História comporta não somente o papel desempenhado pelo seu autor, como também, o papel desempenhado por editores, equipes de diagramadores, revisores, ilustradores, entre outros que se coadunam e complementam para garantir a sua realização enquanto objeto cultural e elemento resultante de uma indústria cultural. Uma indústria, em nosso país, bastante rendosa (mesmo considerado o aumento do número de apostilas dos sistemas de ensino, da utilização de fotocópias, das crises econômicas verificadas no país ao longo dos anos etc.), detentora de um mercado consumidor de grande tamanho se levado em consideração apenas as aquisições realizadas por entes privados como os pais dos alunos, as associações de pais ou demais entidades como as próprias escolas ou estabelecimentos privados de educação. Porém, quando alargado esse mercado e somado a ele os entes públicos como, por exemplo, a aquisição realizada pelo Governo Federal². através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD³, esse mercado se amplia e muito contando com cifras totais nos últimos 15 anos de mais de R\$ 8 bilhões de reais⁴.

É interessante observar que o livro didático, artigo ou objeto material produzido por uma indústria cultural, configura-se como mercadoria. Mercadoria que se produz para ser posta à venda, inserida em um mercado regulado pela relação procura e oferta, que deve gerar lucro a uma empresa de editoração (editora) e dividendos ao seu autor ou

² Lembrando que essa aquisição é feita para atender ao processo de universalização do livro didático em todos os níveis escolares.

³ Para esclarecimento do leitor, a análise aqui empreendida finalizou com o Edital do PNLD 2012, portanto, livros que ficaram nas escolas até 2015. Não se refere às novas versões que possam existir das mesmas coleções no período posterior.

⁴ 2000 – 486.479.318,00 – Informação não disponibilizada. 2001 – 542.848.625,00 – Informação não disponibilizada. 2002 – 277.416.507,00 – Informação não disponibilizada. 2003 – 582.827.171,38 – Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª. 2004 – 619.247.203,00 – Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série. 2005 – 316.434.307,57 – Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série. 2006 – 563.725.709,98 – Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª. 2007 – 661.411.920,87 – Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série. 2008 – 405.568.003,49 – Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série. 2009 – 591.408.143,68 – Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª. 2010 – 893.003.499,76 – Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série). 2011 – 443.471.524,28 – Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano. 2012 – 751.725.168,04 – Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano. 2013 – 879.828.144,04 – Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano e reposição para os de 1º ao 5º ano. 2014 – 431.203.009,07 – Reposição para os alunos do 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano. O total gasto pelo Governo Federal na compra de livros didáticos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 8.446.598.255,16.

autores (direitos autorais, quando não escrito por equipe da própria editora). Portanto, inserido em uma relação de compra e venda (seja para entes privados ou públicos), sujeito a processos de atualização e de especialização produtiva que, para além das exigências pedagógicas e conceituais (sejam essas decorrentes das pesquisas acadêmicas, da prática cotidiana na relação de ensino-aprendizagem, de disputas institucionais preconizadas por movimentos sociais etc.), se inscrevem na própria lógica do mercado no sentido de se manter sempre atraente para aqueles que querem adquiri-lo seja qual for a utilização a ser feita.

Uma lógica que funciona já há muito tempo, segundo Apple (2002, p. 66) “desde a altura em que a imprensa começou como indústria, os livros eram mercadorias. Como é óbvio, eram produzidos, muitas vezes, com fins de erudição e humanísticos, mas a principal função era, acima de tudo, dar sustento aos autores”, no qual, ainda lembra, a “semelhança da comercialização de outros produtos, as finanças e os custos assumiram, assim um lugar extremamente importante nas decisões dos editores e livreiros” (APPLE, 2002, p. 68).

Em consonância com essa constatação, é possível verificar os dados trazidos sobre a ampliação da dependência do mercado editorial brasileiro que buscou atender as solicitações de inovação sugeridas pelos diversos setores, modificando assim a sua mercadoria. Este problema já havia sido detectado em análises feitas em fins da década de 1990 no documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, que trazia dados referentes às vendas efetuadas pela indústria editorial ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Naquele momento, apontava-se que as vendas ao governo federal correspondiam a 32% em 1998, informando ainda que havia ocorrido um incremento de 27% de crescimento em relação ao ano de 1997 (ano em que se iniciou o atendimento às escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) com um aumento no faturamento na ordem de 50%.

Nessa perspectiva e tomando como referência esses números citados, fica notória a importância que assumiu para muitas editoras nacionais nos últimos anos ter um título didático aprovado e constando no *Guia do Livro Didático*, publicado pelo Ministério da Educação – MEC – e que será lido e consultado pelos professores no momento da escolha do material didático a ser usado nas escolas públicas brasileiras. Ou, em sentido contrário, ter uma obra excluída de um processo de avaliação, quando esta pode ter sido aprovada em momentos anteriores. Além disso, a coleção ou livro regional aprovado passam a ter uma certificação de qualidade que não só lhe garante a

venda para o setor público como também para o setor privado, pois isso passa a ser explorado pelas editoras como uma garantia de confiabilidade no produto/mercadoria que produz.

Outro exemplo importante é a própria mudança verificada por Célia Cassiano (2007) no chamado mercado nacional de livros didáticos, cujo controle acionário ou diretivo, do final do século passado para a primeira década desse século, passou das antigas editoras familiares para o oligopólio de grandes grupos empresariais, inclusive de origem internacional. Nesse estudo a autora descreve e discute não somente as alterações promovidas pela política educacional implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1994-2002), mas também as mudanças no mercado editorial brasileiro em sua decorrência, como a ocorrida com a entrada em cena de grandes grupos empresariais espanhóis, já fortemente instalados na América Latina e Caribe, e que compraram importantes e tradicionais editoras brasileiras de livros didáticos: como a Editora Moderna, pelo Grupo Editorial espanhol Santillana, além de outras questões referentes à essa temática.

Convém, mesmo reconhecendo que o livro didático se constitui em uma mercadoria, perguntar: e o que não seria mercadoria ou possível de ser transformado em mercadoria quando produzido ou inserido pelo/no sistema capitalista de produção? Obviamente, a mercadoria livro didático comporta uma forma de ser produzida e desempenha uma série de relações dentro da lógica do mercado. Inclusive com uma cristalização de um modelo de livro, tanto na disposição dos conteúdos como na disposição da forma como esse é estruturado materialmente, sem grandes inovações ou alterações substanciais. A escolha desse mesmo material é desempenhada pelo professor a partir de uma série de condicionantes que não podem ser esquecidos ou deixados de ser levados em consideração⁵. Ainda assim, e dentro da relação oferta-procura, essa é uma decisão do professor e isso também não deve ser esquecido. Por mais questionáveis que sejam os processos de avaliação desempenhados pelo Estado para aquisição de livros didáticos, são licitações que também se inserem na lógica da melhor relação

⁵ Um dos primeiros condicionantes, para alguns pesquisadores sobre essa temática, é o fato da avaliação do livro didático não ser feita por quem especificamente lida com esse material cotidianamente, no caso o professor, além do curto espaço de tempo entre a disponibilização do *Guia do Livro Didático* produzido depois do processo avaliativo e a real escolha do material pelos professores para a realização da compra pelo MEC/FNDE. Outro fator relevante são as possíveis interferências, seja da equipe pedagógica ou da direção da escola, das secretarias municipais e estaduais de educação, ou até mesmo das ações apelativas (já observadas por muitos) das editoras no momento de escolha dos livros didáticos a ser comprado pelo Estado. Por fim, a falta de um maior aprofundamento nos textos dos *Guias* para ajudar e facilitar a escolha do material.

custo-benefício, em que o Estado comprador procura garantir critérios mínimos de qualidade para aquele material que será comprado por este, via de regra escolhido e solicitado pelos docentes.

Assim, cabe ao professor a escolha do material a ser utilizado em sala de aula. Um material que deverá colaborar com a formação dos educandos e possibilitará a partir do trabalho desempenhado pelo professor contribuir na relação ensino-aprendizagem. Um material que poderá vir a apoiar a formação de cidadãos críticos e participativos.

A História enquanto disciplina escolar tem um papel fundamental na formação dos cidadãos. Prats afirma sobre a validade do ensino de História para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, desde que esse ensino, para definir quais os conteúdos a serem transmitidos, leve em consideração se eles respondem as necessidades desses educandos e se são de possível apreensão ou se os conteúdos “estão ao alcance de suas capacidades” (PRATS, 2006, p. 195).

Nesse sentido, o ensino de História tem que ser “um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças e adolescentes” (PRATS, 2006, p. 195). E, assim, o papel do ensino de História não é simplesmente o estudo do passado pelo passado, mais a relação desse passado com o presente, procurando identificar as situações de mudanças e permanências e como essas se deram ou manifestaram ao longo do tempo, buscando encontrar formas de norteamento para o alcance de objetivos de futuro.

Para a formação dos educandos, os conteúdos só se tornam úteis e, portanto assimiláveis, “na medida em que sejam suscetíveis de serem manipulados pelos alunos” (PRATS, 2006, p. 196), e para serem manipuláveis se faz necessário observar se o conhecimento (conteúdo e sua didatização) destinado àqueles alunos está compatível com a sua faixa etária e desenvolvimento cognitivo. Além disso, para que seja cumprido esse objetivo é necessário que:

Como procedimento, deve-se partir de trabalhos que exijam capacidades de domínio do tempo convencional, passando ao domínio da situação espacial de objetos, localidades ou unidades geográficas mais amplas, até chegar, ao final dos ciclos educativos, a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos ou análises de paisagens e realidades sociais. (PRATS, 2006, p. 195)

O acúmulo de dados e informações (de maneira impositiva e memorialística) não é garantia de realização do ato de aprender, mesmo se considerado o acesso a essas

informações como um elemento importante no processo iniciador desse ato. Para além disso, as ações de exploração, de pesquisa, de observação, do aprender-fazendo, garantem não somente a participação ativa dos educandos, como os coloca no papel de agente histórico da produção do seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, a relação ensino-aprendizagem se constrói não somente de forma mais democrática e duradoura.

Se o objetivo da relação ensino-aprendizagem é a formação de um cidadão crítico, que seja capaz de ler o mundo no qual está inserido, que seja capaz de refletir sobre os problemas que o rodeia e encontrar soluções individuais ou coletivas para eles, que respeite a diversidade cultural, que desenvolva atos de tolerância e de convivência harmônica, torna-se imprescindível que as propostas educativas que se queiram inovadoras não dissociem as ações de ensino e pesquisa para a construção do conhecimento. Que essa relação não seja ou se limite à transmissão de conteúdos, possibilitando avançar/superar aquela forma tradicional/limitada de se ensinar História baseada somente na transmissão das datas, fatos e personagens históricos, formatação tão condenada por todos, porém repetida por muitos.

Prats (2006, p. 196), observando o papel educativo da História, cuja finalidade é “a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes”, elenca um total de 09 potenciais educativo-formativos da disciplina: 1 – Facilitar a compreensão do presente, por meio do entendimento do passado; 2 – Preparar os alunos para a vida adulta, conferindo-lhes possibilidades de orientação de futuro; 3 – Despertar o interesse pelo passado, reconhecendo mudanças e permanências e as suas causas; 4 – Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e de se reconhecer participante de determinado grupo ou sociedade; 5 – Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum, garantindo-lhes identidade e sentimentos de pertencimento; 6 – Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, e o aceite da diversidade, pluralidade e o exercício da tolerância; 7 – Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado, quando por fim, se possa ser capaz de ler o mundo e tomar decisões; 8 – Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, dotando os educandos de um método de análise; e por último, 9 – Enriquecer outras áreas do currículo, nas relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Baseando-se nesses nove potenciais educativo-formativos, estão elencados a seguir uma série de questionamentos para iniciar uma reflexão sobre a formação dos profissionais de História⁶, buscando compreender como a formação daqueles que futuramente serão responsáveis por formar cidadãos tem se constituído e levam em consideração esse material – livro didático – que é citado como antigo, as vezes, até superado, mas utilizado, embora não nos pareça muito refletido.

Então nos perguntamos: como tem se dado a formação do profissional de História, que poderá se fazer professor de História, quando ao final do seu processo formativo, quanto ao uso do Livro Didático de História em sala de aula? Constitui-se esse material em algo manipulável para esse profissional, inclusive com este sendo capaz de utilizá-lo como apoio e não como verdade inquestionável? Esse material constitui-se para o futuro profissional como elemento iniciador da relação ensino-aprendizagem, ou como saber pronto e acabado, no qual o papel a ser desempenhado por ele será o de mero confirmador do que está escrito? Para além da questão do tratamento a ser dado ao Livro Didático de História, como avaliar a formação do profissional de História em relação ao trabalho com os conteúdos que se encontram presentes nesse material?

As pesquisas realizadas utilizando-se da temática do Livro Didático de História, nas décadas de 1980 e 1990, aquelas identificadas por Oliveira (2011) como as da historiografia da falta, cujo objetivo era o de demonstrar a insuficiência dos conteúdos dos Livros Didáticos de História ou seu caráter meramente ideológico, terminaram por caracterizar esse material como uma literatura menor e desatualizado, em contraste ao que era produzido pela academia. Nas décadas de 2000 e 2010, os rumos das pesquisas se modificaram, trazendo uma série de novas possibilidades de estudos a partir desse objeto de análise, porém, ao que parece não assimiladas ou aplicadas no processo de formação do profissional de História. Apropriar-se dessa ferramenta, reconhecendo seus limites quando necessário, porém apoderando-se das suas possíveis potencialidades, ainda parece uma tarefa que só é realizada quando esses futuros profissionais terminam por ter que assumir uma sala de aula na condição de professor da disciplina História.

⁶ Para falar, seja em professor de História (Licenciado) seja em pesquisador em História (Bacharel), o termo **Profissional de História** como defendido por Margarida Oliveira que se refere desta forma por compreender que engloba aquele que é formado na perspectiva de ser o professor que entende a forma de produção do conhecimento histórico e o pesquisador que reconhece no ensino outra forma de produção do conhecimento. Para maiores esclarecimentos ver OLIVEIRA, 2011.

O processo de formação de um profissional, independente da área de conhecimento em que esteja inserido, pode ser considerado um momento em que os erros de análise sejam possíveis. Como ainda não se constitui na atividade prática/laboral em si, há possibilidades de erros de tomada de decisão, pois, é um momento de experimentações, da reflexão sobre essa experimentação, buscando identificar os erros e acertos, para inclusive, propor retomadas de rumos e modificação de práticas. Este princípio é mais importante ainda se pensamos que isso proporciona aprendizado, principalmente, por as práticas ainda não se encontrarem cristalizadas e sedimentadas nas suas ações cotidianas e, portanto, resistentes à possibilidade de mudanças.

Essa lacuna na formação tem relação direta com a formatação dos cursos de licenciaturas na atualidade, que terminam por não formar esses profissionais. Constituem-se em atos de acúmulos de conteúdo, como se isso, por si só, fosse a garantia de uma preparação qualificada para o ato de ensinar, culminando com a máxima de *quem sabe, ensina*, não tem se mostrado eficaz. Por outro lado, o simples conhecimento de metodologias ou das diversas linguagens motivador-facilitadoras dessa prática não são suficientes sem uma reflexão acurada na definição do quê e para quem se deve ensinar.

Essa é uma realidade vivenciada nos cursos de formação de profissionais, não somente nos Cursos de História, que precisa ser mudada. A antiga dicotomia entre conteúdo e metodologia, que tem se mostrado persistente e não produz outro parâmetro de inter-relação necessária para compreender qual conteúdo e quais metodologias podem ser usados para cada faixa etária, precisa ser superada. Entrincheirar-se cada grupo em sua “torre de marfim”, acusando-se mutuamente, já há bastante tempo, tem-se comprovado ser uma forma nada produtiva de tentar solucionar o problema da formação desse profissional. A atual formatação do Curso de Licenciatura em História tem se apresentado tão ineficaz que autores como Oliveira e Freitas (2014) já chegaram a decretar o fim das licenciaturas nos atuais moldes, afirmando que:

Como professores e formadores de professores e tendo nossa experiência alargada pelas pesquisas sobre o ensino de História, consideramos o modelo de Licenciatura em prática no Brasil totalmente esgotado. E dizemos isso para chamar à responsabilidade os cursos de História e afirmar, categoricamente, que estamos vivendo mais um momento em que há a oportunidade de inventarmos algo novo e que seria uma pena perdermos mais essa chance (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 114).

Nesse sentido, a posição desses autores não deve ser restrita aos seus trabalhos, sendo necessária e urgente uma revisão nesse processo de formação. É preciso repensar essa prática no sentido de garantir a discussão de questões que são fundantes do exercício da profissão de professor. A manutenção na academia da antiga relação ensino-aprendizagem, com aulas baseadas na mera transmissão de conteúdos/conhecimentos, sem os futuros profissionais desenvolverem ações práticas que possibilitem a reflexão sobre sua formação e as ações que desempenharão no futuro enquanto professores, também precisa ser superada.

Outra questão levantada pelos autores citados é a necessidade de exercício de construção do conhecimento histórico pelos futuros profissionais de História, através do exercício sistemático da pesquisa. Essa ação poderá instrumentalizar o aluno que será professor, pois terá no momento da sua formação a experiência de pesquisa em que “isso certamente modificará a sua atuação como docente, compreendendo a formação de produção de conhecimento histórico na pesquisa como fundante para a produção do conhecimento histórico no ensino” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 115).

Os autores ainda lembram a premência de se discutir no momento de formação uma série de atividades que constituem o ofício do profissional de história tais como: formulação de critérios para elaboração de programas; elaboração de aulas; reflexões sobre a necessidade de didatização de conhecimentos históricos produzidos pelas pesquisas; reflexões sobre materiais didáticos, entre outros exemplos, porém ressaltando que essas discussões devem ser feitas a partir da Teoria e da Metodologia da História, pois “é a forma de produção deste conhecimento e seus objetivos que norteiam as escolhas” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 116). Essa ação instigadora é que levaria os formandos a pensar sobre objetivos do ensino-aprendizagem na Educação Básica, as diferenças etárias e suas perspectivas temporais e o significado disso para o ensino-aprendizagem de História, a quem se destina o ensino-aprendizagem em História e estratégias para atingir esse público, o ensino-aprendizagem de História e as demandas da sociedade, o ensino-aprendizagem fora da escola – para ficarmos em algumas questões importantes.

Também em concordância com a necessidade de mudanças, Monteiro, em artigo publicado em 2002, discute a superação da formação e profissionalização de professores baseadas no modelo da racionalidade técnica que norteava tanto o processo de formação como a elaboração das propostas do que deveria ser ensinado e as formas do como ensinar, com a finalidade dos futuros profissionais serem “dotados dos saberes, técnicas

e valores que deveriam transmitir aos seus alunos através de suas aulas, comportamentos e atitudes, exemplos a serem seguidos pelos alunos” (MONTEIRO, 2002, p. 131). Com base nas pesquisas e conceitos propostos por Tardif, por Lessard, também por Nóvoa, entre outros, esta autora afirma a necessidade de entender e evidenciar o saber docente (dar centralidade a este), que segundo esses autores seria caracterizado “como heterogêneo, e plural por ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência” (MONTEIRO, 2002, p. 137), e a necessidade de não somente se pautar uma mudança no processo de formação como efetivá-lo.

Portanto, tem-se uma formação que se não é possível considerá-la deficitária ou incompleta, no todo já apresenta marcas profundas de estar ultrapassada e necessitando urgentemente passar por reformulações, ou necessitando ser reinventada. Essa formação, na maioria das vezes termina por levar o profissional, no desempenho da sua função de professor, a tomar o livro didático como uma espécie de verdade inquestionável, não como fonte a ser consultada ou material utilizado para auxiliar a sua prática cotidiana ou ainda como elemento iniciador/potencializador da relação ensino-aprendizagem, cujo papel a ser efetivado pelo professor será o de confirmador do que está escrito, inclusive, na maioria das vezes relegando ao livro a condição de definidor do conteúdo a ser ensinado conforme Cainelli:

Outro foco irradiador de seleção de conteúdos é o livro didático. Nas séries iniciais do ensino fundamental a importância do manual didático na definição de conteúdos de história a serem ensinados é muito grande. Nós, professores, acabamos por nos apoiar constantemente nos materiais didáticos em busca de sustentação para nossas práticas em sala de aula. A escolha dos conteúdos e os métodos de ensino acabam por ser definidos de forma geral pelo livro didático que selecionamos seja pela falta de tempo ou mesmo pelas dificuldades em conseguir outros materiais de apoio. (CAINELLI, 2010, p. 24)

O livro didático e a formação do profissional de História

No momento do desempenho da sua atividade profissional na condição de professor de História e decorrente das várias ações a serem desenvolvidas por esse docente e como exemplo a isso, este mesmo profissional que tem de lidar com as várias salas de aula, os diversos níveis de ensino ou o elevado número de escolas a assumir, termina por encontrar no livro didático uma saída pronta e acabada para dar contas das tarefas de planejamento, escolha de textos, realização de atividades etc.

Se levada em conta a amplitude da disponibilização desse material, e que em

muitos casos, constitui-se no único material acessível aos alunos e, às vezes, também ao professor, este profissional deve se apoderar das informações necessárias para reconhecer as potencialidades e diagnosticar problemas para, assim, utilizar o livro de forma a contribuir com a sua prática docente e na formação adequada dos alunos.

Como já destacado anteriormente, pelo fato de esse material ser, considerado por muitos professores formadores de professores uma literatura menor, menos elaborada, cheia de erros, desatualizada historiograficamente, comprometido ideologicamente, termina-se por não existir um trabalho sistemático e aprofundado de análise do material no momento da graduação. Seria muito importante a inclusão nos cursos de exercícios para produção de material didáticos e suas complexidades, para ser utilizado quando os discentes comecem a desempenhar seus papéis de profissionais de História exercendo a profissão de professor.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que o profissional de História tenha em sua formação o contato mais abrangente possível com esse material que poderá ser utilizado por ele em muitos momentos de sua atividade laboral, pois, pelo que demonstram os números financeiros e a universalização da utilização, esse ainda parece ser um material que perdurará por um tempo considerável como algo a ser usado na sala de aula como facilitador da relação ensino-aprendizagem. Faz-se necessário garantir um trabalho sistemático e aprofundado de análise desse material no momento da formação para que este se transforme em objeto manipulável e de melhor utilização.

De um lado temos os profissionais de História que poderão exercer a docência, apesar de alguns considerarem que a formação destes tem um modelo ultrapassado e necessita de renovação urgente das suas práticas. Por outro lado, partindo-se da constatação de que para as séries iniciais do ensino fundamental não são os profissionais de História os responsáveis pelo seu ensino e, sim, os professores comumente conhecidos pelo termo de **generalistas**⁷, sem o necessário aprofundamento na aplicação do método histórico ou do conhecimento do que Prats (ano) enumera como os 09 potenciais educativo-formativos da disciplina História – perguntarmo-nos: como tem se dado essa formação?

⁷ Pelo termo *generalista* são conhecidos àqueles professores que não tem formação especializada ou não são especialistas em uma determinada área do conhecimento, disciplina ou licenciatura específica (exemplo: História, Geografia, Matemática etc.). Também são comumente conhecidos como professores polivalentes. Cf. CAINELLI, 2012 e CRUZ, 2012.

O livro didático e a formação do professor generalista

A formação acadêmica-profissional dos professores responsáveis pelo ensino de História nas séries iniciais ocorre geralmente nos Departamentos, Cursos, Faculdades ou Centros de Educação e, na maioria das universidades brasileiras, a partir de disciplinas relacionadas às Ciências da Educação, de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, complementadas por disciplinas optativas que discutem diversas temáticas relacionadas a essa área do conhecimento.

No tocante à formação relacionada à ação prática do ensino de História, a maioria dos cursos tem disponibilizado disciplinas como, por exemplo: Metodologia do ensino de História, Ensino da História I e II (quando desdobrada a disciplina ou ampliados os conteúdos), Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino da História, História, Infância e Ensino, Escola e Conhecimento de História e Geografia contando, em alguns casos com disciplinas complementares denominadas, por exemplo: Seminário de Pesquisa em História da África, Seminário de Pesquisa em História Indígena, Educação Patrimonial, Memória, Linguagens, entre outras denominações, porém, essa formação (para tratar das diversas áreas de conhecimento), na sua maioria, fica limitada a, no máximo duas disciplinas relacionadas a cada área e constantes nas grades curriculares dos cursos⁸.

Uma formação acadêmica-profissional insuficiente e bastante deficitária que por vezes poderá comprometer o trabalho desenvolvido pelos professores generalistas, principalmente em decorrência da falta de conhecimento de temas fundantes da área de História (bem como das outras disciplinas), como também comprometerá a aprendizagem e formação dos alunos.

Libâneo (2002) afirma que a baixa qualidade da formação implica em baixos resultados de aprendizagem dos alunos, quando considerado o não atendimento das exigências mínimas da profissão como domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, do bom senso pedagógico, essa situação só tende a se agravar.

Porém, esse autor lembra também que essa baixa qualidade da formação não pode ser responsável por todo o fracasso da escolarização brasileira, já que existem problemas com importância, no mínimo, de igual valor nessa equação. Problemas como: as políticas educacionais (com suas inovações organizacionais, pedagógicas,

⁸ Os dados aqui obtidos foram retirados das Estruturas Curriculares de Cursos de Pedagogia, a exemplo dos Cursos de Pedagogia da UEL, UFF, UFPR, UFRN, e, UFU.

curriculares, que por vezes não atendem ou não cumprem os objetivos prioritários da escola); os baixos salários (desestimulando, inclusive a prática de ações reflexivas sobre a própria prática ou de tentativas de melhorias na formação individual e pessoal); a falta de condições de trabalho (que terminam por ocasionar à resistência a mudança de práticas); a falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico (colocando os professores em uma situação de abandono); o conflito de papéis que o professor é obrigado a desempenhar (resolução de problemas familiares, problemas de saúde, de comportamento social, entre outros), ou seja, uma série de problemas que também precisam ser enfrentados para que efetivamente se fale em melhoria da qualidade da educação.

Para além dessa formação acadêmica-profissional, esses professores também têm a sua disposição a chamada formação continuada, que pode se dar ora combinando algumas dessas possibilidades, ora utilizando-se de cada uma delas: 1 – Através da convivência diária com profissionais de História e demais profissionais, no planejamento da sua prática de ensino, no planejamento de atividades coletivas e interdisciplinares, na definição de conteúdos a serem abordados no período letivo etc.; 2 – Através da utilização do livro didático de História, tendo nesse, principalmente por conta do Manual do Professor, um aliado na sua formação, vinculando conceitos como o de tempo histórico, de fonte histórica etc.; 3 – Através dos cursos de formação desenvolvidos pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, bem como nos cursos de extensão promovidos por universidades públicas estaduais e federais ou universidades privadas; 4 – Por meio dos eventos científicos promovidos por associações científicas, ou até mesmo de classe, que levem esse público em consideração; 5 – Através de periódicos científicos (em menor escala) ou de revistas de divulgação de temas históricos destinadas ao grande público; 6 – Através de produções cinematográficas (filmes, documentários etc.) ou outras formas de manifestações culturais que tomem a História como referência.

Evidentemente que, para além do aprendizado profissional (que acontece no momento de sua formação acadêmica e naqueles momentos proporcionados pelos cursos de formação continuada, ou ainda no investimento individual desenvolvido por cada docente na melhoria do seu desempenho, como aqueles relativos à compra e leitura de revistas científicas ou de divulgação e vulgarização do conhecimento científico ou à compra e assistência de documentários ou produções cinematográficas relacionadas com a disciplina ministrada), existe também toda uma experiência adquirida ao longo

do desenvolvimento da sua carreira (e a consequente reflexão sobre essa experiência), adquirida no dia a dia do desempenho das suas atividades e que, por vezes, terminam por significar o diferencial, por ser o elo que une uma formação considerada por especialistas insuficiente e a possibilidade de sua superação.

A escola, portanto, lugar de desempenho de sua prática, constitui-se também como lugar de ensino e de aprendizagem para o professor e não somente para o aluno, pois este (o professor) como ser humano e em constante ato de aprender não se constitui em um profissional pronto e acabado quando do final da sua formação e conclusão do seu curso universitário.

Em meio à carga de tarefas a serem cumpridas em sua prática cotidiana, esses profissionais generalistas adquiriram ao longo do tempo e em decorrência do desempenho de suas atividades laborais experiências de como fazer escolhas sobre quais conteúdos programáticos tratar e ensinar em sala de aula. Também aprenderam a lidar com situação de ensino-aprendizagem em que a transmissão-recepção-assimilação de determinado conteúdo não ocorreu conforme o que havia sido esperado e planejado anteriormente. E, por fim, a relacionar com o conhecimento prévio dos alunos a partir dos testes de sondagem e utilizar isso no planejamento das suas aulas e atividades, a escolher os materiais didáticos (e entre eles o livro didático) a serem usados em sala de aula para a obtenção dos resultados almejados, entre outras tarefas do ser docente.

Em se tratando da escolha e utilização do livro didático (e nesse caso especificamente o livro didático de História) pelos professores generalistas, pesquisas têm demonstrado que esse material tem presença garantida no cotidiano da sala de aula, conforme a dissertação de mestrado defendida por Jaqueline Lesiniovski Talamini e intitulada *O Uso do Livro Didático de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2009. O objetivo do trabalho dessa pesquisadora foi compreender se os manuais poderiam contribuir para uma compreensão/conhecimento pelos professores das séries iniciais (professores generalistas) de conceitos da disciplina da História, “especialmente porque, em geral, são profissionais que não possuem formação em História e, portanto, podem encontrar nesse recurso didático o conhecimento histórico necessário para ministrar as aulas” (TALAMINI, 2009, p. 13-14), principalmente, os relacionados à temporalidade.

Diz a autora, então:

Dessa forma, acredita-se que investigar o manual didático é compreendê-lo em toda a sua complexidade, o que inclui a perspectiva da provisoriedade, assumida como uma de suas características e não como um problema ou como um elemento que diminui seu valor enquanto artefato cultural. Isso porque, apesar dos avanços tecnológicos e da grande variedade de materiais curriculares e pedagógicos presentes no mercado educacional – e ao largo das críticas que se têm feito a este artefato – os livros didáticos continuam se constituindo como um material com forte presença no cotidiano das escolas brasileiras. Esta realidade lhe confere uma grande importância, uma vez que, estima-se, é através deles que o aluno na maioria das vezes estabelece as relações com o conhecimento específico de cada uma das disciplinas escolares, desde o início da alfabetização até o final do Ensino Médio (TALAMINI, 2009, p. 13-14).

Uma das primeiras observações atestadas é a importância que ainda têm as pesquisas sobre livro didático, principalmente pela manutenção do grande uso desse recurso nas escolas brasileiras, apesar de todos os avanços tecnológicos e da criação de materiais didáticos digitais. Outra questão que denota essa importância é, conforme a autora, a utilização bastante longa desse material especificamente, iniciando-se no começo do processo de alfabetização e acompanhado os alunos brasileiros até o último ano do Ensino Médio.

Além dessas, o fato de o livro didático se configurar como, provavelmente, uma das únicas formas (talvez a única) que a maioria desses alunos terá para manter contato com o conhecimento denominado científico, proporcionado pelas disciplinas escolares, é outro fator relevante a ser destacado. Quanto à questão da utilização do livro didático pelo professor, a autora escreve que:

Os livros didáticos são realmente usados pelos professores, e esse uso assume formas variadas; mesmo que o livro não seja bem avaliado pelo professor, ele é aproveitado, seja em partes selecionadas para atividades em sala de aula, seja em atividades na forma de tarefa para casa. (TALAMINI, 2009, p. 83)

Ou ainda:

Ao planejar as aulas o professor o faz segundo suas experiências, sua concepção de ensino de cada disciplina e utilizando variados materiais – o livro oficial usado com a turma, os exemplares individuais recebidos das editoras para exame ou mesmo livros didáticos destinados a outras séries – mas que contemplam o conteúdo necessário, definido em parte pelas diretrizes e programas, mas em parte pelo que ele seleciona como relevante para seus alunos. (TALAMINI, 2009, p. 83)

Na pesquisa realizada pela autora, há a constatação de um fato confirmado por esta e pelas pesquisas que se discutirá a seguir – a utilização do livro didático pelos professores generalistas.

Evidentemente que o referido material pode não ser utilizado na sua totalidade, conforme está estruturado e proposto pelo seu autor, afinal os professores têm autonomia (e acumulam experiências sobre a melhor forma de utilização do material) para decidir em sala de aula a forma como usar o livro. Por vezes, aproveitando textos que os compõem ou sugestões de atividades, se utilizando de documentos históricos exemplificados na obra ou sugestões de filmes e documentários, se apropriando de sugestões de visitas a determinados bens culturais como museus, centros históricos, entre outros.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas leva em consideração o papel relevante que o livro didático tem ou assume na formação dos alunos. Necessariamente, não como elemento único (apesar de ser conhecido que em muitos casos ele o é), mas em consonância com outros materiais (inclusive os sugeridos pelo livro) como repositório de informações e cooperador na construção de conhecimentos na relação ensino-aprendizagem.

Essas formas de utilização do livro didático pelos professores, inclusive utilizando-o como um dos alicerces (porém não o único) para se basear um conteúdo a ser ensinado, nas palavras da autora:

Os dados desta pesquisa e de outras aqui apresentadas permitem afirmar que os livros didáticos contribuem de forma indiscutível para a produção do conhecimento pelos professores, que buscam neles não apenas as atividades para os alunos, mas o próprio conteúdo de ensino. No entanto, é apenas em parte que os livros definem o que se deve ensinar, uma vez que as pesquisas vêm mostrando que a ideia de que são usados como “bíblia” é cada vez mais difícil de ser sustentada. (TALAMINI, 2009, p. 84)

E ainda:

A ação docente altera, inclui, exclui elementos e transforma a proposta do autor. Para os professores generalistas, sem referenciais do conhecimento científico que está em questão, por força de sua formação, o trabalho sobre os livros didáticos de História pode ser dirigido muito mais por suas experiências e crenças, do que pelo conhecimento produzido no campo. Essa é uma questão desafiadora para a Didática da História e para as propostas de formação de professores. (TALAMINI, 2009, p. 85)

Mais uma vez é constatada por essa autora a importância que o livro didático assume na prática desenvolvida pelos professores generalistas, mas, também, ressalta o

seu posicionamento crítico em relação ao material, principalmente mantendo sua autonomia frente ao que é proposto pelo autor.

Mostra-nos também o quanto os saberes da experiência são importantes para a definição do como se apropriar e de como utilizá-lo em sala de aula. Faz-se sempre importante destacar que esse profissional, como ela ressalta, não usa o livro didático como uma “bíblia”. Por outro lado, também não se deve esquecer que mesmo com todo o processo de escolha, de forma de leitura etc., desenvolvido ao longo de suas carreiras, esse profissional usa esse material e isso corresponde à necessidade de conhecê-lo, adotá-lo, desmistificá-lo.

Em suas conclusões, a autora nos traz algumas questões importantes como:

As análises das informações colhidas por meio dos questionários e entrevistas feitas com os professores, sujeitos colaboradores desta investigação, e apresentadas no segundo capítulo à luz da bibliografia de referência, demonstraram que o livro didático exerce importante papel no cotidiano dos professores que atuam nas séries iniciais, pois estes afirmaram fazer uso deste artefato da cultura escolar, mostrando como o incorporam em suas aulas. Os professores afirmam utilizar o livro didático de História de várias maneiras, sendo que ele muitas vezes é apontado como objeto necessário para o conhecimento histórico do próprio professor que, com o livro, aprende o que necessita ensinar. (TALAMINI, 2009, p. 87)

Ressalte-se, portanto, a importância que o livro didático adquire para a formação dos professores generalistas, que, em decorrência do caráter amplo de sua formação profissional, precisam encontrar formas de aprender o conhecimento acerca do conteúdo que ele deve ensinar, seja em História, Geografia, Ciências, Matemática ou Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o livro traz informações importantes para esses profissionais, que em nosso caso não têm a formação específica em História e nem conhecimento do método histórico de pesquisa para aplicação em sala de aula. O livro termina, em alguns casos, servindo como um guia para esses professores, mesmo que eles reconheçam os limites desse material.

Uma pesquisa que também chega a conclusões semelhantes quanto à questão da utilização do livro didático de História é a tese de doutorado defendida por Aléxia Pádua Franco e intitulada *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental*. Defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas, também no ano de 2009, o objetivo da pesquisa foi o de estudar como os professores das séries iniciais do ensino fundamental se apropriam e utilizam em sua prática de sala de aula de livros didáticos

de História avaliados e recomendados pelo PNLD/2004. O estudo também buscava avaliar se as obras contribuía para a formação desses profissionais no tocante às novas propostas para o ensino de História e ao rompimento com a tradição dos Estudos Sociais.

A pesquisa foi realizada com professoras generalistas pertencentes à Rede Pública Estadual de Minas Gerais e foi desenvolvida em escolas na cidade de Uberlândia. Um dos critérios usados para a escolha desses docentes foi a utilização do livro didático *Viver e aprender História*⁹, de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco. A pesquisa de cunho etnográfico e o acompanhamento das aulas ministradas por essas professoras possibilitou à autora da pesquisa concluir que:

Apesar das análises realizadas no Capítulo III confirmarem a tese de Chevallard de que as professoras não fazem a “transposição didática” dos saberes elaborados pela ciência para os saberes a serem ensinados na escola, mas ensinam a partir da “transposição didática” realizada por especialistas como os autores de livros didáticos (o que coincide com a idéia de Tardif de que a maioria dos saberes que constituem a prática docente não são por eles produzidos), não podemos afirmar, como era costume nos anos de 1970 e 1980, que as professoras utilizam estes materiais de maneira acrítica. Isto é, apesar de utilizarem os livros didáticos como a principal fonte de planejamento de suas aulas, elas o fazem cruzando diferentes textos de livros de diferentes autores e editoras, mudando a sequência de conteúdo proposta no sumário do livro que adotam, adequando-a ao que elas, junto com suas colegas de trabalho ou individualmente, definem como importante de se abordar. Fazem-no a partir do que Tardif chama de saberes experienciais. (FRANCO, 2009, p. 230)

E que:

Nas análises finais do Capítulo III tornei esse sincretismo visível, ao discutir que, na apropriação do livro, as professoras apenas tangenciaram as novas propostas para o ensino de História que norteiam os critérios de avaliação do PNLD para recomendar ou não os livros didáticos. Elas fizeram uma superposição entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento das fontes, do tempo histórico e dos sujeitos históricos, com a balança pendendo mais para a permanência do tradicional ensino de uma história fragmentada, que não permite a compreensão do processo histórico e dos conflitos sociais que o movem e que não desenvolvem as habilidades necessárias para o pensamento histórico crítico e autônomo. (FRANCO, 2009, p. 233)

É interessante observar que como na pesquisa anterior, as professoras entrevistadas também se utilizam da sua autonomia para se apropriarem do livro didático e usá-lo em sala de aula. Além disso, utilizam o material de forma crítica e fazem escolhas do que aplicar para facilitar o aprendizado dos alunos. Também afirma

⁹ Segundo a autora esse foi o livro mais escolhido pelos professores das escolas estaduais mineiras na cidade de Uberlândia, dos livros didáticos de História distribuídos pelo Governo Federal no PNLD/2004, além de ser o segundo mais pedido no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

que elas sabem que o livro didático não deve ser seguido como uma “Bíblia”, e que não é detentor de uma verdade pronta e acabada. Durante a preparação/planejamento da sua aula, mesmo que o livro tenha um papel importante, há a clareza de que ele não é e não pode ser tratado como único material a alicerçar esse trabalho, outros materiais didáticos devem ser utilizados, inclusive outros livros didáticos escritos por outros autores e publicados por outras editoras.

A autora, em suas conclusões, ainda defende que não basta investir na mudança somente dos livros didáticos, mas também se deve investir na melhoria da formação profissional e nas condições de trabalho dessas professoras.

Evidentemente que sempre se concordará com a necessidade de manter e aumentar os investimentos destinados à melhoria da formação profissional e das condições de trabalhos para que as ações desempenhadas pelos profissionais da educação sejam alcançadas. Contudo, também aqui é objetivo deste trabalho ressaltar alguns pontos considerados cruciais, que seriam: 1 – O livro didático contribui para o trabalho em sala de aula; 2 – O livro didático contribui para a formação dos professores generalistas, já que traz discussões relacionadas aos conceitos fundantes da disciplina História; 3 – A forma como os professores generalistas se apropriarão ou utilizarão o livro em sala de aula fica a critério das suas escolhas, da sua autonomia, da sua prática como docente, portanto, do seu saber da experiência; 4 – As sugestões de textos, atividades, pesquisas, fontes, documentos – entre elas os trabalhos a serem desenvolvidos tomando o patrimônio cultural como referência, como nos livros didáticos de História a serem usados nas séries iniciais do ensino fundamental – podem colaborar com o trabalho a ser desenvolvido por esses profissionais.

Quanto ao papel desenvolvido pelo livro didático na contribuição para a formação do professor generalista (aqui tomada como uma das modalidades de formação continuada desenvolvida por esse profissional) ou como o repositório de informações históricas a ser ensinadas, Franco informa que:

A partir daí, entendo que os saberes históricos definidos oficialmente e veiculados através do livro didático e do Manual do Professor pouco modificam a prática de ensino de História dessas professoras e, conseqüentemente, pouco participam da formação docente, ao contrário dos objetivos expressos no *Guia dos livros* do PNL (p. 29). Esse declara que a recomendação de livros que tenham um *Manual do professor* que “ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filmes, vídeos e outras fontes e/ou materiais” tem relação com a preocupação de distribuir materiais didáticos capazes de “contribuir para a formação e atualização do professor”. Em resumo, isso indica que, se as professoras, como afirmado no

Capítulo III, quase não consultam esse Manual e se, ao usarem o livro, elas constroem um conhecimento histórico que não é aquele previsto nos critérios de avaliação do PNLD, os investimentos dos gestores da educação na avaliação e publicação de livros didáticos têm pouco contribuído para a melhoria do trabalho docente. (FRANCO, 2009, p. 233-234)

Segundo a autora, em relação à amostra pesquisada por ela, não é prática comum dessas professoras tomarem como referência para a mudança das suas práticas ou para a definição dos conteúdos a serem ensinados o que é recomendado pelo Manual do Professor ou explicitado no livro didático, afinal, poucas são as consultas feitas por elas ao referido material (manual) ou ao fato de em vários momentos subverterem a leitura do livro e a partir daí construir um conhecimento histórico diferente.

Se, mais uma vez, a autonomia dessas docentes e o aprendizado obtido nos anos de trabalhos desenvolvidos, for levada em consideração, será possível concluir que elas colocam em prática os saberes da experiência adquiridos, apesar de todos os problemas encontrados em sua prática profissional. Seguindo essa afirmação de Franco, também é possível inferir daí que não se faz de menor importância o investimento na avaliação e publicação de livros didáticos. Uma coisa não exclui necessariamente a outra, principalmente se ocorrerem importantes e significativas mudanças (e para melhor) na qualidade do livro didático desde o início dos processos de avaliação.

Outro trabalho que nos traz importantes contribuições sobre os usos do livro didático de História pelos professores generalistas é a tese de Marta Margarida de Andrade Lima, *As tessituras da História ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)* – defendida no ano de 2013, também no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Mesmo considerando que o objetivo primordial da pesquisa não era o de analisar o uso ou a apropriação do livro didático de História pelos professores generalistas, a problematização pela autora, de questões como: “Quais saberes as professoras mobilizam nas aulas de História? Como suas experiências formativas configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? Em que medida as professoras dos anos iniciais se reconhecem como produtoras dos saberes históricos que ensinam?” tem uma relação bastante imbricada com a temática do livro didático.

Chama a atenção e corrobora com as inferências feitas ao longo deste trabalho, o papel do saber da experiência e como este termina por definir e delinear as ações das professoras generalistas em sala de aula. Sobre isso a autora afirma que:

Os saberes que constituem as experiências formativas destas professoras configuram o *fazer-se* cotidiano da prática docente. Reconhecer fragilidades de ordem teórico-metodológica tendo em vista um determinado tipo de formação inicial; identificar a necessidade de mudanças em suas práticas rotineiras, como substituir um conteúdo por outro ou eliminar etapas exigidas institucionalmente que não correspondem às necessidades dos seus alunos; responsabilizar-se pela continuidade da escolarização destes superando a reprodução da resistência/negação a determinados conhecimentos, como à disciplina de História, expressam ações de sujeitos que assumem sua profissionalidade e não se enxergam num coletivo que age de forma irrefletida, a partir do que está cristalizado e destinado a reproduzir-se. (LIMA, 2013, p. 257)

É interessante pensar com a autora sobre como o saber da experiência é utilizado por essas profissionais nas práticas cotidianas, para além do que já se convencionou caracterizar como práticas cristalizadas e que, portanto, se reproduzem por si próprias, sem se destinar atos de reflexão sobre elas. É necessário ressaltar que as coisas não acontecem assim tão mecanicamente. Também se faz necessário ressaltar que essa prática, essa experiência conseguida nas ações desempenhadas e desenvolvidas cotidianamente perpassa todo o agir do professor e, portanto, se reflete também no trabalho desenvolvido com o livro didático de História. Por conta dessa autonomia, dessa experiência, é que a autora afirma que

Tanto nesse momento, o da organização dos planejamentos, quanto durante as aulas o livro didático não assume o papel de definidor do trabalho docente, como frequentemente tem sido experienciado no cotidiano escolar de diferentes contextos escolares, ratificado por um conjunto significativo de pesquisas no referido campo. (LIMA, 2013, p. 259)

Ou ainda:

Este material é usado pelas professoras de acordo com a contribuição que pode oferecer ao desenvolvimento da aula, ora para observação e identificação de imagens, ora para leitura de textos ou apenas para a indicação de atividades a ser realizadas em casa. Suas informações são normalmente confrontadas em relação ao que as crianças conhecem. O livro didático é tratado como recurso didático. Em alguns momentos ele chega a ser rejeitado por estar associado a uma imagem profissional que as professoras negam ou querem superar em suas práticas, qual seja: um professor que tem o livro didático como um “guia” a ser seguido sucessivamente em suas aulas, independente do que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos. A frase “o livro não é uma bíblia” me foi repetida algumas vezes, em diferentes momentos da pesquisa. (LIMA, 2013, p. 259)

Essas afirmações demonstram a autonomia que esse profissional tem frente ao que sugere o Manual do Professor ou a sequência e a forma de como estão organizados os conteúdos no livro didático ou de qualquer outra sugestão, a exemplo de imagens ou atividades feitas pelo autor para serem usadas em sala de aula. Porém, assim como é

possível fazer as constatações anteriores na leitura, observação e análise das afirmações inferidas, é notório que algumas outras que só comprovam o que é afirmado neste trabalho.

Considerações finais

Faz-se necessário retomar algumas considerações que compreendemos como importantes sobre essa relação entre a formação de profissionais de história, professores generalistas e livros didáticos de história. Em primeiro lugar, se para algumas pesquisas (como as aqui referenciadas) as amostras analisadas informam que o livro didático de História não é uma “bíblia”, que não define todo o trabalho em sala de aula, por outro lado, em muitos outros casos ou outras análises, ele tem cumprido esse papel, tem por muitas vezes servido como o único material usado em sala de aula pelos professores.

Em segundo lugar, mesmo não seguindo o livro na forma como ele é estruturado ou utilizando-o em parte, ora as imagens como ilustração ou problematização do conteúdo informado, ora as atividades para serem feitas como forma de reforçar o conteúdo discutido, ora para confrontação com o que os alunos conhecem sobre determinado assunto, é sempre bom lembrar que esse material é utilizado e presente no cotidiano do professor e do aluno na busca pela facilitação da relação ensino-aprendizagem, ou seja, mesmo que de diversas formas, de formas diferenciadas do sugerido pelos autores, não se deve esquecer que mesmo assim o livro didático é e ainda permanecerá sendo utilizado.

Por fim, em terceiro lugar, se esse é um material utilizado (seja o texto principal, sejam as imagens e ilustrações, sejam as atividades ou qualquer outra parte com o intuito de contribuir com o aprendizado), não consideramos de menor valia os investimentos que têm sido feitos nos processo de avaliação para que se tenham livros livres de preconceito, de estereótipos, de conceituações erradas ou que não se possa sugerir a presença de conceitos, discussões que valorizem a diversidade cultural, que reconheçam a importância do diálogo como forma de aceitar o outro, que construam sentidos de identidade, que valorizem as heranças culturais que garantem os sentimentos de pertencimento às diversas comunidades constituintes da sociedade brasileira.

Referências

APPLE, Michael. *Manuais Escolares e Trabalho Docente: uma economia política de relações de classe e de gênero na Educação*. Lisboa: Didática, 2002.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *História: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino – V. 21)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRUZ, S. P. da S. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 9, 2012. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2012.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREITAS, Itamar de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. *As tessituras da História ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O Direito ao Passado – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História*. Aracaju: Editora UFS, 2011.

DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.1135

DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion*, n. 19, p. 109-125, 2014.

PRATS, Joaquín. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. *O Uso do Livro Didático de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

UFRJ. *Regimento Geral do PROFHISTÓRIA*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

Artigo recebido em 20 de junho de 2020. Aprovado em 12 de novembro de 2020.