



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

ADRIANA FERREIRA DOS SANTOS

**O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE
PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA
CIDADE DE SANTA CRUZ - PB**

**CAJAZEIRAS – PB
2013**

ADRIANA FERREIRA DOS SANTOS

**O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE
PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA
CIDADE DE SANTA CRUZ - PB**

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Isamar Gonçalves Lôbo

**CAJAZEIRAS – PB
2013**

ADRIANA FERREIRA DOS SANTOS

**O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE
PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA
CIDADE DE SANTA CRUZ - PB**

Monografia aprovada em: ____/____/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Mestre Isamarç Gonçalves Lôbo (UFCG)
(Orientador)

Prof^a Doutora Maria Lucinete Fortunato
(Examinador 1)

Prof^a Mestre Viviane Gomes de Ceballos
(Examinador 2)

Prof^a Doutora Silvana Vieira de Sousa
(Suplente)

**CAJAZEIRAS – PB
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S237s Santos, Adriana Ferreira dos
O saber histórico na sala de aula: relação entre
professores e o livro didático de história na cidade de
Santa Cruz – PB. / Adriana Ferreira dos Santos.
Cajazeiras, 2013.
119f. : il.

Orientador: Isamarc Gonçalves Lôbo.
Monografia (Graduação) – UFCG/CFP

1. História - estudo e ensino. 2. Formação de
professores de história. 3. Professor - relação - livro
didático. II.Lôbo, Isamarc Gonçalves. II.Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 94:37

DEDICATÓRIA

Para meus pais **Francisco André dos Santos** e **Carleuza Ferreira dos Santos**, as pessoas com quem sempre pude contar incondicionalmente, pela dedicação, carinho e presença constante na minha vida. Dedico ainda, aos meus irmãos, **Andreilson, Francisco Filho, Sinval, Reinaldo Neto** e **Adriano**, as minhas irmãs **Anézia, Aelza, Aurinete** e **Andréa**. A minha família de modo geral e ao meu cunhado **Dionísio** em especial pelo incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é essa a palavra que trago agora para demonstrar o meu sentimento para com todos os que contribuíram para a efetivação deste trabalho monográfico.

Agradeço primeiramente – e não poderia deixar de ser –, a minha fonte de sabedoria, de vida e de luz – DEUS.

Ao meu orientador Professor Mestre Isamarc Gonçalves Lôbo, pela gentileza, confiança e o apoio depositado na execução deste trabalho, pelas indicações de leitura, pela prontidão com que sempre respondeu às minhas solicitações, pelas correções sensatas e sugestões oportunas que me foram apresentadas.

À professora Doutora Maria Lucinete Fortunato que me orientou quando da minha vinculação – durante um ano – ao PIBIC/CNPq/UFCG orientando-me, no tocante aos primeiros contatos a iniciação científica e que me possibilitou ter mais capacidade na produção desta pesquisa.

Agradeço ao corpo docente de Graduação em História da UFCG, que ministraram as disciplinas cursadas por mim no âmbito da minha formação – Professor Doutor Dionísio Neto, Professor Rozenval Estrela, Professor Mestre Francisco Firmino Sales Neto, Professor Mestre Francinaldo Bandeira, Professor Mestre José Antônio, Professor Mestre Leonardo, Professora Doutora Maria Lucinete, Professor Mestre Isamarc Lôbo, Professor Doutor Osmar Luis Filho, Professor Doutor Rodrigo Ceballos, Professora Mestre Rosemere Olímpio, Professor Mestre Rubismar Galvão, Professora Mestre Viviane Ceballos, Professora Doutora Silvana Vieira, Professor Mestre Paccelli Gurgel (In memorian).

Agradeço a banca examinadora do meu trabalho, por participar e assim contribuir com o enriquecimento desse estudo.

Os meus agradecimentos também aos funcionários da UFCG, principalmente a querida dona Marta e também a dona Joana pelo carinho e dedicação.

Aos professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Santa Cruz – PB, que gentilmente me receberam nas suas residências, viabilizando o acesso as informações de que precisava para desenvolver algumas questões importantes desta pesquisa.

Agradeço ainda aos meus amigos da graduação Diego, Augusto, Lauro, Everton (In memorian), José Berto, Geoge, Douglas, Josenildo, Rosivânia, Gislânea, Mariana,

Rosimeire, Laíse, Maria José, Elysdângela. Na trajetória desses anos de estudos construí algumas novas amizades que se tornaram inesquecíveis para mim. A todos os novos amigos gostaria de agradecer, mesmo sem citar nomes, pelo carinho e pelas palavras de incentivo. Agradeço em especial, com grande carinho as minhas amigas do apartamento: Edjania, Francisca, Kamila Katrine, Kellinne, Klébia, Mayrla Marla, Marcela, Rosiane, Thaíze e Vanessa pela “paciência” que tiveram comigo e pelas vezes que me ajudaram nos momentos de aflição, bem como nas horas felizes e de descontração. Estendo, também, os meus sinceros agradecimentos a amigos (as) inesquecíveis como Corrinha, Daniele, Denise, Jorge Henrique, Ritinha e Rosana.

A Carlos Eduardo Menezes, um particular e carinhoso registro.

RESUMO

Este trabalho monográfico problematiza as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático, levando em consideração o papel do docente como agente transformador do ensino. Compreendemos que o livro didático tem imenso valor na prática pedagógica cotidiana de alunos e professores, por conter uma organização/sistematização dos conteúdos a serem socializados/trabalhados em sala de aula. Buscamos descrever as características dos professores e identificar os caminhos e fontes utilizados, bem como os fatores que implicam na maneira como eles se comportam diante de um dos objetos culturais mais utilizados na escola: o Livro didático (LD). Utilizamos estudos realizados por pesquisadores/estudiosos que abordam as temáticas que envolvem: o livro didático, o currículo, formação docente e ensino de História. Como instrumento de coleta de dados, nos apropriamos de um grupo de questionários aplicados a professores formados ou não em História que atuam na Rede Municipal e na Rede Estadual de Ensino do município de Santa Cruz–PB. Estes questionários buscaram apreender a formação do profissional; a caracterização da instituição escolar; a compreensão do professor acerca da sua concepção sobre o saber Histórico e a utilização do livro didático pelo professor com o objetivo de identificar o papel desempenhado pelos educadores ao utilizarem o livro didático como fonte de estudo nas suas aulas. Os resultados mostram que os professores, mesmo alguns deles não sendo formado em Licenciatura em História, fazem uso das novas tecnologias, para tentar tornar as aulas de História mais atraentes e produtivas. O trabalho está dividido em quatro capítulos: o primeiro – História e Ensino de História. O segundo – Apropriação do Livro Didático de História pelo Professor; O terceiro – Avaliação e interpretação dos dados obtidos através do grupo de questionários aplicados: O professor e a escola. E por fim o quarto capítulo – Avaliação e interpretação dos dados obtidos através do grupo de questionários aplicados: O Ensino e o livro didático.

PALAVRAS-CHAVES: Professor, Livro didático, Ensino de História

ABSTRACT

This monograph discusses the implications of the dynamics assumed by the teacher outside the textbook, taking into account the role of the teacher as an agent of transforming education. We understand that the textbook has immense value in daily practice of students and teachers, to contain an organization / systematization of content to be socialized / worked in the classroom. We seek to describe the characteristics of teachers and identify the ways and sources used, as well as factors that imply the way they behave in front of one of the most cultural objects used in school: the Textbooks. We used studies by researchers / scholars that address issues involving: the textbook, curriculum, teacher training and teaching history. As a tool for collecting data from a group we appropriate questionnaires given to teachers trained in history or not working in the borough and State Schools of the city of Santa Cruz-PB. These questionnaires sought to seize the professional training, the characterization of the school, the teacher's understanding about his conception of knowledge and use of history textbooks by the teacher in order to identify the role played by educators to use the textbook as source of study in their classrooms. The results show that teachers, some of them not even being formed in Degree in History, make use of new technologies, to try to make history lessons more attractive and productive. The work is divided into four chapters: the first - History and History Teaching. The second – Allocation of Textbook by teacher of History; Third – Evaluation and interpretation of data obtained through questionnaires group: The teacher and the school. And finally the fourth chapter – Evaluation and interpretation of the data obtained through questionnaires group: Teaching and textbook.

KEYWORDS: Teacher, Textbooks, Teaching History

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA	15
1.1 – Os caminhos percorridos pela História na busca da sua objetividade e cientificidade	15
1.2 – O ensino de História do século XIX ao século XX, no contexto brasileiro.	19
1.3 – A trajetória da História como disciplina escolar: um olhar sobre essa disciplina no Brasil.....	23
CAPÍTULO 2 - APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA POR PARTE DO PROFESSOR	33
2.1 – A atuação do professor e sua prática educativa.....	33
2.2 – O livro didático: sua utilização e seus valores na prática educativa.....	39
2.3 – A atuação do professor na escola e a sua relação com o livro didático.....	43
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO GRUPO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS: O PROFESSOR E A ESCOLA	54
3.1 – Identificação do universo de pesquisa: Professor.....	55
3.2 – Identificação do universo de pesquisa: Instituição escolar	64
CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO GRUPO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS: O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO	70
4.1 – Identificação do universo de pesquisa: Concepção do ensino de História.....	70
4.2 – Identificação do universo de pesquisa: Livro didático	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui em um estudo acerca do ensino de História no município de Santa Cruz-PB tendo como propósito compreender e problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático (LD) visto que, este instrumento possui imenso valor na prática pedagógica cotidiana tanto dos alunos quanto dos professores. Na oportunidade foram analisadas as respostas de seis docentes que, no dia-a-dia escolar, enfrentam problemáticas referentes ao ensinar, sobretudo, os conteúdos historiográficos.

Buscamos apreender algumas características dos professores e identificar as principais fontes utilizadas por eles ao ensinar os conteúdos de História, bem como os fatores que implicam no comportamento dos mesmos diante deste objeto cultural mais utilizado na escola.

Para discutir as questões acima expostas o trabalho está dividido em seis momentos: esta parte introdutória, quatro capítulos e as considerações finais. A presente pesquisa apóia-se em contribuições teóricas de estudiosos, e pesquisadores que tratam acerca de temáticas que envolvem o ensino de História, o currículo, o livro didático e formação docente. Como exemplo podemos citar: Micheu de Certeau, a respeito do lugar social, a prática e escrita da história; José Carlos Reis onde trata sobre a separação da História e das Filosofias da história em busca da sua objetividade e cientificidade, Peter Burke, com a chamada Escola dos Annales, Margarida Maria Dias de Oliveira sobre o livro didático e suas utilizações, bem como, Circe Maria Fernandes Bittencourt, livro didático como objeto cultural, também utilizamos as contribuições de Flávio Moreira Barbosa, Ivor F. Goodson, tratando de questões que envolvem a formação do currículo e suas implicações no espaço escolar e na formação do aluno, etc.

No primeiro capítulo, **História e ensino de História**, realizamos uma discussão acerca dos caminhos trilhados pela História até sua consagração como disciplina. Este item está subdividido em três subitens: Os caminhos percorridos pela a História na busca da sua objetividade e cientificidade; O ensino de História do século XIX ao século XX, no contexto brasileiro; A trajetória da História como disciplina escolar: um olhar sobre essa disciplina no Brasil.

No segundo capítulo, **Apropriação do Livro Didático de História pelo Professor**, discutimos questões pertinentes a ação docente e ao ensino da disciplina

História relacionando-os ao uso do livro didático, este como sendo um objeto da indústria cultural. Tratamos inicialmente as mudanças ocorridas dentro do espaço escolar, bem como, entre professores e alunos. Neste capítulo apresentamos, também, a importância que o livro didático possui no processo de ensino e aprendizagem mesmo com suas limitações, visto que, cabe ao professor realizar uma tarefa que requer tempo e dedicação para saber fazer bom uso deste material que não pode ser visto como o vilão do ensino. O capítulo está dividido da seguinte forma: A atuação do professor e sua prática educativa; O livro didático: sua utilização e seus valores na prática educativa; A atuação do professor na escola e sua relação com o livro didático.

Como instrumento de coleta de dados, nos apropriamos de quatro grupos de questionários elaborados por nós e aplicados a professores formados ou não em História que atuam na Rede Municipal/Estadual de Ensino do Município de Santa Cruz – PB. Com base nos dados obtidos através do referido questionário construímos, também, o terceiro e o quarto capítulo.

No terceiro capítulo, **Avaliação e interpretação dos dados obtidos através do grupo de questionários aplicado: O professor e a escola** tratamos sobre as características dos professores e sobre o espaço escolar onde estes ensinam. Percebemos que os referidos professores da cidade de Santa Cruz comungam algumas concepções sobre educação, papel da escola na sociedade, planejamento discutidos nos capítulos iniciais.

No quarto capítulo, **Avaliação e interpretação dos dados obtidos através do grupo de questionários aplicado: O Ensino e o livro didático**, tratamos como estes professores pensam o ensino de História e, sobretudo, utilizam o livro didático no cotidiano escolar.

O grupo de questões/questionários buscaram apreender a formação do profissional; a caracterização da instituição escolar; a compreensão do professor acerca da sua concepção sobre o saber Histórico e a utilização do livro didático pelo professor com o objetivo de identificar o papel desempenhado pelos educadores ao utilizarem os LDs como fonte primordial ou não de estudo nas suas aulas de História.

O grupo de professores analisados lecionam em três escolas da cidade de Santa Cruz – PB, sendo que uma das escolas está localizada na zona rural. Isso restringe bastante a presente análise e por esta razão tivemos o cuidado em não generalizar.

Constatamos que os professores pesquisados que lecionam a disciplina de história, em sua maioria, são formados em outras áreas do conhecimento, apenas dois

possuem a Licenciatura Plena em História, os demais têm formação não específica nesta área do saber, porém, são todos licenciados. Ensinam a disciplina História à maneira que eles acreditam ser adequada para o nível e as dificuldades deste saber acadêmico/escolar.

Com o intuito de evitar o reconhecimento dos respectivos docentes, não os nomeamos, atribuímos aos mesmos uma tipologia diferenciada. Os professores são, especificamente, identificados pela letra P, seguida do numeral da ordem decimal crescente. Exemplo: professor P1 até P6, respectivamente¹.

A descrição da trajetória trilhada evidencia, por sua vez, o processo de sua elaboração onde o diálogo com os autores e com os docentes pesquisados foi alimentado pelas reflexões sobre a nossa formação e enquanto professores de História.

Ao professor não cabe apenas apresentar os conteúdos e ver o aluno como mero reprodutor do livro didático, ou de qualquer outro suporte trabalhado em sala de aula, mas, sim como produtor de conhecimentos que estabelecem inúmeros diálogos com a História. É dever do professor despertar a consciência histórica no aluno, levando-o a reflexão. Ao professor/historiador implica, justamente, na construção de juízos que só poderão ser compreendidos se relacionados ao contexto, ou seja, se forem levados em conta os interesses e sujeitos que os constituíram. A experiência de história em sala de aula não deve se limitar a uma narração quase exclusiva de episódios do passado. Deve, portanto, abranger outros aspectos que assegurem a capacidade de interpretação dessas narrativas, dando oportunidade aos alunos de refletirem, avaliá-las e julgá-las.

Os resultados obtidos através dos questionários mostram que as fontes mais usadas pelos professores são os LD's, porém, percebemos que para diversificar sua metodologia, fazem uso das novas tecnologias – utilizam data shows, vídeos, letras de músicas, imagens, jornais etc. – para tentar tornar as aulas de História mais atraentes e produtivas.

Os professores de História da cidade de Santa Cruz apesar de se dizerem criativos e adeptos de uma pedagogia libertadora, distante de uma pedagogia onde o professor está no centro do processo educativo, estão lecionando também de forma bastante tradicional, exemplo disso quando respondem planejar suas atividades previamente. Acreditamos que o que importa não é se o professor é tradicional ou não, o que importa realmente é se este educador está comprometido em trabalhar os conteúdos

¹ Acerca das respostas nos questionários aplicados aos professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente, ver Anexo – 3.

de forma a tornar importante para o aluno não apenas no espaço da sala de aula, mas, também que contribua na sua formação crítica no âmbito social.

Finalizando, acreditamos que esta pesquisa sobre a construção da História escolar e a maneira como os professores de História mobilizam suas competências no trato com o livro didático para transmitir saberes históricos pode ser de relevante contribuição no sentido de valorizar uma profissão que, infelizmente, é desqualificada e mostrar que não existe um livro didático ideal, pois o que faz a diferença de fato é a responsabilidade, criativa, da ação docente frente a este material didático.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 – Os caminhos percorridos pela história na busca da sua objetividade e cientificidade

Não é tarefa das mais simples falar sobre o conceito de história, pois este varia ao longo do tempo e desse modo torna-se uma definição bastante problemática. Desde o tempo do então consagrado pai da história – Heródoto – este saber tem passado por inúmeras transformações o que afeta o olhar do historiador com relação aos fatos históricos.

O século XIX marca o início da História como ciência, abandonando as filosofias da história e a metafísica, por uma história ciência, “positiva”. A metafísica foi substituída por uma atitude realista, acreditava-se que o conhecimento histórico tinha finalmente se estruturado em bases sólidas, positivas ao encontrar um método seguro, objetivo, confiável, empírico.

As filosofias da história² buscavam um sentido para a história, e como afirma REIS (2004, p. 7), por ser,

Pós-Kantiano e comtiano o século XIX possui um a priori: a metafísica é uma impossibilidade; fora dos fatos apreendidos pela sensação, nada se pode conhecer. As filosofias da história racionalistas e metafísicas perdem suas sustentações metafísicas e, sem elas, não significam mais nada. A partir de então, só se quis conhecer as relações de causa e efeito, expressas de forma matemática.

Nesse sentido, os historiadores tomados pelo “espírito positivo”, esforçaram-se para distanciar-se das filosofias da história, recusando-as e afirmando a história como científica e objetiva. Será que conseguiram? Não completamente, pois, as tentativas de constituição de uma história objetiva – apesar de terem obtido significativas conquistas – não foi possível se tornar independente das formulações universalizantes dos filósofos. Somente no século posterior, com o grupo dos Annales, foi que os historiadores conseguiram se desvencilhar das filosofias da história optando pelo uso

² Sobre a constituição da história enquanto ciência, e seus árduos caminhos para se desvencilhar das filosofias da história, ver o livro: REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Neste livro, Reis analisa as direções básicas que a história do século XIX seguiu para se firmar como disciplina autônoma e científica, observando o que a separa das filosofias da história e o que mantém sob o seu domínio.

das teorias das novas ciências sociais. A tentativa de construção de uma história científica, no século XIX, seguiu três caminhos principais, a saber:

A orientação rankiana, que quer aproximar a história do modelo científico da física; a orientação diltheana, que quer descobrir o que há de específico no conhecimento histórico que o torne uma “ciência” diferenciada das ciências naturais; e a orientação marxista, que submete o conhecimento histórico-científico à sua relação com a realidade histórica, à práxis. São três projetos de história científica inteiramente diferentes entre si, mas que tem alguns pontos em comum: a recusa explícita da filosofia da história, a tentativa de dar um estatuto científico à história, o esforço de objetividade e a valorização do evento, percebido diferentemente por cada um (REIS, 2004, p. 12-13).

Não é objetivo nosso analisar cada uma dessas orientações da história científica. Porém, é preciso destacar que estas correntes não se separaram completamente da filosofia da história já que buscaram um sentido para a história. Não podemos fazer uma história somente por meio da reflexão. A razão é de fundamental importância, porém, o historiador não é de todo objetivo, científico. Querendo ou não há especulações. Nós somos herdeiros das filosofias da história, herdamos muito mais que rompemos (REIS, 2004).

O que gostaríamos de enfatizar é que no século XIX, a história busca se firmar como ciência, e se libertar da literatura e da filosofia transformando a prática do historiador e seu objeto de estudo. As três direções, nas quais tratamos superficialmente, apesar de terem focos diferentes umas das outras, se assemelham, pois: recusavam a filosofia da história e procuravam dar a história um estatuto de ciência, em busca da objetividade. Somam-se a elas o movimento dos *Annales* como afirmou Burke, que surge como que para revolucionar a historiografia francesa. O movimento dos *Annales* fundamenta-se, também, na crença da cientificidade da história. Assim, “Da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França” (BURKE, 1991, p. 7). A historiografia jamais será a mesma.³

Neste contexto, o grupo ou movimento dos *Annales* possuíram três gerações que se opuseram aos historiadores ditos positivistas. A primeira fase do movimento – 1929 a 1945 – caracterizou-se por ser pequena, radical e subversiva, conduzindo uma discussão acalorada contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos.

³ Para uma maior compreensão sobre este assunto ver livro: BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929-1989. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.

A segunda fase do movimento dos Annales – 1946 a 1968 –, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. Que, por sua vez, exerceu e exerce grande influência sobre a historiografia e sobre os leitores, em abordagens que costumamos chamar de Nova História ou História Cultural.

Apesar dos percalços que o grupo teve que enfrentar, várias de suas “preocupações básicas permanecem, pois a revista e os indivíduos a ela associados oferecem o mais sistemático exemplo, neste século, de uma interação fecunda entre a história e as ciências” (BURKE, 1991, p. 08)⁴.

Portanto,

[...], se os fundadores falaram de história global e de história-problema, a segunda geração procurou realizar os dois projetos, pela geoistoria braudeliana e pela história quantitativa dos historiadores econômicos e demográficos; a terceira geração recusara a história global e só atingira, em uma perspectiva mais pessimista, uma fragmentação extrema da história e, em uma perspectiva mais otimista, a radicalização do projeto inicial da história-problema (REIS, 2004, p. 101-102).

De todo modo, mesmo tendo diferenças entre as três gerações, a forma de se fazer história, os aportes teóricos e o comportamento do historiador mudam substancialmente. Nós historiadores, estudamos e percebemos mais as questões postas por essa corrente historiográfica, sobretudo no que diz respeito à terceira geração (Micro-história ou Nova História). Porém, apesar das distinções, a maior contribuição dos Annales, envolvendo as três gerações, foi sem dúvida, a aproximação da história com as várias áreas, bem como atingindo os campos inesperados da ação humana e as camadas das sociedades antes excluídas pelos historiadores tradicionais.

Com tantas inovações no campo da historiografia, de fato, a História jamais seria a mesma. Os historiadores inovaram suas ideias e as difundiu por diversos lugares. Não só a historiografia francesa, como também a de alguns países Socialistas, a dos Estados Unidos, e a da América Latina.

⁴ A Escola dos Annales (1929) divulgava suas concepções acerca da História, através de uma revista denominada *Annales d'histoire économique et sociale*, criada pelos historiadores Marc Bloc e Lucien Febvre.

[...], aliando-se as diversas ciências sociais, os historiadores dos *Annales* encontraram um novo campo de pesquisa, enorme e diversificado. Mas só puderam empreender tais pesquisas porque construíram outra concepção de tempo histórico (REIS, 2004, p. 93).

Nesta perspectiva o movimento dos *Annales* trouxe uma nova concepção de ver e escrever história, o tempo histórico da curta e longa duração e a concepção de fonte histórica ampliou-se, não só os documentos escritos e oficiais reinariam. Advogavam pela unificação das ciências sociais liderada pela História. Essa ciência então passou a se preocupar não apenas com os acontecimentos políticos, mas também, pelo social, econômico, cultural passando a dialogar com outras áreas do conhecimento como a geografia, a economia, a lingüística, a sociologia, a antropologia, etc.

As questões do cotidiano, das nossas vivências, do nosso lugar social se encaixam, completamente, nessa corrente historiográfica. É claro que recebeu e ainda recebe críticas, porém, é preciso avaliar muito bem suas tendências para não criticarmos sem propriedade alguma, visto que, somos pertencentes ao meio em que vivemos. O tempo histórico não é apenas um, o próprio Bloch (2001) nos lembra de que somos historiadores do nosso tempo e que a história é a ciência dos homens no tempo.

Nesse sentido, a Nova História buscou romper com as especulações e contrapõe o tempo histórico dos historiadores ditos positivistas (cronológico e linear). Não existe um rompimento absoluto, um tempo avança no outro e é exatamente isso que permite ao historiador pensar no tempo da longa duração. Passa a ter uma concepção de tempo maior, diferente do tempo progressista, linear, ou seja, se configura numa nova relação que o historiador estabelece com seus documentos. A produção historiográfica difundida pelos *Annales* foi bastante importante e influente, interessa-se pelas sociedades como um todo e não apenas pelos fatos singulares, ou seja, uma história problematizadora do real, do homem como objeto de conhecimento.

Essa discussão a cerca das direções e dos diferentes projetos em busca de uma história científica e de negação das filosofias da história, nos possibilita perceber que sempre houve e haverá os mais diversos discursos relacionados à atuação da história enquanto ciência. Foi considerada um apêndice da Sociologia por exemplo. Estudar história é antes de qualquer coisa, nessa concepção, obter meios para entender o contexto sócio-intelectual que facilitem o aparecimento de manifestações sociais.

Compreender os discursos que ilegitimam a História é entender de que maneira as fontes documentais são absorvidas pelo historiador no estudo da conjuntura de uma ou outra sociedade passada. Aqui se faz necessário enfatizar a atuação do professor, este

precisa saber além do fato histórico os aportes teóricos os quais ele segue e de que forma os livros didáticos os compreende.

As tendências da historiografia como a que surgiu com os projetos dos historiadores Positivistas, Marxistas e da Escola dos Annales⁵, não são desconhecidas de nenhum historiador. Essas tendências em sua maioria são refletidas nos sistemas de ideias dos escritores e que por sua vez, querendo ou não, interferem na interpretação dos pressupostos teóricos e metodológicos do professor ou professora de História e dos autores dos livros didáticos escolar.

1.2 - O ensino de História do século XIX ao século XX, no contexto brasileiro.

No Brasil, a disciplina história surge com o intuito de conferir ao país nada mais, nada menos que uma identidade nacional, cabendo aos grandes homens da nação escolher o passado que lhes fosse mais conveniente. Após a independência, sob o poder imperialista e com forte influência francesa, tornou-se viável a História como disciplina no então criado Colégio Pedro II em 1837⁶, juntamente ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na segunda metade do século XIX, representando as direções da produção histórica brasileira, optando por uma história aos moldes europeus. O ensino de história ficava em segundo plano, posto nas séries finais do ginásio. Desse modo,

⁵ **O método positivista** – caracteriza-se por ter na objetividade o seu maior sentido. A Escola Metódica dita “positivista” tem como principal expoente, Leopold Von Ranke, que nega a filosofia da história e tenta transformar a história em ciência, separando-a da literatura. Os documentos oficiais escritos falavam por si só e garantiriam a objetividade e a validade científica. Ao historiador cabia apenas narrar os fatos tal como aconteceram; **o método marxista** – tem como seu principal expoente Karl Marx, fundador do materialismo histórico. “Enquanto ciência da história o marxismo apresenta três hipóteses; a) enfatiza o papel da ‘contradições’, priorizando o estudo dos ‘conflitos sociais’ (...) b) foi uma das primeiras teorias ‘estruturantes da sociedade (...) c) mesmo sem o saber, mas podendo vir a sabê-lo, os homens ‘fazem a história’ e não são suporte de qualquer sujeito metafísico”, ou seja, é exatamente pela “práxis, pela intervenção, livre e condicionada na e pela estrutura econômica-social, os homens transformam o mundo e a si mesmo” (Reis, 2004, p. 55-57); **o método do grupo dos Annales** - A Escola dos Annales foi uma corrente historiográfica que surgiu na França em 1929 que por meio de uma revista (*Annales d’histoire économique et sociale*), criada pelos historiadores Marc Bloc e Lucien Febvre, advogavam pela interdisciplinaridade da história com as demais ciências.

⁶ O colégio Pedro II, teve início com o Decreto de 2 de dezembro de 1837, que transformou o Seminário de São Joaquim em uma instituição de ensino secundário que servia de modelo para os estabelecimentos de ensino nas demais regiões do país, e tinha como objetivo direcionar seus ensinamentos para a formação de um único grupo: a elite. Sobre o assunto ver dissertação: MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: Controvérsias acerca de sua fundação.** (173 f.). – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007. Neste trabalho a autora faz uma descrição a respeito das controvérsias acerca da fundação do referido colégio.

A linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na listagem premiada de Von Martius, foram apropriados pelos organizadores, produtores da História como disciplina escolar. [...] Incorporados pelo ensino, tornaram-se dominantes e em torno deles gravitavam as variações recorrentes, que os mantiveram presentes, até a atualidade nos currículos, propostas e programas escolares (ABUD, 2002, p. 31).

Apesar das transformações sofridas pela História ao longo do tempo, faz-se pertinente dizer que a História analisa questões específicas da realidade e do conhecimento. Têm uma grande preocupação e uma tarefa importante no âmbito da educação, pois ela nos ajuda

[...] a compreender o mundo. O tempo e o espaço, a experiência humana. A História nos auxilia nessa tarefa. Ela é fundamental para a formação da consciência histórica do educando, para a formação do cidadão. (FONSECA, 2009, p. 17)

Diante dessa citação, fica evidente que o papel que a referida disciplina assume é fundamental para uma formação mais crítica e reflexiva do aluno. Porém, a história do ensino de história no Brasil, nem sempre foi caracterizada como promotora da reflexão. O ensino dessa disciplina na escola de nível fundamental brasileira,

[...] esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições européias, sobretudo à historiografia francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da História Universal. O ensino de História do Brasil era visto em conjunto com a História Universal numa posição secundária. Essa concepção curricular ficou conhecida [...], como 'europocentrica' ou 'europocentrismo'. Ou seja, a história ensinada a partir de um centro. (Idem, 2009, p. 17)

A partir de 1931, com a reforma Francisco Campos⁷, o ensino de história até então tinha o objetivo de substituir a História Universal pela História da Civilização. Os programas e métodos de ensino deveriam ser construídos pelo Ministério da Educação do governo provisório – Ministério da Educação e Saúde Pública. Desse modo, os mesmos conteúdos e procedimentos metodológicos teriam de ser adotados em todo o território brasileiro.

⁷ A Reforma Francisco Campos, de 1931, foi à primeira reforma educacional a nível nacional, realizada no começo do governo Vargas (1930-1945), comandado pelo ministro da educação e saúde Francisco Campos. Dentre algumas medidas, Francisco Campos através do Decreto 19.850 (11/04/1931), criou o Conselho Nacional de Educação; através do Decreto 19.851 (11/04/1931), dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior brasileiro adotando o "regime universitário"; Posteriormente pelo Decreto 19.852 (11/04/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro; organizou o ensino secundário com o Decreto 19.890 (18/04/1931); Entre outras reformas consolidou as regulamentações do ensino fundamental através do Decreto 21. 241 (14/04/1931)

Apesar das sucessivas modificações sofridas pela disciplina história no período recorrente as primeiras décadas do século XX, ela ainda mantinha o dever de ascender o sentimento nacional, tornando premente um considerável esforço por parte dos intelectuais e políticos de tomar as rédeas e conduzir o destino do povo brasileiro e garantindo o progresso da nação. O ensino de História foi um forte instrumento de poder de construção do Estado Nacional. O grande desejo por uma identidade da nação, atrelado à busca por um símbolo pátrio para o Brasil, incorporou-se, sobretudo nos livros didáticos de História e até na nossa atualidade essa influência se faz sentir fortemente.

Apesar de todas as mudanças no plano político-educacional da década de 1920, a Primeira República não ofereceu uma estrutura eficaz à educação do povo brasileiro. Foi somente no período ditatorial do governo de Getúlio Vargas que se estabeleceram regras a serem seguidas pelos professores. São claras as duras interferências nas maneiras de transmitir e do que transmitir nas salas de aulas. Segundo Fonseca (2009, p. 19)

Nos anos 1970, o ensino de História na escola fundamental norteou-se, basicamente, pelas diretrizes da Reforma Educacional de 1971⁸. A Lei 5.692/71 [...] institucionalizou algumas experiências já realizadas e estabeleceu as diretrizes educacionais em consonância com o projeto de educação mais amplo do Estado brasileiro. Uma dessas medidas foi a criação dos Cursos de Formação de Professores – Licenciatura Curta em Estudos Sociais, com o objetivo de formar professores para as disciplinas História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e educação Moral e Cívica (EMC). Estas últimas tornaram-se disciplinas obrigatórias do currículo com objetivos explícitos e implícitos de difundir valores, ideias e conceitos vinculados à ideologia do regime militar instaurado no Brasil a partir do Golpe Militar de 1964

No Brasil a formalização do ensino de Estudos Sociais acarretou deformações na formação dos professores – com as licenciaturas curtas, de dois anos – e na banalização e vulgarização dos conteúdos e na metodologia de ensino. A situação dos professores era de grande submissão as propostas veiculadas pelo governo, o que se agravou, sobretudo entre os anos de 1971 e 1984, fase da ditadura militar. Essa forma de controle era sentida mais fortemente nas disciplinas que abordavam em seus conteúdos as questões e demandas sociais.

⁸ “Durante os anos de 1960 e a partir da Reforma Educacional de 1971, conhecida como Lei 5.692/71, ocorreu a consolidação do processo de fusão dos conteúdos da História e da Geografia na disciplina de Estudos Sociais” (FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.)

A lógica da racionalização capitalista incorporadas pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920 e 1930 é aprimorada pelas novas mudanças por meio do aperfeiçoamento do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarização dos professores (FONSECA, 2003, p. 19).

Os anos de 1968 e 1971 marcaram o período de reformas educacionais. Em busca de aperfeiçoar o controle da atuação dos professores, adotaram leis que viabilizaram controlar tanto a formação dos professores como o ensino, sendo então regidos pelo Ato Institucional nº 5 (Lei 5 540, de 1968) e do Decreto-lei 547 de 1969, dando origem ao curso superior de curta duração.

A partir de 1960 o governo brasileiro teve como meta estimular um grande número de pessoas para ocupar os bancos da sala de aula e por essa razão o livro didático foi percebido como instrumento básico de ampliação do saber, favorecendo o seu desenvolvimento comercial. Sob influência estrangeira o governo procurou desenvolver uma educação mais técnica preparando o jovem para o mercado de trabalho. Reduziu a carga horária do ensino de história, formando o ensino-aprendizagem decorativo. Este ensino decorativo, também, está vinculado mais a uma forma de ver a história do que a uma vinculação elitista. Dessa maneira, o ensino tradicional, decorativo seria parte da perspectiva positivista de história. A elite agia no sentido de reprimir as opiniões do povo eliminando qualquer forma de resistência ao poder autoritário.

Segundo Thais Fonseca (2003, p. 33) foi a partir das décadas de 1960 e 1970, que “desenvolveu-se no Brasil o pensamento crítico, radical, de oposição e deslegitimação dos saberes históricos transmitidos na escola”. No transcorrer da década de 1970

[...] o processo de organização dos professores ganhou força no contexto de lutas pela democratização do país e por melhores condições de trabalho. No interior do movimento social organizado, multiplicaram-se as críticas ao ensino de História vigente, desencadeando um debate nacional acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino (FONSECA, 2009, p. 22)

O fim dos anos 1970 foi marcado por uma abertura democrática, que por sua vez possibilitou inúmeros debates entre os professores e demais profissionais da educação que tinha como objetivo a melhoria do ensino no Brasil. No meio histórico, os

historiadores absorviam os referenciais teóricos da Escola dos Annales em detrimento dos pressupostos positivistas que compreendia a necessidade e o uso exclusivo do documento escrito como prova, ou melhor, documento “oficial” da História. Aí passa-se então a valorizar a história da sociedade, a cultura abrindo espaços para a pesquisa escolar e o surgimento de cidadãos formadores de opinião, deixando para trás os métodos de ensino pautados na memorização e na assimilação acrítica dos conteúdos.

Já na década de 1980, o currículo escolar estava sendo revisto, foi um período de renovação e de discussão de propostas de mudanças para o ensino da história. Lutava-se por uma história mais interativa e, sobretudo crítica, um período marcado por um repensar coletivo, que enfatizava a renovação das práticas de ensino de História. O livro didático assumiu outros contornos tornando-se assim à base para o processo de ensino e aprendizagem

As novas tecnologias as quais dispomos atualmente favorecem ao alunado a absorção de informações a qualquer hora, porém a grande maioria deles não tem acesso a esses recursos. São difíceis, pois a situação financeira é precária. Também as escolas não são bem estruturadas como deveriam ser, somado a isso a má formação dos professores que não exploram as novas tecnologias advindas dos recursos didáticos, restringindo o ensino somente ao livro didático. Tornando-se o meio na qual os alunos passam a “enxergar” a sua realidade no meio sócio-cultural em que vivem. Mas, também, a culpa não é somente dos professores e sim do sistema educacional como um todo, do governo que não prioriza a educação e os profissionais a ela vinculados. Pois uma educação de qualidade, passa pela questão salarial, querendo ou não.

1.3 – A trajetória da História como disciplina escolar: um olhar sobre essa disciplina no Brasil.

Até sua consagração enquanto disciplina autônoma no século XIX, a História ao longo da sua trajetória como disciplina escolar, enfrentou muitos problemas, embates na constituição de seus conteúdos e métodos.

A caracterização dos saberes definidores da História, dentro da instituição escolar, não foi igual às que conhecemos atualmente com relação às disciplinas escolares. Até mesmo o estatuto da História como área do conhecimento sofreu modificações ao longo do tempo. “A rigor, somente a partir do século XVIII é que a

História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado” (FONSECA, 2006, p. 21).

O século XIX foi o período de institucionalização da História enquanto ciência. Foi nesse momento que o conhecimento histórico apresentou linhas eficazes de uma disciplina, criando por sua vez um método científico adequado ao ofício do historiador.

A história enquanto disciplina autônoma surge no século XIX na França, com o intuito de formar a origem das nações. Pautava-se sob o referencial positivista e cientificista, onde aquele que a investigava não podia apresentar qualquer tipo de reflexão ou interpretação. Essa concepção “positivista” da História pressupunha educar por meio da moral, do civismo, algo extremamente valioso na disciplina de História, porém, o ensino não procurava despertar o censo crítico das pessoas. Dessa forma negligenciava-se a ação do sujeito na História.

Nessa perspectiva, os homens perdiam o poder de serem agentes transformadores da realidade, tornando-se passivos no curso natural da história. Esta, portanto, teria o dever de mostrar o passado tal como aconteceu, desvelando as origens das nações e os feitos dos grandes heróis. Estudar História não é só estudar o passado. Essa é na verdade uma articulação discursiva apresentada para os nossos alunos nas salas de aulas. Isso precisa ser mudado, a fim de não ser apresentado apenas um lado da moeda.

Percebemos claramente isso se direcionarmos o olhar sobre este ensino no Brasil do século XIX, com a criação do projeto nacionalista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que estreitou laços entre ensino de história e interesse político do Estado para a construção da identidade da nação e da ascensão dos grandes estadistas. Sua atuação era no sentido de homogeneizar as diferenças culturais e regionais. Uma história feita para os “vencedores”, que ignorava as questões e demandas que movem as ações dos homens, deixando às margens as camadas mais baixas: os “fracos”, os “vencidos”. O saber histórico do IHGB era totalmente parcial relacionado ao saber oficial, do Estado.

Acredita-se, portanto, que o povo brasileiro é a junção das três raças: o índio, o negro e o branco. Tratava-se de uma história que se confundia com a história dos europeus (brancos colonizadores) que fundaram a “civilização” e tinham a tarefa de levá-la aonde não existia. Os demais povos, nessa perspectiva, ficavam a margem, sua participação era secundária. O índio ainda era levado em consideração, podendo se inserir a civilização, porém, o negro nem se quer teria história, pouco se relacionava

com a história brasileira. Tratava-se, de se forjar uma identidade igual aos distintos grupos humanos, sem levar em conta as desigualdades que penetravam as relações econômicas e culturais.

Aí encontra-se a gênese do ensino de história no Brasil, tendo “como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa seqüência cronológica causal” (GUIMARÃES, 2003, p. 90). A autora também enfatiza que a história tem como característica a exclusão de sujeitos, ações e lutas sociais.

Como podemos perceber a história desde a sua formação como disciplina escolar até o fim do século XX, foi campo exclusivo da preservação de figuras importantes e de uma memória nacionalista, o que acabou interferindo bastante na formação dos conceitos de cidadania e de nação.

De acordo com Thais Fonseca (2006, p. 24 – 25):

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob o estreito controle dos detentores do poder. Ou seja, uma história marcada pelo crivo nacionalista, servindo ao Estado, mas carregando também elementos culturais [...] que incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.

Somente percebemos algumas transformações na forma de construir a história no Brasil, na década de 1920 – 1930. Com contribuições do sociólogo Gilberto Freyre, historiadores como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda aparecem com o intuito de fazerem a história do Brasil, não estudando temas ligados a política, tão pouco as questões de raça, por sua vez, dão lugar aos temas que retratem os problemas de caráter social, econômico e cultural.

O ensino de História sofreu poucas transformações ao longo do tempo, as inovações refletem ao exame formal de programas, conteúdos e currículos escolares. Poucas são as análises sob esse campo do conhecimento. Os pesquisadores não dão muita atenção à inter-relação do ensino de História com os outros campos, para além dos assuntos historiográficos e metodológicos. Raramente abordam as práticas escolares

no ensino de História. Fonseca (2006, p. 27), nos chama atenção, para uma questão relevante:

Muito pouco tem sido feito quando se trata de refletir sobre a articulação e as apropriações do conhecimento histórico nas escolas primária e secundária, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao ensino de História, inclusive suas manifestações fora do espaço escolar propriamente dito e suas implicações numa dimensão de longa duração.

Entretanto, devemos compreender que ao analisarmos o ensino de História, temos que ter em mente que este, no interior de suas realidades, nos revela que a história é bastante complexa. Dessa forma, vemos que os conteúdos da História não são neutros. Essa como qualquer outra disciplina tem seus protagonistas. Há os produtores do saber, com seus interesses postos em questão, visto que nenhuma ação é inocente e os que transmitem o conhecimento elaborado, como por exemplo, os professores nas escolas (pelo menos é esta a visão que a maioria tem a respeito do professor, os vendo como transmissores do saber cientificamente produzido). Um bom exemplo dessa realidade são os currículos que constituem um instrumento eficaz da intervenção do Estado no ensino, interferindo na formação intelectual dos alunos.

Neste sentido, a construção de um saber produzido para o espaço escolar, está permeada de visões muitas das vezes alheias as reais necessidades da escola. Os professores ficam na incumbência de transmitir o que reza a “cartilha” curricular. E os produtores do saber são responsáveis pela sua elaboração. E como resultado,

[...] desses processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto do ensino é que se perdem de vista as interações entre o que acontece dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global do mesmo. Outros raciocínios e práticas virão justificar depois que as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do como ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos – o que ensinar – serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto, etc. (GÓMEZ, SACRISTÀN, 1998, p. 122).

Ou seja, os conteúdos, são pensados, decididos, selecionados por agentes externos e elaborados fora do âmbito escolar, à margem da escola e dos docentes. O que causa um distanciamento entre os que ensinam – professores (as) – e os técnicos que decidem pelo que deve ser ensinado.

A discussão sobre currículo – assim como a de ensino de História – é também complexa, mas, de todo modo devemos ficar atentos para percebermos que o currículo é algo que se estabelece por diversas vias, podendo ser alvo de contestação, mediante a sociedade que ele se instituiu. Tudo parte do contexto social onde o pesquisador está inserido. Concordamos com Silva (1995, p. 7) quando ele diz que o:

[...] processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Silva nos remete a uma reflexão importante acerca de que o currículo é muito mais que diretrizes a serem seguidas, ou seja, é necessário compreendê-lo não somente como a expressão de interesses sociais já determinados, mas também, como objeto que produz subjetividades e identidades sociais determinadas. O que se inclui ou exclui no currículo tem ligações estreitas com a inclusão ou a exclusão no meio social.

É preciso levar em consideração que o “objetivo central de uma história do currículo não consiste simplesmente em descrever como se organizam o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual” (GOODSON, 1995, p. 8). De fato uma perspectiva que vê o currículo como objeto de natureza sociocultural de forma alguma deve se resumir na descrição do passado, tal como aconteceu e parar por aí, deve procurar explicar de que forma esse tal objeto chegou a constituir no que é descrevendo o processo de fabricação social que o constituiu dessa maneira. O interessante é saber por que razão e não outra, a forma de organizar determinado conteúdo e não outra foi validada ou contestada pela sociedade.

Ainda na concepção de Goodson (1995, p. 8) a realidade:

[...] não vê o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais [...]. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social [...] não é constituído de conhecimento válido, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos

A construção do currículo educacional, não é tão somente algo lógico, visto que o de construção social não é lógico, é constituído por uma verdadeira mistura de

elementos variados, bem como, de saberes científicos, de crenças, de diversos olhares sociais. Também não é resultado de uma fabricação social onde os distintos grupos brigam para impor suas definições de saberes e conhecimentos dignos de serem passados para as pessoas no futuro.

Quando se fala de ensino, entramos na área do currículo. Este envolve uma complexidade de questões que de uma ou outra forma, acabam interferindo na vida, nos anseios, na realidade de crianças, pais e educadores. O currículo precisa ser transformado e construído sempre buscando estar em sintonia com o seu tempo. Procurando atender as exigências de construção de uma escola que esteja ativamente presente na dinâmica de seu momento histórico, ao passo em que tenha competência de superar as barreiras conceituais ligados há tempos passados e a outra escola. Arelado a essa ideia, é fundamental compreender que uma história de currículo não pode restringir-se:

[...] nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas tais como, leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. (Idem, p. 09)

Dentre as principais mudanças efetivadas ao longo do desenvolvimento da produção historiográfica destacam-se as transformações que envolvem o objeto de estudo, as suas fontes e uma nova concepção de tempo. Uma história do currículo deverá procurar os caminhos que lhe possibilitem encontrar “os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais ‘viabilidade’ social, e por isso não figuram na parte mais visível da história”. (GOODSON, 1995, p. 9-10).

Os currículos constituem instrumentos fundamentais da intervenção estatal no ensino, implicando na formação intelectual dos que enfrentam os bancos escolares para a efetivação da cidadania na medida em que interessa aos que estão representados no poder. Toda e qualquer produção historiográfica parte do “lugar social”⁹ onde está inserido seu pesquisador, sendo assim, as questões curriculares devem focalizar além do currículo os interesses mais amplos produzidos pela sociedade. Uma história do currículo não deve negligenciar a produção de saber e conhecimento de um determinado

⁹ Para uma maior compreensão sobre o que significa o lugar social ver: CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

tempo histórico se era tido como verdadeiro, bem como, estabelecer de que maneira essa verdade fora construída.

Há um conflito social em torno do currículo, um conflito entre as diferentes áreas e níveis nas quais os mesmos se produzem. Teoria e prática mantêm relação intrínseca para a efetivação da educação escolarizada. Muitas são as ambigüidades nesse campo. Nesse sentido, não devemos aceitar o que está posto no currículo como saber incontestável, imutável, deve-se investigar sua construção, pois se não fizermos isso cairemos na tentação de adotá-lo como ponto de partida e buscando estas variáveis na sala de aula. Estaríamos nos comportando como indivíduos que aceitam tudo tal como é, sem contestar, sem problematizar, sem desconfiar das versões postas no currículo, sem perceber que aí pode estar o estopim de inúmeros conflitos.

O currículo deve ser mais que uma série de conteúdos a serem seguidos, deve manter relações recíprocas entre política e sociedade, visto que, não se pode excluir a política da educação, e vice-versa. Começar uma análise qualquer de escolarização sem questionar os pressupostos definidos numa época passada baseados em outras prioridades sociais, é negar-se a uma série de entendimentos, descobertas, com relação a certas especificidades de controle e operação numa determinada sala de aula e numa determinada escola.

Corroborando dessas mesmas ideias, SCHIMIDT (2003, p. 68-69) afirma:

[...] para discutir currículo de uma forma crítica, é necessário saber que essa discussão de currículo precisa ser realizada num sentido amplo e abrangente, não se limitando a problemas técnicos como aconteceu em muitos momentos da história, mas sim, extrapolando esses problemas técnicos, entendendo-se que o campo do currículo está altamente influenciado por um conjunto de valores educacionais, a respeito dos quais é extremamente necessário que se defina, dentro de um quadro de referência teórica, histórica e política.

Definir currículo implica introduzir compromissos com a sociedade e a política. Somente com isso sua definição assumirá significado. Não tem como discutir currículo sem conhecer as várias concepções existentes, visto que, nas palavras de Schimidt implicam em visões filosóficas a respeito do mundo do homem, da educação.

Tomar decisões curriculares é tomar decisões de valores, dessa forma não existe a mais recente e melhor definição de currículo, pois cada grupo certamente opta por aquilo que lhe convém. O que é bom para um determinado grupo, pode não ser para outro, pelo fato deste fazer outras escolhas. As conceituações de currículo são

produções humanas marcadas pelas suas escolhas de valor realizadas em seu contexto social e nas suas vivências.

O currículo enquanto discurso, atua,

[...] especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e na burocracia escolar. Afeta também os produtores de material didático, que sempre se esforçam no sentido de reproduzir nos livros didáticos, o formato e os conteúdos do currículo (FONSECA, 2003, p. 33).

Entretanto, o que está posto no chamado currículo oficial é somente um dos níveis em que se processa a seleção da cultura. O que os alunos absorvem, aprende ou não deste ensino é muito mais amplo do que o currículo oferece. Para Gómez e Sacristán (2000), o currículo deve ser pensado, de forma a manter conexões em suas finalidades, pois,

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (GÓMEZ, SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Neste sentido,

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (GÓMEZ, SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Diante do exposto, acreditamos que, para que possamos entender nossa prática e suas conseqüências a alunos e professores no espaço escolar, é preciso analisar as propostas curriculares, considerando sua função e seus significados, bem como as conseqüências na prática pedagógica e na formação do aluno.

Toda pesquisa historiográfica – assim como os currículos – se articula com “o lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 2008, p. 66). Muitas são as possibilidades de investigação no campo do ensino de História levando em consideração os novos olhares e a apropriação do saber histórico na sala de aula, não se restringindo somente a ela.

Não é tarefa simples tratar sobre os caminhos da história do ensino de História, pois, por ser esta uma área complexa,

[...] contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a sua riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda está para investigar (FONSECA, 2006, p. 28).

Essa compreensão indica que a História não é só uma narrativa é um conhecimento que não se define só por seu objeto de estudo. Não é ruptura, é continuidade. Seu lugar é o do estranhamento. Sozinho ninguém irá entender ou saber tudo, mesmo na sua própria área de estudo. Nesse sentido, March Bloch diz que “A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade” (BLOCH, 2001, p. 68). Nessa perspectiva, o ensino de História não deve ser pensado de forma linear, mecanicista, deve se reportar para além do que se apresenta nos currículos e nos livros didáticos.

Diante do exposto, entendemos que os currículos devem apresentar um melhor nível de formação, que conduza a uma interação contínua entre teoria e prática e possibilitem a formação dos alunos/as que produzam saber.

Por fim, essas reflexões somente reforçam a necessidade de se intensificar a discussão sobre os caminhos que devem ser percorridos para se instituir um processo educativo capaz de articular teoria e prática na produção do conhecimento.

Não existe verdade absoluta, não há uma palavra que defina o que seja História. Esta é um elemento forte de poder.¹⁰ A história pode produzir danos imensos. De acordo com Eric Hobsbawm (1998), nós historiadores diferentemente das demais profissões,

digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como seminários nos quais o Irã aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivos (HOBSBAWM, 1998, p. 17).

Isso implica que criamos concretudes para depois desconstruí-las, mediante o tempo na qual vivenciamos. Atualmente a História ainda tem permanecido bastante distante dos interesses dos alunos e alunas, por estarem entre outros fatores ainda muito presos as fórmulas prontas dos discursos dos livros didáticos. Portanto,

¹⁰ Sobre a História como poder ver o livro : HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Trad. Cid Knipel Moreira.

Reafirmar sua importância no currículo [...], [está] sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (PCN's, 1997, p. 30).

Nesta perspectiva, percebemos que o ensino de maneira alguma se restringe apenas ao que é transmitido, nas salas de aula, ou feito pelas mentes “brilhantes” dos que fabricam os manuais curriculares.

CAPÍTULO 2 - APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA POR PARTE DO PROFESSOR

2.1 – A atuação do professor e sua prática educativa

Segundo os especialistas, as relações sociais dentro da escola vêm mudando. Nos últimos anos o controle do professor através da força (com castigos, ameaças de reprovação, etc.) foi substituído pelo diálogo entre os envolvidos no processo. Se anteriormente o temor era a chave desta relação, agora a palavra da moda é respeito. Assim, Ribeiro (2004, p. 117) apresenta que:

[...] a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela e que constituem um dos segmentos mais importantes para a vida da escola – os professores [...] Refletir sobre a própria prática e o modelo que apresentamos de educação e processo de aprendizagem pode-se tornar-se o nosso mais importante aliado na direção de uma escola plural, atual e útil.

No decorrer dos dois últimos séculos, as pesquisas sobre a escola, educação escolar e aprendizagem evoluíram muito. Diversos educadores deram parcelas de contribuição importantes com suas investigações nas diversas áreas do conhecimento (História, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia). A psicologia em especial contribuiu de modo significativo para a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens.

Porém, é nítido o desprestígio social para com os que optam pela docência. As pessoas agem assim, com relação a essa profissão pela miséria material que leva o professor a não ter condições de acesso a bens culturais que deveria fazer parte de seu dia a dia. Isso somado a baixos salários e a alta jornada de trabalho.

Houve ampliações nas fontes de informações para os alunos, para além dos muros escolares. Nesse contexto o professor passou a ter mais responsabilidade com a educação dos seus alunos. Deixou de ser aquele que só transmite conhecimento, para abrir espaço ao diálogo com o outro, ou seja, com os seus educandos, procurando estabelecer uma verdadeira interlocução.

Vivemos numa sociedade de incertezas e de mudanças constantes. Numa sociedade dinâmica sempre em transformação que atinge as relações entre os homens,

suas práticas e valores, principalmente no âmbito do trabalho. O trabalho do educador na sociedade atual é imensamente afetado.

Na atualidade, o professor de História – ou de qualquer outra área do conhecimento – deve aliar seus conhecimentos às outras áreas do saber, pois as questões e demandas da sociedade, bem como da sua própria formação para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, requer deste profissional uma postura diferente. Não deve restringir-se apenas ao que se refere a sua área de conhecimento, deve diversificar o seu leque de fontes com o objetivo de se tornarem capazes de entender e fazer entender um todo. Por essa razão torna-se imprescindível saber que:

Ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogação sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. (FONSECA, 2003, p. 118)

Outra questão importante refere-se à atuação dos alunos enquanto sujeitos da história, visto que, tanto os professores quanto os alunos devem atuar como sujeitos da prática pedagógica, investigando e produzindo conhecimento sobre o real, tornando-se assim atores críticos, produtores de história e de saber.

Nesse sentido, tratando-se de formação profissional não é suficiente o professor se conformar tão somente com a sua formação inicial – aquela que se refere à obtenção de conhecimentos de base. É necessário direcionar seu olhar e ação para outros horizontes, se preocupando, também, com a continuação da sua formação. Pois, é com a formação continuada, ou seja, aquela que objetiva aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos inicialmente, que o docente torna-se mais atualizado e passa a desenvolver as competências necessárias para atuar na sua profissão. A sua formação é feita no decurso de sua vida, nos variados tempos e espaços e, principalmente, na prática, na experiência do seu trabalho docente.

Ao fazer-se “[...] professor, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilita-nos pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se” (BARRETO, MONTEIRO, s/d, p. 1-6) ¹¹.

¹¹ Ver sobre isso em: Do formar ao fazer-se professor, do autor Elison Antônio Pain, no livro Ensino de História: Sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007 (Parte III)

Fonseca (2003) diz que é, sobretudo, na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem significados diversos. Enquanto profissional, o professor/historiador deve compreender que atua na sociedade, na escola e também na Universidade.

A Academia representada no Brasil pelas Universidades sempre é vista como aquela que produz conhecimentos e a escola é por sua vez aquela que recebe o saber cientificamente produzido com o objetivo de transmitir para os alunos. Essa é, portanto, uma mentalidade conservadora e hierarquizada dos saberes, separando a prática da produção do conhecimento, priorizando e valorizando o pesquisador de história e desprezando assim o professor, atribuindo à pesquisa o caráter de ser mais importante que o magistério pelo fato de produzir conhecimentos.

Nesta perspectiva, somos nós professores – de História entre tantas outras áreas – que temos que nos impor diante dessa realidade. Enquanto professor/historiador, não podemos aceitar a naturalização de que professor é reproduzidor e pesquisador é o produtor de conhecimentos. Neste sentido, antes de qualquer coisa, devemos lutar “para erodir esta atitude mental, esta permanência histórica de uma perspectiva estreita e elitista acerca de nós mesmos e nossa identidade” (SILVEIRA, 2008, p. 18). Somente assim conseguiremos melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Na contemporaneidade, instável e em constante mudança, não mais se cogita uma formação profissional com permanências longas e duradouras. E as transformações da contemporaneidade influenciam naquilo que somos e pensamos. Sabemos que o conhecimento histórico, aquele que opera com as temporalidades, e espacialidades, em decorrência das mudanças sociais e paradigmáticas, sempre sofreram e sofrem intensas transformações em seu referencial epistemológico, teórico e metodológico.

Assim, “A complexa reconfiguração societária atual vem saturando o presente de novas problematizações que reorientam as interrogações aos passados, removendo os fios e as tessituras que ficaram no baú da História” (SILVEIRA, 2008, p. 21).

Dessa maneira, as múltiplas experiências atualmente em curso, procurando firmar-se identitariamente geraram novos problemas que, por sua vez, geraram novos objetos de saber. A sociedade contemporânea, por ser complexa exige novos parâmetros e procedimentos cognitivos. O bom profissional – professor/historiador – deve conhecer as novas abordagens nas suas atualizações contemporâneas. O historiador – especialista das temporalidades sociais, mediador entre o presente e passado das sociedades – é o

agente da operação historiográfica e deve dominar as técnicas de seu ofício para a construção da narrativa histórica. Ainda na concepção de Silveira (2008, p. 24):

[...] a problematização atualizada/contemporaneizada do passado requer procedimentos teórico-metodológicos específicos, apropriados e atualizados para os quais é necessário uma determinação da formação e qualificação, que compõe o atributo para o ofício: ser portador de conhecimento histórico, saber realizar a Operação Histórica e saber narrar, narrar sobre o tempo histórico.

Para realizar essa operação, o historiador sempre partirá de seu meio social e sempre colocará sua subjetividade em sua narrativa histórica. Porém, não agirá como um poeta, mas, sim, como um historiador que a partir de suas indagações, selecionará o seu material de pesquisa e construirá sua narrativa através de uma escrita séria e comprometida com as especificidades de seu ofício, conferindo significado ao seu tempo, garantindo-lhe continuidades e/ou transformações. E não é pelo fato do professor não ser um verdadeiro especialista, que será um reproduzidor dos manuais didáticos, como por exemplo, os LD's, visto que, se o professor tiver um pouquinho mais de dedicação com a sua própria formação intelectual, este também buscará ser um pesquisador e levará para sala de aula uma concepção diferente a respeito de se estudar e aprender os conteúdos cientificamente elaborados.

Como vimos em outro momento deste trabalho ao tratarmos acerca do Currículo, – este enquanto construção social – percebemos claramente que é justamente nesse ponto que se apresenta um intenso debate teórico e político em volta dos processos de construção de currículo, sobretudo da disciplina História.

Como bem sabemos as diretrizes curriculares são elementos de políticas educacionais que se utiliza de ideologias próprias de quem os criou de propostas culturais e pedagógicas de fácil penetração no campo escolar. Goodson (1995, p. 05), afirma que “o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”.

O currículo atual não foi definido de uma só vez, numa determinada e importante época passada. O mesmo sofreu e sofre mudanças ao longo de sua trajetória no tempo, estando num processo constante de transformação¹². Não se deve compreendê-lo como produto de um processo evolutivo, contínuo e que nós estamos no ápice desse movimento. Faz-se necessário numa análise da história do currículo, captar

¹² Esta constante transformação pode ser vista e apresentada através da “evolução da LDBN de 1996”

não somente as questões de evolução e continuidade como também as rupturas e descontinuidades, visto que, as categorias que forma os currículos atualmente são o resultado de uma construção social. Para esta construção houve conflitos, rupturas, divergências, continuidades.

O enfoque dado ao currículo é apresentado como referencial para a compreensão da dinâmica social e como contribuição para a percepção das continuidades e descontinuidades do processo histórico. Atualmente, de acordo com as teorias curriculares, o grande desafio do currículo consiste em favorecer um ensino mais problematizante, garantindo uma aprendizagem eficaz e produtiva, com o intuito de viabilizar um caráter crítico-investigativo por parte dos alunos. Uma proposta importante, no sentido de criar, cada vez mais, nexos interdisciplinares e oportunidades para formar alunos, efetivamente, qualificados intelectual e socialmente.

Desse modo o professor/historiador deve conhecer as novas abordagens nas suas atualizações contemporâneas. Enquanto educador, o historiador tem que compreender a complexidade da história. Silveira (2008, p. 29-30) resume o perfil do profissional de história neste começo do século XXI. Este professor tem que ter:

1º) a sensibilidade para ouvir, sentir, “ler” e problematizar o mundo atual, o seu tempo, nos seus vários percursos históricos, deixando os sentidos abertos para o inesperado; 2º) uma extensa e intensa qualificação na alteração histórica, significando a capacidade para mediar com os mortos é construir narrativas – representações das experiências vividas, vivendo-se de referências [...], procedimentos [...] e fontes [...] compatíveis e possibilitadores de aproximação bem como de formas de construção de narrativas; 3º) a compreensão de que o ofício do historiador é narrar para alguém, educando-o sobre as temporalidades históricas, isto é, que o conhecimento deve ser socializado e ser-lhe significativo; ao mesmo tempo compreendendo, ainda este receptor de sua mensagem também como produtor de narrativas.

Somente o detentor destas qualidades estaria apto a enfrentar as demandas profissionais da contemporaneidade segundo a autora. Nesse quadro cultural e político situa-se uma acentuada crise da educação, dos valores vividos pela sociedade brasileira. De acordo com Fonseca (2003, p. 29-30) “Explorar esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nos historiadores: a relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história”. Ela crê que é baseado nessa relação que podemos compreender a configuração de mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

A LDBEN e os PCN's devem apresentar os caminhos que a escola brasileira precisa seguir para uma educação de boa qualidade, mostrando que o objetivo da escola é garantir a acessibilidade de todos os homens aos bens culturais. Porém, muitas são as indagações que podemos fazer a respeito dessa realidade, pois se o objetivo da instituição escolar é possibilitar o acesso de todos os indivíduos aos bens culturais, cabe aos educadores questionarem: que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum, destinada a uma base social tão diversificada? O que deve ser utilizado para não excluir as diversas camadas sociais? Como fazer uma seleção de conteúdos que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? Que conteúdos e ações a escola precisa desenvolver para que os pequenos grupos culturais não fiquem as margens da sociedade?

O professor representa o eixo central de transformação na escola, escola que necessita de mudanças. Este precisa ser reconhecido e se alto reconhecer como ator principal dessa mudança. Em seu trabalho deve ir além do que todos falam, não aceitando as velhas opiniões formadas, só porque é mais fácil e simples. Uma nova formação de professores tem que fazer nascer no educador à capacidade de articulação de suas pesquisas com a sua ação pedagógica na sua vivência cotidiana. “É no espaço da escola, na troca de experiências entre os educadores que acontece um dos momentos mais importantes na formação do professor” (RIBEIRO, 2004, p. 121).

A escola deve ser um ambiente que propicie a troca de experiência entre educadores e educandos. Esses espaços precisam ser de troca para a valorização da escola com centros de formação de professores com o objetivo de criarem programa de estágio integrado e bem articulado, onde os professores experientes comprometam-se com novos professores, construindo assim uma escola mais inclusiva e democrática.

O professor como eixo central dessa escola tem o poder de transformá-la, não se pode negar-lhe esse direito. Mesmo com a interferência do poder político, sem a ação transformadora do professor, a mudança na cara da escola jamais se efetivará. É dever dos formadores de professores, pensarem numa formação que instrumentalize o educador e ensine-o a ser autônomo, criador, protagonista de sua própria transformação, levando em conta as particularidades de cada um, em seu tempo e espaço.

A “formação de professores não pode [...] fechar-se em si mesma e afastar-se daquilo que se manifesta na prática, fruto dela própria [...] para necessariamente por uma revisão da nossa própria prática docente” RIBEIRO (2004, p. 123). Bem sabemos que o professor exerce forte influência na formação dos seus educandos. Deve além de

desempenhar um bom trabalho nos conhecimentos específicos, questionar sua própria prática sem medo de cair no erro, pois errar é um meio para se aprender.

O que importa ao professor é não insistir no erro, pois ele é referência para o aluno, este por sua vez observa como o professor fala, expõe sua aula, atende os alunos, enfim a forma com que ele atua em sala de aula. Tudo isso influencia no processo de ensino/aprendizagem. Pensar na formação do professor é entender a trama dos sentidos construídos no decorrer dos processos de formação onde esse profissional se constitui.

O professor da contemporaneidade deve está em sintonia com o mundo em que vive. Passamos por constantes transformações e por essa razão não se deve apegar-se aos modelos e propostas (Currículos, LDBEN, PCN's, LDs, etc.) existentes para a prática pedagógica, pois como o próprio nome diz são modelos, algo que é proposto, não devendo ser encarado como solução única para o processo ensino-aprendizagem.

Em meio à dinâmica viva e transformadora que é a escola, cabe ao professor elaborar aulas mais diversificadas, com respeito à pluralidade social dos seus alunos. Portanto, o professor deve ser flexível, mediante as mudanças, no sentido de abrir caminhos e construir pontes importantes para superar as dificuldades, deve também ter aptidão para perceber e registrar as vitórias alcançadas. Uma proposta de formação como esta é no mínimo desafiadora.

2.2 – O livro didático: sua utilização e seus valores na prática educativa

Muito já se discutiu e se discutirá sobre o que está posto no livro didático, bem como sua forma. De fato ele representa hoje o principal veículo de estudo sistematizado, no processo de ensino entre os que têm acesso à educação escolar no Brasil.

O livro didático tem sim suas limitações, porém, não é motivo para que a aula seja chata e improdutiva. Tornar diversificado o ensino em sala de aula não é tarefa simples, este tem sido o grande desafio dos docentes de história no momento atual. Fonseca (2003, p. 56) nos fala que “superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado”.

Apesar de o livro didático ser visto como o grande vilão do ensino, mudanças significativas vem ocorrendo no seu processo de elaboração desde os anos 1990. É nesta década que se busca introduzir nos programas e livros as tendências da nova

historiografia contemporânea, como a história das Mentalidades e a do Cotidiano. Com isso foram introduzidos novos temas, novas linguagens, deixando de se dedicar de modo quase único aos fatos políticos institucionalmente construídos, alargando, assim, o campo do saber histórico ensinado nas salas de aula.

Antes mesmo do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já havia propostas inovadoras para o ensino de História. Essas iniciativas partiram, sobretudo, dos professores e de editoras - interessadas no mercado editorial desse tipo. Thais Nívia de Lima e Fonseca (2006, p. 67) afirma que foi através desse forte e sólido movimento, muito bem articulado, tendo a disposição dos professores material didático de qualidade razoável que

[...] acabou por expandir a demanda por um ensino de História que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico.

Nessa perspectiva, Fonseca (2003, p. 56) mostra que o ensino de História passa a ser mais problematizante, sendo percebido como um espaço complexo onde

[...] atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós.

O livro não é o grande vilão no processo de ensino/aprendizagem. As transformações políticas e econômicas vivenciadas nas últimas décadas do século XX causaram muita perplexidade entre os docentes e discentes de história. É necessário que os alunos e professores se voltem aos livros, não podendo de uma hora para outra substituí-lo pelo uso incessante da internet, ou outros aportes tecnológicos.

Devemos compreender o livro didático como uma das múltiplas e importantes fontes que temos para se trabalhar. Os sujeitos devem respeitar os conhecimentos produzidos, porém, enquanto cidadãos devem manter sempre uma postura crítica sob tais conhecimentos. Criticar é a nossa maior arma nos embates e lutas do dia a dia para construção e reconstrução da história. É também uma fonte poderosa de conhecimentos, produzi-la significa procurar captar, recuperar as relações dinâmicas que estão estabelecidas entre os diversos grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos diferentes tempos e espaços.

Quando a História foi institucionalizada como disciplina escolar, foi necessário reunir um conjunto de conteúdos para seu ensino. A partir daí muitos foram os manuais escolares de história do Brasil, devido o estabelecimento e as transformações curriculares da referida disciplina.

Muitas são as manifestações e definições acerca do livro didático, visto que,

[...], a complexidade do livro didático não se revela apenas na sua natureza – caracterizada por ser um objeto da indústria cultural – ou através do seu processo de criação, mas também em suas múltiplas funções [...] um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais (CUNHA, 2009, p. 60).

Não existe ainda um consenso sobre a definição de Livro Didático entre os especialistas na temática. Este assunto é bastante controverso entre os docentes. Pois,

Raramente se aceitam os gêneros atlas, romance, livros de fontes, dicionário, história em quadrinhos como livros didáticos [...]. Alguns admitem todos os gêneros aqui citados. Outros somente os impressos que transpõem, didaticamente, matéria historiográfica. Outros, ainda hierarquizaram as obras, colocando em primeiro lugar os títulos de leitura seqüencial, originalmente preparados para o uso dos alunos, e, em seguida, os livros de leitura tópica, utilizados com finalidades didáticas, tais como atlas, dicionários e enciclopédias (FREITAS, 2009, p. 13)

As discussões referentes a esse objeto, tão utilizado pelos professores em sala de aula, são atuais e importantes. Os livros devem ser entendidos pelo seu processo de produção, bem como distribuição e consumo. Visto que, tais aspectos,

[...] envolvem, historicamente, os contextos em que foram produzidos os livros – políticas editoriais, como as leis oficiais que regem a forma de produção dos livros, mercado e preços, além de outros – processos de compra e venda dos livros, políticas governamentais de aquisição de livros destinados à escola e consumo [...], bem como suas formas de utilização (SHMIDT, 2004, p. 135 – 136).

Essas questões acima citadas apontam que não podemos compreender o livro didático como sendo algo neutro, mas como produto do contexto vigente. Shmidt apresenta que tais considerações sugerem que os livros didáticos para serem bons guias no processo de ensino/aprendizagem devem ser pautados, sobretudo em três pontos, a saber: Nas relações entre educação e livros didáticos; Com as perspectivas de popularização do conhecimento e nos critérios de análise e sua utilização.

No tocante ao primeiro ponto estabelecido pela autora - sobre as **relações do professor de história e os livros** - ela apresenta que

Articula-se, fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem, [...], está permeada pelas concepções que ele tem de escola, bem como pelas que tem das finalidades de ensino em geral e do ensino da História em particular (Idem, p. 136)

A compreensão acerca dessas colocações serve como referência para se perceber o livro didático como parte integrante da inter-relação entre professores, alunos e saber histórico.

O segundo ponto sobre as questões referentes à **popularização do saber histórico pelos LD's**, “[...] implicam, de maneira explícita, que o professor tenha familiaridade com a produção historiográfica atualizada e clareza nos pressupostos teóricos e metodológicos da História e, também, em seus problemas e objetos (Idem, p. 136)”. Sobre isso, vale entender as formas de socialização do saber didático histórico, para o saber escolar.

No terceiro e último ponto Shmidt faz referência aos **critérios de análise e de utilização dos livros**, aqui o professor deve atentar-se para itens relevantes no momento da escolha do LD para que seja possível a efetivação de um ensino/aprendizagem mais interessante e significativo.

Segundo Shmidt, sobre as

[...] políticas oficiais de análise dos livros didáticos já implantadas no Brasil. [...], cabe destacar a importância de um repertório crítico do professor sobre a produção e a transmissão do conhecimento histórico, bem como sobre as teorias de aprendizagem contemporâneas. (Idem, p. 136)

No tocante a sua utilização em sala de aula, tudo depende da forma como o livro didático é utilizado pelo professor. Pois, assim o saber histórico pode assumir, na relação de ensino-aprendizagem, alguns significados que não têm nenhum sentido para os alunos, até a possibilidade de se trabalhar saberes que contribuam para a criticidade e reflexão dos alunos. A partir daí é efetivado uma relação estreita com a experiência do aluno e a realidade a qual ele pertence.

Na concepção de Oliveira (2009, p. 81), podemos entender o livro didático

[...] como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa

relação, há vários sujeitos: o (s) autor o (s), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos.

Para cada um dos sujeitos acima mencionados, o livro didático tem significado diferente. Sendo assim, a sua utilização pelo professor deve ser feita explorando as suas potencialidades. Por exemplo: deve usar as imagens para iniciar os conteúdos e não se prender apenas o texto escrito; observar e explorar os documentos transcritos como leituras complementares; mapas históricos; sugestões de tarefas, a serem desenvolvidas remetendo a prática da pesquisa e não apenas o exercício de “fixação” dos conteúdos trabalhados; filmes, charges etc.

Vale lembrar, que tais recursos que se utilizam da imagem como veículo fundamental, precisam ser adequadamente usados e trabalhados pelo professor para que aconteçam resultados satisfatórios tanto para o docente quanto para os discentes. Não adianta mostrar tais imagens sem fazer uma problematização das mesmas, pois não passará de ilustrações. Isso vale também, para a utilização de documentos históricos nas aulas.

Investigar sobre o livro didático é uma ação complexa, porém, não podemos perder de vista que todas as análises sobre este artefato foram e devem ser feitas vinculadas ao seu contexto histórico.

2.3 – A atuação do professor na escola e a sua relação com o livro didático

Instigados pelo interesse de conhecer mais de perto a atuação do professor e o seu uso do livro didático faz-se pertinente refletir sobre o papel concedido ao livro didático no trabalho do educador.

Como vimos no primeiro capítulo, à história como disciplina escolar independente, surgida na Europa em fins do século XIX, nasceu com o intuito de contar a história das nações européias. No Brasil também é seguido esse paradigma que procurando garantir hegemonicamente a criação de uma identidade comum a todos os diferentes grupos étnicos aqui existentes, acaba por excluir uma significativa parcela da população, como por exemplo, os negros e os pobres. E o que se ensinava nas escolas privilegiava grandemente os heróis nacionais.

Os livros didáticos sempre apresentavam claramente a figura de heróis nacionais, destacando em seus textos a história da pátria. Sem problematização, o

ensino era acrítico e os professores meros transmissores dos saberes cristalizados pela historiografia e não podiam ser de forma alguma contestado. Aos alunos cabia a tarefa de ouvir e reproduzir o dito.

Uma grande mudança que ocorreu neste ensino foi à implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Na década de 1990, o ensino de História passou a ser permeado por novos paradigmas teóricos que foram propostos e incorporados às produções historiográficas, respondendo aos temas até então mais importantes da sociedade.

Nesse novo cenário, ensinar história passou a significar impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola cidadã. A história foi repensada como um lugar social, devendo ser analisada de várias maneiras. O ideário nacionalista passou a ser revisto, pela idéia de pluralismo e diversidade social. A história “tradicional”, de caráter positivista, passou a ser objeto de suspeita. A prática pedagógica passou a buscar articulação com a transformação social. O Estado passou a possuir um papel fundamental, garantindo o cumprimento de padrões mínimos aceitáveis de qualidade, articulando o oferecimento de cursos, compatibilizando-os às necessidades reais e demandas sociais, inclusive dos mais necessitados. Por isso, a atuação do poder público é considerada importante, não agindo somente em ações de racionalização de recursos, mas, no financiamento de iniciativas de valorização daqueles que trabalham na educação, nas iniciativas políticas para o ensino superior e para a melhoria e qualificação da educação de nível básico, como porta de entrada às universidades.

Assim, os debates sobre a renovação curricular tiveram que atender a uma série de críticas procurando situar, com muito cuidado, as finalidades da História.

Os PCN's, por exemplo, apareceram como proposta de mudança, difundindo os princípios da reforma curricular e orientando o professor na busca de novos enfoques para a compreensão da prática docente. E tanto estes, quanto a LDBEN deveriam apresentar os caminhos que a escola brasileira precisaria seguir para uma educação de boa qualidade, mostrando que o objetivo da escola é garantir a acessibilidade de todos os homens aos bens culturais. Já a nova LDBEN (Lei 9.394/96), no momento da sua criação, foi vista com bastante entusiasmo pelos educadores como a possibilidade de ir transformando o currículo em função de enfoques educativos mais direcionados para a

formação humana, como também de ir adequando os conteúdos às necessidades dos seus alunos.

A educação superior, de acordo com o exposto no Art. 43, da LDBEN tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Na descrição das funções dos docentes, no Art. 13, defende que estes se incumbirão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino; II - elaborar e cumprir planos de trabalho (...); III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação (...); V - ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse sentido, a LDBN representa um passo adiante no campo da descentralização do processo educativo, dando certa autonomia às escolas e flexibilizando, também, a gestão dos centros de ensino superior. Com a inserção da transdisciplinaridade nos novos currículos, a ideia então seria de que, a educação da era da informação não deveria se limitar a apenas um único parâmetro curricular. A partir dessa compreensão, as novas propostas de ensino, pautadas na busca coletiva do conhecimento, bem como na possibilidade do discente construir saber, precisa associar

o saber local e o global, direcionando-se para a abrangência e a flexibilidade de conteúdos.

Contudo, devemos considerar que, se por um lado a LDBN distribui funções, atribuições e responsabilidades, por outro é importante perceber que, sendo sinalizadora da trajetória a percorrer, ela não pode ser compreendida como um fim em si mesma, ou como um meio de cura para os problemas do nosso deficiente sistema educacional. As bases dessa responsabilidade social vão para além do que está exposto no seu texto, ou seja, está na atitude de cada docente, de cada espaço escolar, de cada centro de ensino até porque, foi com base nos princípios norteadores da LDBEN e dos PCN's que se objetivou criar espaços escolares de qualidade, e que a redefinição dos modelos curriculares foi considerada fundamental, viabilizando mudanças nos PPCs dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior - IES. Assim, compreende-se que:

O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. O professor de história, num determinado contexto escolar tem sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não tem direito a história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante (FONSECA, 2003, p. 34-35).

Portanto, no tocante aos currículos do ensino de História estes sofreram impactos decorrentes da implantação da LDBN e dos PCN's ao que nos leva a entender que a escola tem um papel importante na transmissão/produção dos saberes históricos é também um lugar social e por isso precisa ser analisada de várias maneiras.

Conforme Fonseca (2003, p.34) a escola,

[...] é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escolar”. A escola não se limita a fazer uma seleção entre os saberes culturais, os conteúdos disponíveis num dado momento; ela também realiza um trabalho de reorganização, reestruturação dos saberes, uma transformação didática [...].

Assim, a escola como instituição social deve acolher a diversidade cultural, bem como as vivências dos diversos grupos. E com isso compreendemos que a mudança do

ensino de História é imprescindível não apenas pela busca de romper com as práticas homogêneas, como pela criação de inovadoras ações escolares e o professor por sua vez deve acompanhar esse processo.

As mudanças ocorridas no contexto das últimas décadas do século XX proporcionaram intensos debates, construção, elaboração de propostas curriculares, de novos livros didáticos e principalmente de novas análises sobre as práticas educacionais brasileiras.

Atualmente, - por causa da ação dos PCN's que trouxeram uma gama de práticas de ensino - o Brasil possui uma diversidade de práticas do ensino de história. Firmou-se, então uma gama de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História desenvolvido nas instituições de ensino, tanto das redes públicas, quanto nas privadas. Vale ressaltar que não é suficiente a introdução de novos assuntos, de novos temas no currículo, se o professor não souber relacioná-los a realidade da vida cotidiana dos alunos. Pois, o que ele ensina e deixa de ensinar, e o que o aluno aprende ou não, vai muito além do que está prescrito no currículo.

A prática do professor e suas formas de utilização dos mecanismos didáticos e metodológicos constituem meios de seleção e de exclusão. Para Fonseca (2003, p.37) deve-se reconhecer que:

[...] o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós professores incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Vale lembrar que diante da perspectiva dos PCN's, em instituir o ensino temático e multicultural, deve-se levar em consideração o tipo de profissional que as escolas possuem, bem como, sua formação. As escolas não podem ficar excluídas do processo de modernização da sociedade brasileira. Não basta só garantir inúmeras vagas, o que de fato importa é oferecer um ensino de qualidade, ministrado por professores qualificados, capazes de introduzir no seu campo de trabalho a pesquisa nas

distintas áreas do saber, bem como estarem antenados nas transformações sociais que implicam no espaço escolar. A própria escola deve fiscalizar a atuação do professor (a).

Nesta perspectiva, o trabalho com o livro didático em sala de aula pode ou não ser interessante, daí dependerá de como o professor determina seu trabalho. O livro não é de todo o grande vilão do ensino. Segundo BARRETO, MONTEIRO (s/d, p. 3) ¹³

Não há dúvidas de que o livro didático pode ser uma ferramenta adequada para o professor que precisa ministrar muitos cursos e trabalhar com várias séries. Bem usado, o livro didático pode ser um aliado do fazer profissional, porque funciona como instrumento de organização da aprendizagem dos vários alunos, pode ser adaptado aos diferentes perfis das turmas e, ao mesmo tempo, ser uma forma de manter os ritmos individualizados de cada grupo.

Para Bittencourt (2010, p.72-73) ¹⁴,

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. [...] possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que os 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. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. [...] Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor.

Concordamos com a autora, porém, essas questões às vezes se tornam difíceis de serem efetivadas pelo professor sendo que na maioria das vezes, a própria escola não possibilita a autonomia dos educadores. Não apenas a escola se posiciona a frente da autonomia do professor, a esse grupo soma-se os próprios alunos e os pais destes. E o respeito para com este profissional, bem como a sua profissão é relegado ao segundo plano. Advogam tanto pelo uso dos LD's que esquecem que eles carregam consigo inúmeros problemas, tais como inconsistência de exercícios na área gramatical; leitura e produção de textos muitas vezes desvinculada da realidade do aluno; a produção de

¹³ Artigo: **Professor, livro didático e contemporaneidade**, das autoras Beatriz de Castro Barreto e Maria Cristina G. de Goes Monteiro. p. 1 - 6

¹⁴ A respeito dos diferentes agentes que envolvem o processo de fabricação dos livros didáticos, bem como as concepções e características dos LD's, ver: Livros didáticos entre textos e imagens, de Circe Bittencourt no livro **O saber histórico na sala de aula**. p. 69-90.

textos e exercícios propostos na maioria das vezes contribuem para a artificialidade do texto que se é produzido no espaço da sala de aula etc.

Alguns desses conflitos na educação e na utilização do livro seriam solucionados pela ação de um professor realmente competente do ponto de vista teórico/metodológico para que o processo educativo seja efetivado da melhor maneira possível. Porém,

[...] como é mais difícil e demorado estabelecer medidas que cuidem das demandas existentes no âmbito da qualificação profissional, o governo tem promovido constantes avaliações do material didático com o objetivo de amenizar, de alguma forma lacunas do sistema educacional brasileiro. Essa providência tem estimulado o interesse de pesquisadores pela qualidade do livro didático, o que não costumava acontecer anteriormente. (Idem, p. 4)¹⁵

Toda mudança em prol da melhoria dos livros didáticos é importante, mas, não adiantará de nada se o profissional não for bem qualificado, com capacidade de utilizá-lo adequadamente em sala. Pois, o sucesso do trabalho com o livro didático está relacionado notadamente ao professor – dotado de análise crítica – e não somente ao material que está a sua disposição. Sendo que o professor reflexivo e crítico pode suprir as deficiências encontradas nos livros. É justamente nesse sentido, que entra a autonomia do professor ao trabalhar com o livro didático.

O que se observa nas escolas, públicas e particulares, é a forma como o livro didático de história é apropriado pelos professores, tornando-se essencial na sua prática de ensino, e até mesmo é encarado como único instrumento utilizado pelo professor nas aulas, quando o livro deveria, por sua vez, ocupar o lugar de complemento das inúmeras atividades possíveis que o professor pode oferecer.

Na realidade isso acontece pela escassez de professores formados que atuem na sua área de conhecimento específico, somando-se a isso os baixos salários, fatores esses que contribuem para que aconteça uma fragilidade imensa no processo de qualidade do ensino da educação no Brasil. Falta qualificação desses profissionais para terem argumento e segurança o bastante para discordarem de certos temas cristalizados na História e conseqüentemente nos livros.

Ainda, soma-se a isso outro fator: vontade de fazer, de fazer o melhor. Pois, entre um ensino mais elaborado - que por sua vez, necessita de dedicação, de tempo - e o professor reprodutivista do livro didático - que dispensa maiores cuidados e

¹⁵ Artigo: **Professor, livro didático e contemporaneidade**, das autoras Beatriz de Castro Barreto e Maria Cristina G. de Goes Monteiro. p. 1 - 6

elaborações - a grande maioria dos docentes escolherá a segunda opção, justamente por ser mais fácil e não tomar tanto do seu precioso tempo. Visto que, muitas das vezes usam o tempo na sala de aula para tratarem de temas totalmente contrários aos que realmente deveriam abordar. Por exemplo, comentar sobre a vida pessoal de terceiros, mostrar sua indignação diante de fatos corriqueiros e até da sua profissão. Desse modo a aula se esgota em comentários fatídicos e contrários a verdadeira proposta que eles mesmos (professores) colocaram em seus planos de aula.

Dentre os vários recursos, utilizados pelos professores, o livro didático exerce forte influência na prática de ensino no Brasil. E por essa razão os educadores devem estar sempre atentos as propostas educacionais institucionalizadas. Devendo considerar que o livro didático é mais um entre os diversos materiais a ser usado, pois é a variedade de fontes que ajudará os alunos a aumentarem os seus conhecimentos.

O despreparo dos docentes os levam a não questionar o livro didático, fazendo com que este material seja escolhido pela quantidade de imagens oferecidas, pelos exercícios fáceis de compreender e de resolver. Essa realidade contribui para que grande parte dos professores de História não consiga relacionar as mudanças do saber histórico, talvez isso aconteça por motivos de ordem financeiros ou por não conseguirem acompanhar e entender tais transformações, o que possibilita a não utilização de outras práticas inovadoras na sala de aula. O professor que tem responsabilidade, não vai à procura de um “livro didático padrão, ideal, mas é capaz de manter atualizado e vivo o conhecimento da trajetória da disciplina e os debates que concederam à História o estatuto de ciência da sociedade (WASSERMAN, 2000, p. 225).

Vale ressaltar que o educador deve tomar alguns cuidados no processo de escolha dos livros didáticos que ele utilizará nas suas aulas. Conscientes de que o uso do livro é de responsabilidade do professor. Se o livro tem suas limitações, vantagens e desvantagens cabe ao docente a tarefa de organizar as experiências didáticas ainda que os livros não sejam capazes, proporcionando assim um ensino de qualidade.

Mais uma vez fica evidente que ação do professor de posse dos livros didáticos de História, seja no ensino fundamental ou médio, no ensino de jovens e adultos (Eja), depende da sua formação/preparação, pois acreditamos que a partir de uma boa preparação é que há possibilidade de um melhor aprofundamento e compreensão dos conteúdos contidos nos LD's de História. A postura teórica e metodológica do educador fará toda a diferença na escolha e na utilização do livro. Por isso, para Freire, (2000, p. 43),

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O professor tem a responsabilidade de proporcionar os conhecimentos necessários aos alunos para que estes possam com clareza compreender de forma crítica a realidade que os cerca. Deve apresentar ao aluno que no campo da História, as verdades dependem de onde ou para onde o seu olhar se volta.

É necessário que este profissional se interesse por procurar várias fontes de informação e não se prenda só ao livro didático, adquirindo, portanto a capacidade de argumentar com segurança sobre os acontecimentos diários, bem como dos acontecimentos ocorridos ao longo da história, de forma que o educador passe a contribuir para despertar o senso crítico do aluno e o instigue a prática da pesquisa e a responder as suas próprias dúvidas.

Freire (2000, p. 95) aponta que

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como agente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Com essa afirmação Freire nos leva a pensar na realidade do ensino brasileiro, naquele que acontece no cotidiano das escolas, professores de História destituídos da qualidade de investigador e de provocador, que por sua vez não procuram fazer com que os alunos questionem a realidade e o saber elaborado no livro, enfim não fazem com que o aluno de fato aprenda a pensar.

É bastante comum nos depararmos com professores que passam atividades de simples compreensão e respostas fáceis, sem nenhum incentivo a pesquisa mais profunda. Não existindo, como expõe Paulo Freire, curiosidade, o professor desenvolverá não o aprendizado real, mas, a mecanização do conhecimento.

Algo bastante interessante e de grande valor a ser pensado é que não adianta o professor atualizado, criativo, motivador, não adianta substituir os materiais didáticos

por outros que inove a linguagem adaptando a realidade do aluno se o mesmo continuar compreendendo que a história é apenas uma sequência narrativa de fatos passados que não deve ser problematizado e sim apenas transmitido. O essencial é discutir a própria concepção histórica que o professor possui. Caso contrário nenhuma inovação renderá bons resultados.

Vale lembrar: o professor tem por obrigação lembrar a seu pupilo (o aluno) que o conhecimento histórico é construído mediante um procedimento metodológico compreendendo que a história é uma construção e não uma verdade absoluta, imutável. Nessa perspectiva,

[...] o livro didático deve ser entendido como um dos instrumentos utilizados para a aplicação da metodologia escolhida pelo professor, o livro didático, em si, não propicia o processo de conhecimento. O processo ensino-aprendizagem não depende do livro didático, mas da metodologia escolhida e das finalidades da educação. (WASSERMAN, 2001, p. 254)

Assim o professor poderá deixar para trás, a ideia de que tudo na história tem começo, meio e fim. O pensamento crítico não se faz sem uma pré-leitura. Não basta o professor acreditar na História, isso se torna insuficiente para ele, alguém da qual se espera um intenso envolvimento, tão grande que o possibilite superar os obstáculos, as adversidades, e suas próprias condições de trabalho, bem como a desvalorização social da sua profissão.

A prática educativa desenvolvida na escola não pode desvincular-se de uma prática social mais ampla. Corroborando com esta discussão DAMIS (2004, p. 14) nos mostra que,

Se em sua prática, os professores agem sem compreender o significado social das decisões que definem as relações entre os elementos que a constituem, tornam-se meros executores de práticas pensadas e decididas por outros, vítimas de modismos e de linguagens sem significados teóricos para fundamentar sua ação.

Isso fragmenta o processo de ensino/aprendizado, e a prática pedagógica passa a ser vista como mera reprodutora do saber. Damis (idem, ibidem), citando Sacristán e Gómez (1998, p.10) mostra que

O profissional de ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as

situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis conseqüências de sua prática.

O professor deve ser reflexivo e fundamentador de suas práticas mediante suas escolhas e concepções. O processo de formação dos professores seja qual for, é feito por pequenos processos, que podem mostrar várias possibilidades que a prática pedagógica pode instigar ou influenciar. A formação do professor não se baseia numa pista de mão única, onde o aluno é submetido a algo pré-estabelecido. Deve ser uma proposta de formação que privilegie os espaços vazios, para as novidades e descobertas. E os livros didáticos precisam ser encarados como um elemento importante de apoio pedagógico, nunca como o principal fundamentador do processo de ensino e aprendizagem, visto que é o professor quem faz a escolha e a seleção dos conteúdos, bem como as atividades avaliativas a serem trabalhados em sala de aula.

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO GRUPO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS: O PROFESSOR E A ESCOLA

Neste terceiro capítulo – bem como o quarto capítulo – vamos apresentar os resultados obtidos através da análise dos grupos de questionários (ANEXO – 1) ¹⁶ que foram entregues a seis professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino que atuam em três diferentes escolas ¹⁷ da cidade de Santa Cruz-PB. A metodologia utilizada, nesta parte da pesquisa, dividiu-se em três etapas: etapa de coleta de dados, etapa de tratamento dos dados coletados e etapa de produção de resultados e ordenamento de conclusões.

Participaram do projeto de pesquisa seis professores, com idade entre 20 e 52 anos, sendo 05 do sexo feminino, e 01 do sexo masculino. Estes professores lecionam em escolas da rede Estadual e Municipal de ensino com sede no município de Santa Cruz – PB com experiências que variam entre 10 a 30 anos de docência. Foram utilizados quatro grupos de questionários com perguntas fechadas e abertas como podemos comprovar no anexo.

No desenvolvimento da pesquisa primeiramente pedimos a autorização dos professores para que se pudessem recolher os dados. Após essa etapa foi selecionado os sujeitos (professores que ensinam a disciplina História, formado ou não nesta área do conhecimento) compatíveis com os da pesquisa. Após a seleção buscamos esclarecê-los quanto à natureza da pesquisa. Em seguida foi entregue os questionários – aqui foi explicado o objetivo do estudo. Por fim foram recolhidos os quatro grupos de questionários respondidos para levantamento da pesquisa.

Vale ressaltar que os questionários foram entregues a sete professores no interstício de Março a Junho de 2012. Infelizmente um dos professores – formado em Licenciatura Plena em História – não entregou os questionários respondidos dentro do tempo determinado.

A seguir, faremos uma análise dos questionários – que está dividido em 04 partes: **Identificação do professor; Caracterização da escola; Sobre a concepção do ensino de História e A utilização do livro didático** ¹⁸ – aplicado aos docentes e para uma melhor

¹⁶ Os Termos de Autorização da pesquisa se encontram no ANEXO - 3

¹⁷ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Valdemiro Wanderley de Oliveira; Escola Municipal de Ensino Fundamental Adauto Ferreira de Andrade e Escola Municipal de Ensino Fundamental Januário Avelino de Sousa. (As duas primeiras escolas estão localizadas na sede da cidade de Santa Cruz, a última localiza-se na Zona Rural).

¹⁸ Estes dois últimos itens - A concepção do ensino de História e A utilização do livro didático – fazem parte do quarto capítulo.

compreensão, os dados obtidos estão apresentados em forma de tabelas e gráficos, pois essa foi a forma encontrada para que fossem explicitados os resultados alcançados.

3.1 – Identificação do universo de pesquisa: Professor¹⁹

O ponto de partida para compreender a atuação do professor em sala de aula é a opinião sobre suas próprias práticas educativas. Neste sentido procuramos ao longo desta pesquisa problematizá-la, através obviamente da resposta de cada docente. Nesta parte nos detemos na identificação dos professores.

Dos seis professores pesquisados, apenas um é do sexo masculino, como dito anteriormente. Como estamos trabalhando com um número reduzido de professores, este é o único do sexo masculino e acabou configurando 17% (dezessete por cento) do universo de representação, conforme gráfico 1.

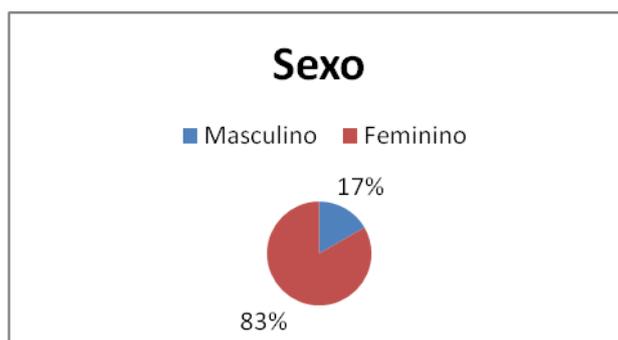


Gráfico 01. Respostas à Pergunta nº 1.

Na concepção do professor Frederico Assis Cardoso (2004, p. 15)²⁰, os homens optam em assumir espaços "ainda demarcados para a vivência de suas masculinidades", como supervisão e chefia ou aulas de educação física, laboratórios de informática ou de ciências. Porém, embora

[...] discursos tenham sido criados para associar o magistério às mulheres, como uma tarefa que exige dedicação, docilidade, cuidado e paciência, os professores homens não se enxergam em uma profissão

¹⁹ Esta análise refere-se ao 1º grupo de questionários: **Identificação do professor** – questões 1 a 31.

²⁰ Professor de Sociologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Segundo o autor este texto é fruto da dissertação de mestrado homônima defendida em 20 de dezembro de 2004, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso. Historiador, pedagogo e mestre em Educação. Professor e coordenador do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNA/Belo Horizonte, Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas – GEEC/FaE/UFMG.

feminina. Embora se nomeiem profissionais e não aceitem a representação da feminização de seu trabalho, os professores continuam evocando as referências de vocação, mãe, e esposa para explicarem as ações das professoras mulheres nas escolas. [...] o trânsito na carreira docente é uma marca da identidade masculina. Os professores homens fogem da alfabetização. [...] Eles parecem acessar os cargos disponíveis nas escolas com mais facilidade que as mulheres, contando, inclusive, com elas para que isso seja possível. Ocorre, assim, a reprodução das relações sociais de gênero em que os homens continuam gozando de mais privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio, em funções administrativas de atribuição de controle e poder. [...] É preciso considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre os professores homens que circulam em nossa sociedade, historicamente construídas, norteiam as diferentes experiências desses sujeitos nas escolas em que trabalham. Isso pressupõe que as vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas. Para conhecer e analisar as representações desses professores é preciso compreender que sentido eles atribuem a si próprios, e que sentido socialmente lhes é atribuído, em uma profissão socialmente definida como feminina. Afinal, estariam de fato os professores homens fora de lugar?

Não devemos generalizar, pois há homens que optam pela docência e se sentem satisfeitos na profissão. Os professores homens não identificam o magistério como uma profissão exclusivamente feminina.

Do depoimento dos professores pesquisados verificamos que nenhum deles teve experiência numa escola da Rede Privada, todos lecionam na Rede Pública de Ensino. Uma pequena parcela destes professores tem menos de 10 anos de atuação no magistério, o que dá um grau de experiência elevada ao corpo docente atuante em Santa Cruz, como podemos comprovar no gráfico 2 abaixo.

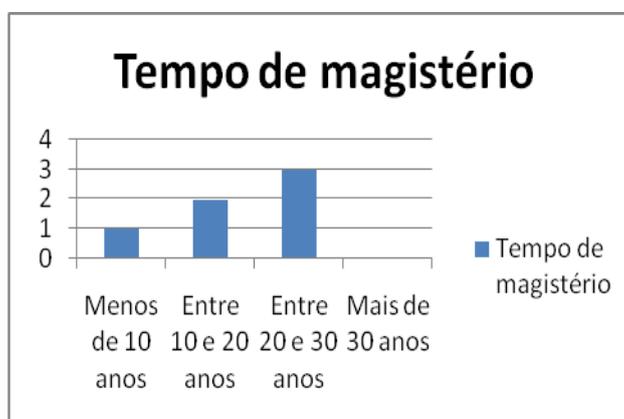


Gráfico 02. Respostas à Pergunta nº 04.

No que diz respeito à modalidade de ensino quatro professores atuam no Ensino Fundamental II (de 6º a 9º ano). Sendo que quatro também ensinam na modalidade EJA – Fundamental II e um ensina na modalidade EJA Ensino Médio.

O professor que ensina nesta última modalidade tem como primeira graduação Licenciatura em História e a segunda em Direito. Deste universo de profissionais, alguns não são formados em história o que amplifica as dificuldades da docência. Nesta perspectiva, alunos que merecem uma atenção maior no tocante aos conteúdos historiográficos perdem a possibilidade de terem um professor com maiores capacidades de socializar os conhecimentos da disciplina História de maneira mais envolvente e produtiva.

Porque isso acontece? Será a falta de bons profissionais formados nas Licenciaturas que levam as escolas contratarem profissionais com formação não histórica? Questão complexa. Aparentemente ainda persiste a concepção de que ensinar história é transmitir datas e feitos dos heróis, assim qualquer pessoa com capacidade mnemônica seria capaz de lecionar este saber. Outra possibilidade, justificadora desta prática de contratação de profissionais não qualificados, pode ser a gerência política municipal que para atender demandas de campanha, acaba contratando este tipo de profissional.

No caso específico do Município de Santa Cruz, os professores responderam que estão trabalhando nas referidas escolas porque prestaram prova em concurso público ou ainda a convite das escolas. Uma contradição foi encontrada aqui, pois um concurso público ao abrir vaga(s) para professor de História, obviamente essa vaga deverá ser assumida pelo profissional que comprovará sua formação na referida disciplina. Ficando fora deste processo os que não têm o diploma de professor de História.

Esta é uma problemática que não se restringe apenas ao supracitado município, pois muitas escolas, sejam da Rede Pública ou da Rede Privada de Ensino, possuem nos seus quadros profissionais lecionando outras disciplinas que não são as de sua formação.

Problemas de desvio de função docente a parte, todos os seis (6) professores do sistema escolar de Santa Cruz tem Ensino Superior completo, sendo que três possuem pós-graduação em nível de especialização. Um aspecto que podemos destacar é quanto à preocupação com sua qualificação. Destes seis, um (1) professor é formado em Pedagogia, um (1) é formado em Ciências, dois (2) são formados em Geografia e dois (2) são formados em História.

Dos seis professores apenas um afirmou que não fez e/ou faz curso para seu aperfeiçoamento profissional, o que representa 17% (dezessete por cento) do universo analisado como demonstrado no gráfico 3 abaixo.

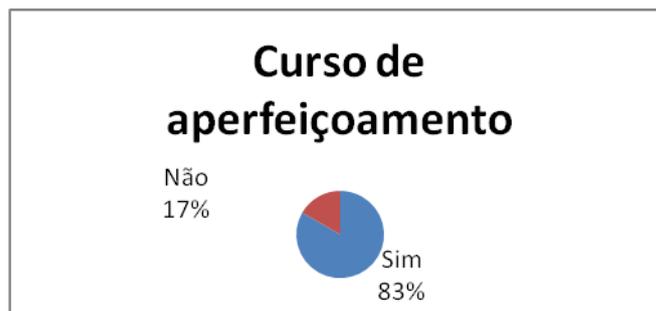


Gráfico 03. Respostas à Pergunta nº 15.

Do universo dos seis professores pesquisados, três formaram-se na Universidade Federal da Paraíba – UFPB e três concluíram seus estudos na atual Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, criada a partir do desmembramento da UFPB –, pela Lei 10.419, de 09 de abril de 2002.

Ao analisarmos a estrutura curricular do curso de História e ao fazer uma comparação entre o ensino veiculado em ambas as instituições, fruto de uma pesquisa²¹ PIBIC elaborada em 2011, com o objetivo de problematizar as implicações epistemológicas e político-culturais que permearam o novo Projeto Pedagógico do referido Curso (PPC), foi constatado que o ensino veiculado no currículo da UFPB diferencia-se e muito do novo veiculado pela UFCG.

Sabemos que atualmente é imprescindível a associação entre ensino e pesquisa, ou melhor, do profissional professor/pesquisador. No que diz respeito às discussões sobre a formação docente e o ensino de História, somente nas últimas duas décadas do século XX é que os historiadores tomaram para si a responsabilidade pelo que é ensinado nas escolas e voltaram sua atenção para as novas concepções e abordagens historiográficas.

No campo da História, como área do saber, ampliaram-se as possibilidades analíticas com a introdução de novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias. A formação do professor de história pautado no currículo da UFPB não tinha como princípio básico a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento.

²¹ A Pesquisa tem como título: Ensino de História e formação docente: implicações epistemológicas, políticas e sócio-culturais no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG. Adriana Ferreira dos Santos e Dra. Maria Lucinete Fortunato - Professora/Doutora, vinculada a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, UFCG, Cajazeiras – PB. O objetivo da pesquisa foi, pois, historicizar o processo de ensino/aprendizagem no curso de Licenciatura em História do CFP-UFCG, buscando apreender os discursos que permearam o novo Projeto Pedagógico, considerando os novos objetivos do curso e as propostas teórico-metodológicas que ele apresenta e problematizando as implicações epistemológicas, políticas e sociais que inferem na prática docente, na formação de professores de História e na construção do conhecimento histórico pelo referido curso.

Assim sendo, compreendemos que os sujeitos que concluíram seu curso na “antiga grade” curricular, caso eles não tenham buscado se atualizar, certamente os seus conhecimentos acerca da disciplina História estão comprometidos. Constatamos essa realidade em algumas respostas – como exemplo a questão da linha teórica que eles se posicionam.

Nas condições descritas anteriormente, a estrutura curricular da UFPB, remetia a um entendimento de história única, linear e eurocêntrica, apresentando um reducionismo na estrutura de ordem cronológica das disciplinas, permitindo ainda recortes da realidade histórico-social, sem que estes estejam devidamente justificados por critérios analíticos que compreendam as transformações sociais, culturais, bem como a discussão historiográfica necessários ao estudo de História.

Na década de 1990 já se pensava ser preciso reformular o curso de História da UFCG - CFP. Essa reformulação foi alvo de inúmeras discussões, com debates entre professores e alunos, na segunda metade dos anos 1990 e na primeira metade dos anos 2000. Depois de muita discussão, e tendo como fundamento as exigências da SESu-MEC, postas na LDBEN (1996) e nos PCNs (1998), o segundo Projeto Pedagógico do Curso foi aprovado em 2009 e afirma ter como ponto primordial a capacidade de formar não apenas um profissional da História, mas um cidadão crítico e reflexivo da realidade que o cerca.

O novo currículo, apesar de mudanças significativas, ainda mantém uma concepção de uma história ocidentalizada, porém quebrou-se um pouco da lógica eurocêntrica. A ideia é de que o curso de Licenciatura em História forme professores/pesquisadores, capazes de desenvolver suas competências tanto na área educacional como na perspectiva científica e investigativa. O novo PPC já foi pensado baseado nas concepções vigentes de que, a escola como instituição social deve acolher a diversidade cultural, bem como as experiências dos variados grupos.

Continuando a análise das respostas obtidas através do questionário, perguntamos aos professores se o “curso de História era a sua primeira graduação”. Verificou-se que dois sujeitos disseram que SIM e quatro sujeitos responderam NÃO. Somente dois sujeitos são formados no curso de História os demais lecionam a referida disciplina, porém formados em Geografia, Ciências, Pedagogia, Direito²² o que mostra que a forma de se ensinar os conteúdos historiográficos fica a critério de cada docente. O ensino pode está comprometido, uma vez que este profissional não tem formação adequada.

²² A respeito desse educador, o mesmo é também formado em História.

Como dito acima, verificamos que somente um professor tem menos de 10 anos de experiência docente, o que representa 17% (dezessete por cento) da análise. Este professor iniciou há pouco tempo sua carreira na docência (somente dois anos). É formado em Geografia e atualmente está cursando Pedagogia. Ao invés deste profissional investir mais na área em que foi formado, ou ainda tentar uma seleção no Mestrado, está buscando outra formação - em Pedagogia. Talvez, este professor não queira ou acredita que tentar um Mestrado seja muito difícil. Porém, busca atualizar-se e está fazendo especialização na área de Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia solidária (equivalente ao seu primeiro curso de graduação).

Dois (2) professores responderam que lecionam a mais de 10 anos, o que representa 33% (trinta e três por cento) do universo analisado e três docentes já ensinam a mais de 20 anos, representando 50% (cinquenta por cento) do universo analisado como demonstrado no gráfico 4 abaixo.



Gráfico 04. Respostas à Pergunta nº 17.

Com relação à carga horária semanal de cada professor, constatamos que três (P1, P2 e P3) ensinam em dois turnos, sendo que P1 e P2 lecionam – além de História – disciplinas diferentes (P1 – matemática e P2 – Geografia). Vale salientar que P1 leciona 4 h/aulas de História e 6 h/aulas de matemática, ou seja, menos horas ensinando História. P2, por sua vez, leciona 20 h/aulas tanto na disciplina História quanto em outra disciplina (Geografia).

Seguindo a análise perguntamos a respeito da “faixa salarial, levando em consideração o salário mínimo de R\$ 622,00”, ou seja, da renda mensal de cada professor. Verificamos que três professores P1, P4 e P6 recebem de 01 a 02 salários mínimos e P2, P3 e P5 recebem de 02 a 03 salários mínimos. Quando perguntamos se o “salário é satisfatório”,

somente P6 respondeu afirmativamente, logo não necessita de melhorar o salário para aumentar a sua renda mensal. Os demais sujeitos, responderam NÃO estarem satisfeitos com o salário que recebem, visto que para tentar melhorar a renda salarial precisam trabalhar em outro serviço.

Realmente, o professor P6 deve sentir-se satisfeito com a sua renda salarial, pois segundo o que nos foi relatado por ele, o mesmo não se preocupou em fazer uma pós-graduação, não ministra aulas em mais de uma instituição escolar, o que sobra tempo para planejar suas aulas e como consequência a carga de trabalho é menor e o ensino se torna mais eficiente e menos stressante para ele. Talvez essa seja uma das razões que o faça está satisfeito com o seu salário, pois as outras razões são de cunho familiar e não cabe tratarmos aqui.

Diferentemente dos demais professores que responderam NÃO, nos levando a pensar que tais profissionais ao perceberem que trabalham excessivamente, tendo que planejar e elaborar uma aula mais atraente para seus alunos, em um pequeno espaço de tempo, – pois precisam trabalhar mais de um horário ou em outro serviço para aumentar sua renda, e ainda ter que “aguentar” as pessoas criticando o seu trabalho e sua escolha profissional, – logo estes educadores se vêem numa situação desvantajosa a outras profissões e percebem que todo o seu esforço é no mínimo em vão.

Também, buscam qualificação profissional, deixam até de estarem no convívio familiar, amigável para dedicar-se ao planejamento de suas aulas para no final do mês receber uma miséria de salário. Percebem então, com relação a sua profissão uma grande miséria material que o leva a não ter condições de acesso a bens culturais que deveria fazer parte de seu dia a dia. Os professores enxergam um cotidiano no qual sua atuação não se resume somente ao campo da didática, mas envolve algo mais amplo, no qual está incluído o enfrentamento de questões inerentes à convivência, ao comportamento e à formação de atitudes e valores e por esta razão acreditam não serem reconhecidos, sobretudo no que se refere a sua remuneração.

De acordo com o disposto acima, bem sabemos que em geral o salário dos professores é muito baixo, perguntamos então “porque que eles acreditam que isso acontece” e os seis entrevistados responderam que a principal causa é a falta de maiores investimentos no campo da educação, o que representa 46% (quarenta e seis por cento) do universo analisado como mostra o gráfico 5 abaixo.



Gráfico 05. Respostas à Pergunta nº 25.

Mesmo considerando o trabalho do professor importantíssimo no sentido de formar cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e que todo profissional tem que passar pelas mãos de um professor, ainda assim estes profissionais não são reconhecidos. Nesta perspectiva fica claro que a educação brasileira, bem como, o respeito aos profissionais da educação, esta longe de ser o que deveria ser: justa. Os profissionais são, efetivamente, mal pagos e ainda tem que aguentar a sociedade discriminando-os, chamando-os de coitados, alunos mal educados, alguns vindos de famílias desestruturadas e até mesmo os pais dos alunos cobrando dos professores o que não ofertam aos seus filhos em seus lares.

Atualmente quando um (a) jovem opta por uma Licenciatura logo alguém diz: não tem outra coisa melhor pra fazer não? E o descaso com estes profissionais, poderia ser sanado se o governo brasileiro optasse por uma política educacional que não visasse apenas à quantidade de alunos nas escolas, universidades, cursos de formação, mas na qualidade do ensino, no plano de carreira desses servidores, bem como, nas condições de trabalho adequadas e, principalmente, na melhoria salarial.

Mesmo com tantos problemas e desafios a enfrentar, os professores – exceto P3 – responderam que NÃO desejam trocar de curso ou de profissão, pois gostam do que fazem e se sentem satisfeitos com a profissão de educador.

Os dados obtidos apontam que dos seis professores pesquisados, quatro – P1, P2, P3 e P5 – conseguiram o emprego de professor de História através de concurso público e dois – P4 entregou currículo e foi contratado e P6 foi convidado pela escola²³.

²³ P1 e P2 não são formados em História, o que vem comprovar a contradição com relação à admissão por concurso público para assumir a vaga de professor na disciplina História. São formados apenas P3 e P5.



Gráfico 06. Respostas à Pergunta nº 30.

Não é de hoje que a educação brasileira tem suas deficiências, e apesar de mudanças importantes ainda não se configura como uma educação de qualidade e digna para todos. Neste sentido questionamos de que maneira os professores avaliam a educação no Brasil. Então se verificou que quatro entrevistados – P1, P2, P3, P6 – responderam que é de qualidade razoável; um sujeito – P4 – respondeu ser péssima e um sujeito – P5 – não opinou no questionário, mas escreveu que a educação obteve “muitos avanços”, sem apontar o caminho destes. (Ver gráfico 7 abaixo).

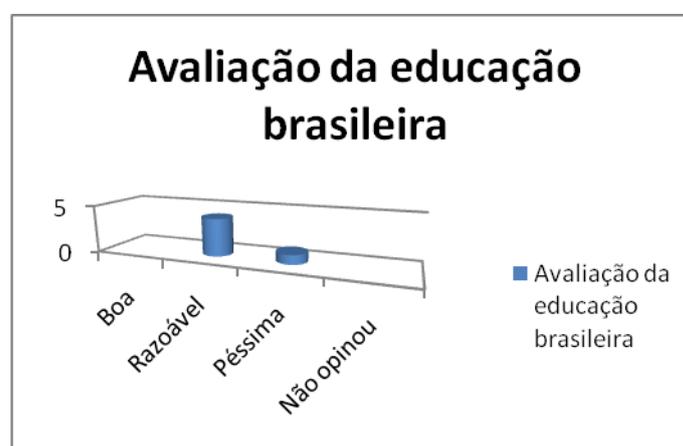


Gráfico 07. Respostas à Pergunta nº 31.

Através das respostas obtidas até aqui, observamos a primeira vista que no caso do município de Santa Cruz - PB, todos os professores entrevistados possuem qualificação para assumirem o cargo a eles confiados até certo ponto. Pois, no que diz respeito à formação acadêmica o sistema escolar da cidade conta com seis docentes com nível de ensino superior completo. O que mostra que estes profissionais têm a preocupação em se manterem

atualizados. Do universo desses seis docentes, excetuando um deles, não busca fazer uma pós-graduação em nível de especialização.

Outra característica é que eles nunca ensinaram em escola da Rede Privada de ensino e só conhecem a realidade do ensino da escola pública. Outro elemento a ser destacado do grupo dos professores observados que ensinam os conteúdos historiográficos é que eles são em sua maioria formados em outra área do conhecimento e não em História, o que pode comprometer o ensino dessa disciplina que se bem explicada e contextualizada pode, sem dúvida, atrair a atenção dos alunos e estes tornarem-se cada vez mais próximos dos conteúdos que são socializados em sala de aula.

A terceira e última característica a ser destacada, está ligada ao fato de que mesmo em meio a diversas dificuldades enfrentadas pelo professor na atualidade – seja ela do tipo financeira, educacional e social – os professores entrevistados, exceto um, se sentem satisfeitos com a escolha profissional que fizeram – mesmo que lecionem disciplinas distintas das quais foram formados – mas não com sua renda salarial, e indicam a situação da educação no Brasil como razoável, ou seja, tem muito ainda a ser feito por uma educação de qualidade para todos.

3.2 – Identificação do universo de pesquisa: Instituição escolar²⁴

No tocante a caracterização da escola detectamos que dos professores entrevistados (P1, P3 e P6) atuam na mesma escola, lecionando História no Ensino Fundamental e Médio e P5 leciona na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) Ensino Médio, numa escola localizada na cidade, mantida pela Secretaria de Educação do Estado. Um deles (P4) leciona na modalidade EJA numa escola localizada na Zona Rural do município. Assim como a outra escola, esta, também é mantida através de recursos advindos da Secretaria Estadual de Educação. Somente P2 leciona numa escola mantida pela Secretaria Municipal de Ensino.

Quanto aos recursos e materiais didáticos disponíveis para melhor assistência ao alunado nas aulas, todos responderam positivamente e assinalaram quais recursos a escola dispõe, dentre eles destacam-se: aparelhos de DVD, televisores, sala de vídeo, biblioteca, computadores, caixas de som, sistema de som portáteis, jogos didáticos, dicionários (Inglês/Português), livros de literatura. Quanto à estrutura, as escolas possuem: sala de

²⁴ Esta análise refere-se ao 2º grupo do questionário: **Caracterização da escola** – questões 1 a 20

professores, banheiros, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva, arquivos, bebedouros, estantes, fogão, geladeira, lixeiras, mesas, mimeógrafos, ventiladores de teto, quadros, etc.

A pesquisa buscou conhecer, também, um pouco mais a diversidade de instrumentos utilizados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem. Os dados mostram que livros, revistas, internet e música são instrumentos bastante utilizados no planejamento das aulas.

No tocante a utilização dos recursos midiáticos nas aulas, a fim de torná-las mais atraentes e interessantes aos alunos, P1 disse que utiliza “os recursos midiáticos nas aulas para inovar a metodologia e os alunos terem mais interesse em estudar porque são recursos que facilitam o ensino-aprendizagem”. Já P2 disse que opta em usar slides através de data shows, e faz uso da televisão com filmes, “de acordo com o tema abordado em sala de aula”. O Professor P3 segue a mesma didática e afirma que “Sempre que é abordado algum assunto que exige um aprofundamento procuro assistir vídeos para que possa refletir e compreender melhor o seu contexto histórico”. O professor P4 também utiliza os recursos midiáticos – data shows, DVD, filmes, para tornar a aula mais dinâmica. O professor P5 utiliza Slides e a TV para apresentação de filmes. Por fim P6 procura utilizar tais recursos em aula expositiva dialogada, em seminário, bem como filmes e documentários.

Aqui podemos notar que os professores buscam tornar as suas aulas mais atraentes e interessantes com o auxílio das novas tecnologias. Difícil é determinar se utilizam estes recursos como ilustração – o que os qualificariam como professores tradicionais, ou como suporte de informação – que os ligariam a propostas de ensino não tradicional.

Partindo da compreensão que o espaço escolar é espaço de transformação e que tem função de socializar o indivíduo ao meio ambiente e educar para a vida, questionamos se a escola centrada na socialização do conhecimento oferece condições que promovam o desenvolvimento social, político, econômico e cultural dos discentes. A maioria dos professores, excetuando-se P4, responderam que SIM, a escola oferece oportunidade de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural para os seus alunos.

Embora os professores sintam-se preparados em relação ao seu ofício, os educadores certamente devem manifestar dificuldade no momento de ensinar, não conseguindo, muitas vezes, conquistar a atenção do aluno, o que remete às estratégias pedagógicas e as diversas opções metodológicas como constatamos nas suas respostas.

Constatamos ainda que apesar das dificuldades e barreiras no dia-a-dia os educadores dizem estarem sempre comprometidos e dispostos a inovar sua prática pedagógica

aplicando-a em sala de aula, buscando, assim, caminhos que assegurem aos discentes o direito de igualdade, de acesso e permanência na escola.

A escola como falamos em outro momento – II Capítulo –, é uma instituição social, portanto tem o dever de acolher a diversidade cultural, as vivências dos múltiplos grupos, deve ser incentivadora de projetos que ajudem a melhorar o desempenho dos alunos tanto nas atividades escolares, quanto na sua própria realidade de vida. Deve desenvolver a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade que estes vivem.

Nesse sentido, perguntamos se as escolas, onde estes profissionais trabalham, desenvolvem algum projeto que viabilize esse desenvolvimento crítico dos discentes. Dos quatro professores, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Valdemiro Wanderley de Oliveira, três – P1, P3, P5 – disseram que a mesma NÃO possui nenhum projeto. P6 ou por desconhecer ou por não associar pesquisa à educação básica respondeu que NÃO. Notamos que P6 mesmo tendo respondido NÃO a essa questão, disse (na questão 14, do 2º grupo de questionário) que a escola desenvolve SIM²⁵ um projeto.

Segundo P6, o projeto desenvolvido na escola é intitulado “Construindo cidadania” e tem por objetivo “Despertar no aluno a consciência de seus deveres e de seus direitos na formação de uma sociedade mais justa e digna”. Um docente – P2 – que leciona na Escola Municipal de Ensino Aduino Ferreira de Andrade, respondeu possuir um projeto intitulado “PSE – Programa saúde na escola”. Este objetiva “Proporcionar uma ideia melhor aos alunos de como se alimentar direito, cuidar de sua própria saúde e ter uma vida saudável.”

A mesma divergência nas respostas ao questionário aconteceu quando perguntamos se “a escola trabalha em conjunto com a sociedade em prol da melhoria na qualidade do ensino”. Os professores P1, P5 e P6 responderam NÃO, e P3, respondeu SIM, afirmando que “a escola está inserida em uma comunidade e de certa forma a sociedade contribui para essa melhoria, pois sempre existe articulação entre ambos”. Os quatro professores lecionam na Escola de Ensino Fundamental e Médio Valdemiro Wanderley.

Destacamos que P3 não aponta em sua resposta a maneira que ocorre a articulação entre a escola e a sociedade. Podemos especular que a contradição da resposta se deu em razão do não entendimento da pergunta.

Os outros dois professores - P2 que se vincula a Escola de Ensino Fundamental Aduino Ferreira e P4 atuante na Escola Municipal de Ensino Fundamental Januário Avelino

²⁵ Talvez, P6 tenha se equivocado ao responder o questionário, afirmando ter um projeto na escola em questão, pois os demais que, também, lecionam nesta mesma escola afirmaram não ter projeto algum.

de Sousa acham que há uma articulação entre escola e sociedade. Por exemplo, P2 afirmou que a escola participa “dos eventos que a comunidade promove, integrando o aluno no meio social”; já P4 disse que a escola procura “construir a cidadania”. Assim como as respostas anteriores, não percebemos uma clareza no tocante a forma que efetivamente acontece à integração escola/sociedade em favor da qualidade do ensino.

Outro fator importante diz respeito à renda mensal dos alunos, ou melhor, os pais dos alunos que frequentam as escolas pesquisadas. Verificamos que estes recebem uma renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. Evidente que esses dados apontam que tais alunos são de famílias de baixa renda, o que não quer dizer que os mesmos, por esse motivo, possam faltar aulas com frequência. Segundo os professores existe evasão escolar. Esta não ocorreria pelas dificuldades financeiras, mas em primeiro lugar pela falta de interesse dos alunos (55% - cinquenta e cinco por cento - dos professores); o segundo fator de evasão (45% - quarenta e cinco por cento - dos professores pensam assim) ocorre pela falta de inovação no processo de ensino/aprendizagem. Parte dos problemas advindos da baixa renda familiar são sanados pela Secretaria Municipal de Ensino quando disponibiliza transporte escolar e alimentação adequada para estes estudantes. Os dados estão expostos no gráfico 8 a seguir.

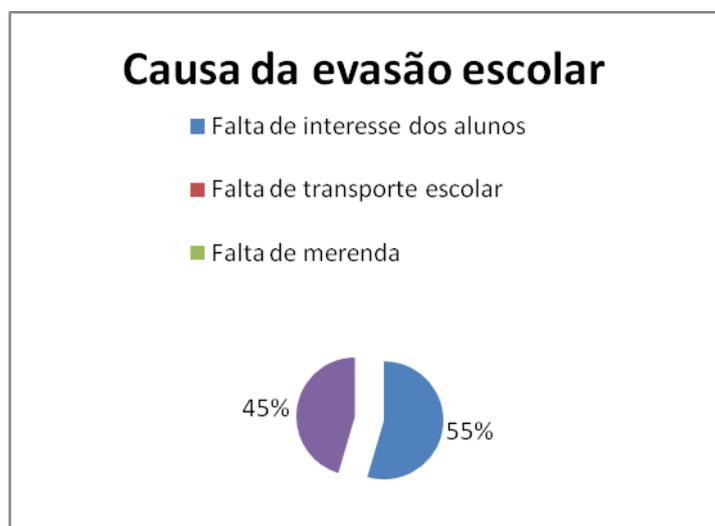


Gráfico 08. Respostas à Pergunta nº 17.

E na intenção de contribuir na diminuição dessa evasão P1, P2, P4 e P5 responderam que tem procurado realizar aulas mais dinâmicas (representando 40% - quarenta por cento) com o objetivo de inovar sua metodologia de trabalho e também dão atenção as sugestões dos alunos com o intuito de melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula. P3 e P6 responderam somente que dão atenção as sugestões dos alunos juntando-se aos demais (P1,

P2, P4 e P5) que também responderam o mesmo (representando 60% - sessenta por cento), certamente acreditam que sua atuação em sala é bastante dinâmica e inovadora. Como exposto no gráfico 9 abaixo:

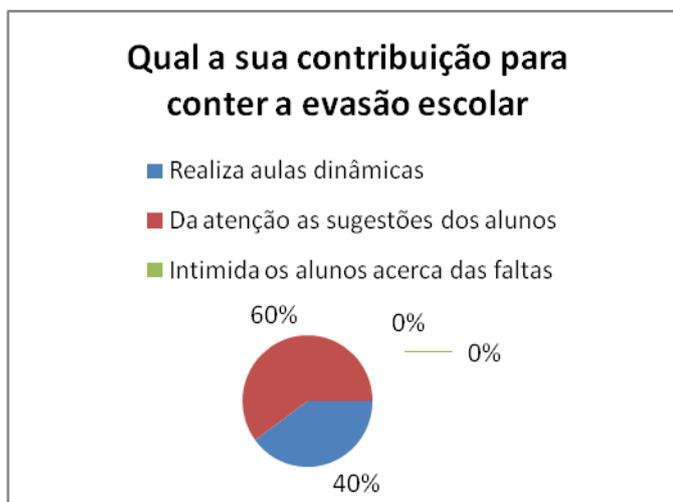


Gráfico 09. Respostas à Pergunta nº 17.

Para concluir os dados a respeito da caracterização da escola, perguntamos aos professores se é constante a prática do planejamento nas escolas. Pois, entendemos que a utilidade do plano para os professores é de fundamental importância na prática diária do educador, fazendo com que este não se prenda pura e exclusivamente ao que está posto nos livros didáticos.

Dessa maneira compreendemos que a utilidade principal do plano curricular a ser desenvolvido pelos docentes em prol de uma articulação entre o educador e o educando está explicitada em algumas das razões a seguir: é um exercício que leva o docente a refletir sobre sua prática de ensino, é também um referencial que é seguido por cada professor, possibilita mais segurança no momento da exposição em sala, facilita a ação docente e aproxima o aluno ao professor etc.

Assim, de acordo com Cruz e Lôbo (2008)

O planejamento é um passo importante rumo ao melhoramento da aula, sobretudo quando se trata de uma aula dotada de característica mecânicas. Sem dúvida alguma, aqueles professores que planejam, de alguma forma, estão contribuindo para que a aula não seja exaustiva. (CRUZ, LÔBO, 2008, p. 98)²⁶

²⁶ Ver artigo: Relações sobre o ensino de História em Cajazeiras – Isamar Gonçalves Lobo e Antônio Jailson C. da Cruz, no livro: **Historiografia em diversidade: ensaios de História e ensino de História**. Org. Monique Cittadino e Regina Célia Gonçalves.

Nesta perspectiva, não há dúvida que planejar as aulas é dever do professor que tem compromisso com a qualidade do ensino. Todos os nossos entrevistados responderam que planejam suas aulas. A respeito da importância do planejamento P1 declarou que “O planejamento é importante porque preparamos as aulas e a troca de experiências com outros professores”; P2 afirmou que o planejamento vem “Assegurar uma boa qualidade da aula proporcionando com isso uma melhor aprendizagem do discente”; P3 disse que planejar é importante pelo fato que “Quando vamos para uma sala de aula com o nosso plano feito, estamos mais preparados para desempenhar os conteúdos propostos”; P4 afirmou que o planejamento “Facilita a atuação (didática) do professor em sala de aula”; P5 corrobora da mesma lógica de P4 e acredita que o plano “Possibilita o melhoramento da didática do professor” e, por fim, P6 apontou o planejamento como “uma preparação que o professor faz para seu momento em sala de aula, ele é indispensável e flexivo”. De todo modo os professores estão corretos em suas afirmações a respeito do ato de planejar.

CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO GRUPO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS: O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO

Como vimos no capítulo anterior, os professores da Rede Municipal/Estadual de Santa Cruz comungam algumas concepções sobre educação, papel da escola na sociedade, planejamento. Resta saber como estes professores pensam o ensino e, primordialmente, utilizam o livro didático no seu cotidiano? Tentaremos abordar estes aspectos no presente capítulo.

4.1 – Identificação do universo de pesquisa: Concepção do ensino de História ²⁷

Tratamos a seguir sobre as respostas obtidas através do terceiro grupo de questionário que aborda, sobretudo, a concepção que os professores entrevistados possuem a respeito do ensino de História. Como vemos a seguir, exceto P4 e P6, os demais docentes corroboram do mesmo motivo de gostarem da referida disciplina.

O professor P1 disse gostar pelo fato de que a “História estuda o homem e sua ação no tempo e no espaço”. Já P2 afirmou que a disciplina de História “permite um estudo do desenvolvimento do homem no tempo, através de comparações do passado com o presente”. O professor P3 afirmou ser uma disciplina “que oferece condições para as pessoas refletirem criticamente sobre suas experiências de vida e identificar as relações de vida e identificar as relações de experiências, histórias de outros sujeitos em tempo, lugares e culturas diferentes”. O professor P4 disse que gosta “porque é fruto de uma opção sólida desde a infância, que se consolidou na práxis escolar”. O professor P5 num ar de encantamento pela disciplina afirmou gostar porque “a História é uma ciência social que nos encanta à medida que podemos formar cidadãos conscientes”. Por fim, P6 disse gostar pelo fato de “a História mostrar a luta da humanidade no processo evolutivo”. Notamos que P6 percebe a História enquanto um processo evolutivo não percebendo que ela é também feita de permanências e continuidades.

²⁷ Esta análise refere-se ao 3º grupo do questionário: **Sobre a concepção do ensino de História** – questões 1 a 19.

Na questão 02 perguntamos o que “é um historiador na sua concepção”. O professor P1 disse que o historiador “É um indivíduo que estuda e escreve sobre a história e é considerada uma autoridade neste campo de estudo”. O docente P2 disse que “um historiador é a pessoa que estuda a história e se aprofunda na análise de fontes para um melhor entendimento”. O entrevistado P3 respondeu que o “Historiador é um indivíduo que estuda e escreve sobre a história, documentos e dados, situam os fatos em seu contexto, constroem, interpretam e analisam o passado de indivíduos, grupos e movimentos sociais, que abrange todos os aspectos da história”. O professor P4 disse que um Historiador “é um profissional do registro, analisa, [e faz a] interpretação dos fatos históricos. É o ser memória da sociedade”. O docente P5 afirmou que “é um pesquisador, visto que a História ainda tem muita mistificação e concepções de nomes e datas e o que se precisa apreender são os fatos que faz da História um caminhar”. O entrevistado P6 respondeu que o Historiador “É alguém que consegue fazer uma ponte entre o passado e o presente e ainda vislumbrar o futuro”.

Novamente P6 surpreende com sua resposta. O historiador pode até fazer uma ponte entre o passado e o presente – através dos documentos escolhidos e analisados e deles fazer uma investigação mais aprofundada – porém vislumbrar o futuro, então já é esperar demais deste especialista, afinal ele não é vidente, tão pouco profeta²⁸. Em se tratando das contribuições da narrativa historiográfica, bem como, da importância e tarefa do historiador na sociedade contemporânea, Hobsbawn (1998) nos chama atenção e admite:

[...] que, na prática, a maior parte do que a história pode nos dizer sobre as sociedades contemporâneas baseia-se em uma combinação entre experiência histórica e a perspectiva histórica. É tarefa dos historiadores saber consideravelmente mais sobre o passado do que tenham aprendido, com ou sem teoria, a reconhecer semelhanças e diferenças. (HOBSBAWN, 1998, p. 47)

Ainda segundo Hobsbawn, o historiador também tem como tarefa tentar remover as vendas que cobrem os olhos dos indivíduos mesmo nas próprias narrativas historiográficas, “[...] ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando – e, na medida que o fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las. (Idem, p. 48)

²⁸ Sobre a importância da História, seu objeto e seus objetivos na contemporaneidade ver: HOBSBAWN, Eric J. O que a História tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 36 - 48. (Trad. Cid Knipel Moreira).

Com relação à criatividade todos os seis professores concordam ser fundamental para o trabalho docente, já que é parte do pacote que leva a aulas dinâmicas. Questionamos os professores quanto às razões da desmotivação dos alunos. Quase todos responderam que a razão é “Despreparo do professor, incapaz de questionar o próprio livro didático” (cinco docentes). Como era uma questão semi-aberta, muitos ainda marcaram a opção de professor desmotivado. Houve ainda cinco que marcaram a descontextualização do saber histórico como fator de desmotivação.

Na verdade, as respostas nos levam a perceber que eles, mesmo se considerando professores criativos, questão anterior a esta, afirmam que a maior causa desse desinteresse é de fato a didática do professor ao se trabalhar os conteúdos históricos. Ou seja, se ele é um professor desmotivado e despreparado, logo não tem a competência de contextualizar e chamar a atenção do alunado ao tema, como consequência sua aula não despertará o interesse nos alunos. O gráfico 10 abaixo mostra as principais causas da desmotivação dos alunos.



Gráfico10. Respostas à Pergunta nº 04

Quando questionamos se “Além de professor você também se considera um pesquisador”, todos responderam SIM e que enquanto professores de História se preocupam em fazer com que seus alunos questionem e aprendam, portanto, propõe atividades com teor mais reflexivo compreendendo que sem a curiosidade só iriam desenvolver a mecanização do saber e não o aprendizado real.

O saber historicamente elaborado envolve escolha de abordagem, reflexão e organização de informação, problematização, interpretação, análise, localização espacial e temporal de uma série de acontecimentos da vida coletiva que ficaram registrados, esses registros são denominados de documentos históricos. Documentos esses de suma importância e que devem ser trabalhados pelos docentes em sala de aula.

Entre os documentos mais utilizados em sala pelos professores os filmes e letras de música representaram um percentual mais alto 25% (vinte e cinco por cento) do universo analisado, enquanto as fotografias 21% (vinte e um por cento), imagens 17% (dezesete por cento), e o uso dos jornais 12% (doze por cento). Utilizam tais documentos por considerarem fontes de informações, importantíssimas a serem interpretadas, analisadas e comparadas, pois o trabalho com documentos diversifica e chama a atenção dos alunos aos temas históricos. Ver gráfico 11 abaixo:

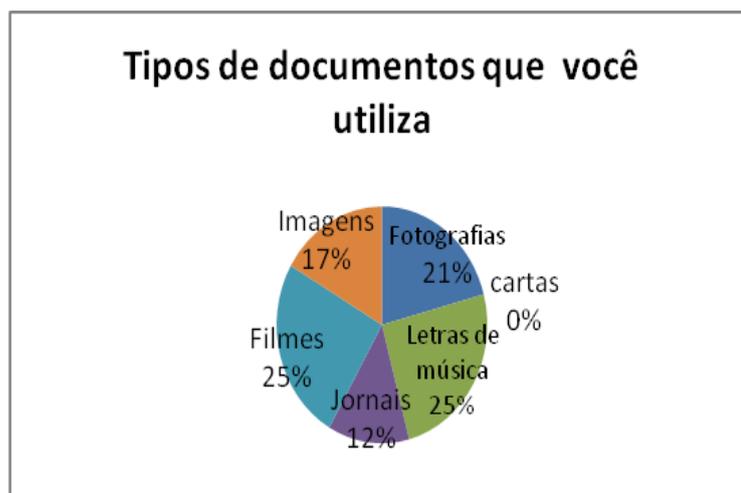


Gráfico 11. Respostas à Pergunta nº 08.

Nesta perspectiva, perguntamos ainda aos professores das séries iniciais como eles determinam o trabalho de leitura de documentos, visto que, as crianças pequenas estão começando a tomar contato com as diversas linguagens comunicativas. Apenas dois docentes ensinam nas séries iniciais – P3 e P6. O docente P3 acredita ser de fundamental valor trabalhar “através de mapas, gravuras, imagens de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, fotos, incentivando a prática interdisciplinar, pois não se propõe formar pequenos historiadores e assim articular estratégia de trabalho que favoreça a produção do conhecimento histórico”. O professor P6 começa a sua explanação falando da importância dos vestígios que os nossos ancestrais deixaram e explica tudo aquilo que denuncia a vida no passado. Também tenta provocar “a curiosidade dos alunos em relação à

interpretação daqueles documentos que no passado teve grande importância [e que] hoje são apenas vestígios”.

Fizemos a mesma pergunta aos professores da educação de jovens e adultos: “Como você determina o trabalho com os jovens e adultos, fazendo uso das novas linguagens”. O docente P1 procura mostrar “a importância das novas linguagens para a formação dos indivíduos e a construção de conhecimentos sobre a forma de aprendizagem em que o professor é mediador do processo”. O professor P3 disse: “A necessidade vital de formação para a vida e o ensino pautado pelo conceito de educação permanente”. O entrevistado P5 respondeu que faz “comparações entre o passado e o presente para buscar as transformações vividas tanto do ponto de vista da sociedade quanto em sua vida individual”.

No tocante ao tempo histórico que é feito de permanências, continuidades e rupturas, os referidos professores disseram trabalhar a concepção de tempo da seguinte maneira: O professor P1 trabalha “com o objetivo de ampliar a noção de anterioridade e posterioridade, de maneira que o aluno reconheça a história como um processo”. O docente P2 lida “com questões que envolvem o passado, presente e futuro. É fundamental ampliar a noção de tempo cronológico e deixar bem claro as implicações da passagem dos anos, com objetivo de entender a noção de anterioridade e posterioridade, reconhecendo a história como um processo”²⁹. O entrevistado P3 leva “o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da história e sua importância nas formas de organizações sociais e de conflitos”. O docente P4 lida com “Temporalidades múltiplas entendendo o tempo como uma construção cultural de cada povo”. O entrevistado P5 tenta reforçar o que respondeu na resposta da pergunta anterior, dizendo que relaciona este trabalho sem fazer uma “divisão de tempo mais como continuidade e evolução de fatos”. E P6 disse trabalhar “voltando com eles (os alunos) no tempo faço-os lembrar de fatos que aconteceram quando eram pequenos, depois mostro que alguns permanecem e outros não. No tempo histórico também é assim”. Não compreendemos como P6 faz para voltar com os alunos no tempo, bem como, a ideia de permanecer ou não permanecer. Isso não ficou muito claro.

Perguntamos ainda acerca das atividades referentes à questão dos domínios relacionados ao saber sociocultural das medições do tempo que os mesmos costumam trabalhar em sala, com os alunos. O professor P1 proporciona “situações com o tempo inscrito na matéria, realização de estimativas sobre idades de pessoas, prédios, animais, ruas, plantas e objetos etc., questionando e comparando”. O docente P2 utiliza a “leitura de mapas

²⁹ Observação: P1 e P2 responderam essa questão de maneira quase idêntica, sobretudo, na parte a seguir “[...] de entender a noção de anterioridade e posterioridade, reconhecendo a história como um processo”).

históricos, mostrando que os aspectos geográficos são modificados com os eventos históricos. [Mostra] exemplos de cidades que cresceram devido à influência de acontecimentos políticos, fluxos migratórios, expansão econômica, entre outros”. O professor P3 apresenta “Linha do tempo, estudos dos grupos e culturas que compõe a história do Brasil como culturas afro-brasileiras, culturas indígenas”. O entrevistado P4 faz “Memorial de cada aluno, comparações de tempos históricos e tempos cronológicos”. O entrevistado P5 realiza “Atividades relacionadas à evolução e heranças culturais dos povos, ou melhor, de povo para povo”. E P6 disse que uma das atividades que realiza “é analisar a importância do relógio para as sociedades modernas”, mas, não deixou claro como faz essa atividade com os alunos.

Através das respostas obtidas pudemos comprovar que a formação de cada docente influencia na apresentação e naquilo que eles selecionam no momento de planejar sua aula. Ou seja, no elemento que servirá de base para toda explicação do determinado tema que está inserido no contexto da História. Pois P1 por ter se graduado em Ciências com habilitação em Química acaba se focando nas estimativas, quantidades, etc. O docente P2 por ter se graduado em Geografia faz uso de mapas, enfatizando os aspectos geográficos que foram modificados com o passar dos anos e em que essas modificações influenciaram na vida das pessoas e do espaço geográfico. Ou seja, os eventos históricos transformam o espaço e a sociedade conseqüentemente. O processo da interdisciplinaridade está bastante presente nestes casos.

No tocante as diferenças existentes entre o trabalho do historiador e do professor de História, bem sabemos que há certas peculiaridades, porém depende de como o professor/historiador lida com isso. Do universo de pesquisa analisado 33% (trinta e três por cento) acreditam NÃO haver diferenças entre ser professor e ser pesquisador – (representados por P1 e P6) levam em consideração que a teoria sempre está atrelada a prática e sempre realizam trabalhos de pesquisa com seus alunos – e 67% (sessenta e sete por cento) (representados por P2, P3, P4 e P5) responderam positivamente, como demonstrado no gráfico 12 abaixo:



Gráfico 12. Respostas à Pergunta nº 14.

O docente P1 trabalha o ato da pesquisa através da “escolha do tema, informações, bibliografias etc”. O professor P6 realiza através de “leituras de alguns temas especificados”. Encontramos nas respostas dos demais professores a concepção de que professor apenas ensina e historiador é o pesquisador, numa clara distinção entre ambos. Os entrevistados P2, P3, P4 e P5 ao responderem que há sim diferenças entre ser historiador e professor de História, não veem que a pesquisa não pode está dissociada da prática, teoria e prática andam juntas. Mas, apesar de pensarem assim sempre realizam trabalhos de pesquisa com seus discentes.

Solicitamos no questionário que se a resposta fosse SIM, os mesmos deveriam citar uma das maiores diferenças entre aquele que ensina – considerado o professor, e o que pesquisa – sendo este o historiador. Então, O docente P2 afirmou que “o historiador analisa as fontes materiais para compor a história [enquanto] o professor usa esses recursos – fontes históricas – para aprimorar os estudos de história. Antes de tudo P2 aborda “o tema a ser trabalhado abrindo discussões”. Depois pede que os alunos façam “pesquisas na internet, em livros ou mesmo na comunidade, através de entrevistas aos mais idosos”. O professor P3 disse que “Para ser um historiador terá de dedicar-se a pesquisa e análise de como as pessoas viviam em determinada época ou sociedade. Para P4 a maior diferença está justamente no âmbito da pesquisa e embora o professor a desenvolva, esta não é tão intensa e focada. P4 disse ainda que em seus trabalhos de pesquisa sempre solicita aplicação de entrevistas e sugere temas a ser pesquisados. Para P5 “o historiador é um pesquisador, escritor, enquanto o professor é um pesquisador mediador”. Nos seus trabalhos de pesquisa sugere que seus alunos busquem auxílio “na internet, nos livros, revistas e na própria sociedade em que vive através de entrevistas”.

Nesta perspectiva e com intuito de favorecer a ampliação dos saberes e das capacidades dos estudantes, pedimos que os professores assinalassem opções que eles sempre utilizam no momento de sugerir uma pesquisa historiográfica.

O gráfico 13 abaixo apresenta que a socialização de ideias entre o professor e o aluno é constante. Representa algo bastante produtivo mostrando que o professor interage muito mais com os alunos dessa maneira, bem como o uso de diversas linguagens o que torna o aprendizado mais interessante.

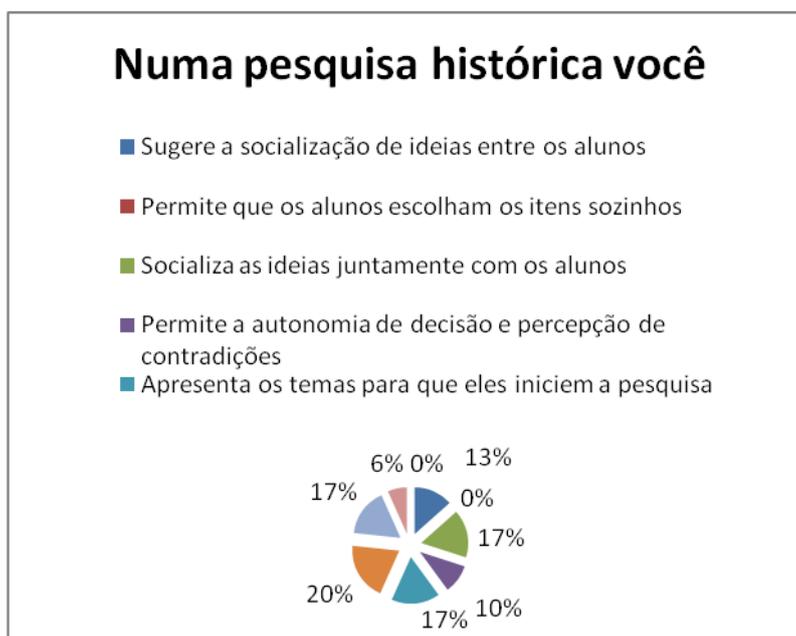


Gráfico13. Respostas à Pergunta nº 16.

Na 17ª (décima sétima) pergunta – do 3º grupo do questionário – procuramos saber a forma como são socializados e estudados os conhecimentos históricos. Aqui pudemos averiguar uma contradição de respostas dadas anteriormente. Como é o caso de P1 e P2 que apesar de terem assinalados pontos importantes como: acreditarem que esses saberes são fundamentais na construção da cidadania e fazem com que os alunos percebam que eles também são sujeitos da História – surpreenderam ao assinalar que ensinam mediante a compreensão da sucessão linear dos acontecimentos. O docente P5, por exemplo, disse que ensina a partir da compreensão que o tempo histórico é visto como linear e progressivo, persistindo as noções de decadência e de evolução.

Os professores P3, P4 num exemplo de entendimento sobre os conteúdos historiograficamente construídos, procuram estabelecer nexos entre o que foi vivido em

épocas passadas e o presente dos alunos, socializando como importantes na construção da cidadania, fazendo com que os alunos percebam e sintam-se sujeitos da História. Por fim e não menos importante, P6 disse que na sua aula os saberes históricos servem para legitimar determinados setores da sociedade, visto como condutores da política nacional e dos progressos econômicos, também assinala que faz com que os alunos sintam-se sujeitos da História.

Até certo ponto P6 tem razão, quando disse que “os saberes históricos servem para legitimar determinados setores da sociedade”, e é justamente aí onde o professor deve deixar claro para os seus alunos que a História é uma construção, quem escreve parte de um lugar e de uma época, e a concepção sobre História do historiador vai, indubitavelmente, influenciar na sua narrativa³⁰. E o que está posto nos livros didáticos sempre deve ser questionado, não aceitando de forma passível os textos neles contidos.

Outro aspecto, ou melhor, um dos objetos específicos e relevantes do ensino de História está relacionado à constituição da noção de identidade. Por esse motivo questionamos “como os professores estabelecem a partir do ensino de História, as relações entre as diversas identidades (individuais, sociais e coletivas) entre seus alunos”. O docente P1 procura mostrar a importância dos valores e conhecimentos para a sociedade contemporânea. O P2 realiza essa atividade propondo “trabalhos que visem à construção de uma identidade social do próprio aluno, fundada no passado do grupo no qual ele convive, articula à história da população de maneira geral”. O professor P3 faz “com que o aluno perceba a cumplicidade das relações sociais presente no cotidiano e na organização social mais ampla, permitindo questionar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história e como são construídas as identidades pessoais e sociais em dimensão temporal”. O professor P4 afirmou que trabalha com a ideia de mostrar aos alunos que eles possuem “A identidade de ser uma pessoa merecedora de um ensino digno e que por esse caminho eles terão mais liberdade e autonomia enquanto cidadãos”. O entrevistado P5 mostra que a identidade individual de cada aluno é importante para que este se perceba como sujeito da História e como sujeito terá a capacidade de desenvolver sua identidade social e coletiva. E P6 valoriza aspectos como “a paz, a ética, a cidadania e o meio ambiente”.

Para concluirmos este grupo de perguntas, afirmamos (19ª questão) que ainda hoje os alunos e alunas colocam a disciplina História no rol das disciplinas chatas, por isso questionamos sobre a forma que os referidos professores contribuem para que seus alunos

³⁰ Sobre esse assunto fazer a leitura do livro: CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

possam sentir vontade de aprofundar seus conhecimentos históricos, levando-os a perceber que a História é importante na construção de um indivíduo mais crítico reflexivo do real. O docente P1 disse trabalhar “com uma metodologia inovadora que possa causar interesse pelo estudo da história como dramatização, feira de história etc., mostrando a importância da História na formação de um cidadão crítico e reflexivo”. O professor P2 disse que “É importante realizar rodas de leitura onde cada aluno possa interagir com suas ideias, fazendo comparações entre o passado e o presente. É “interessante também realizar pesquisa e apresentar seus resultados para a turma, expondo-o posteriormente para a escola”.

O entrevistado P3 afirmou que procura conscientizar os seus alunos quanto à “compreensão de atitudes e valores que norteiam o exercício pleno da cidadania; tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito as diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação, busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade de forma individual e coletiva, valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena”.

O docente P4 inicialmente disse não concordar conosco quanto a nossa afirmação. Fala que de forma alguma sente que os alunos colocam a disciplina História no rol das disciplinas chatas. Desse modo para incentivá-los sempre procura introduzir os conteúdos com uma metodologia crítica, motivando-os e desafiando-os. O P5 afirmou “que a História é uma ciência e não uma matéria decorativa. Sua importância está na construção de nossa identidade e que muitos acontecimentos de hoje tem suas raízes no passado”. O professor P6 tenta “valorizar os feitos dos antepassados mostrando a importância ou consequência dos seus atos para o futuro”.

O docente P6 pensa muito nas questões do futuro. Acreditamos que o mesmo deveria problematizar mais o passado e relacioná-lo com o presente. Pois a disciplina de História não apenas investiga o passado por si só. Investigar o passado é algo que demanda muita pesquisa e dedicação e no caso dos professores pesquisados notamos que todos se consideram um tanto distanciados da pesquisa, porém, de um modo geral compreendem que a Disciplina de História é instigante e que relacionar passado com o presente é uma das principais atribuições seja do professor e principalmente do historiador, partindo sempre de problemas que são vivenciados no dia-a-dia.

4.2 – Identificação do universo de pesquisa: Livro didático³¹

Para finalizar a análise do grupo de questionários aplicados aos professores, vamos descrever e problematizar acerca das respostas obtidas através do quarto grupo de questionário.

Vale ressaltar que no processo de escolha dos LD's (Livros Didáticos) é importante observar os aspectos apontados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também, este “compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Porém, é fundamental que o docente se coloque como sujeito avaliador do mesmo, pois, sua avaliação é realizada através das informações fornecidas pelas suas próprias condições e realidade de trabalho.

Desde o século XIX, já se criticava no Brasil o ensino memorialista onde os conteúdos históricos são reduzidos a “simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos causais” (ZAMBONI, 1998, p. 11). Apesar de toda a crítica a respeito desta metodologia, pautada na transmissão do saber e na memorização, basta analisar as avaliações a que os docentes de História submetem os alunos e os livros didáticos da disciplina para se perceber que este tipo de ensino prevalece atualmente. Esse comportamento já não é mais aceito no espaço escolar.

O meio mais eficaz para compreender a insistência deste método de trabalho é que na avaliação da prática didática dos docentes de História, mais importante do que se preocupar com as habilidades do professorado com as novas técnicas de ensino/recursos, o que os professores e professoras realizam no espaço da sala de aula depende e muito da concepção de História que os mesmo possuem. Desse modo, a atenção deve estar voltada não para ensino de história, mas efetivamente na história que se ensina.

De acordo com o exposto acima, Marcos Silva apud TOLEDO (1999, p. 60) diz:

A História ensinada, ou História-disciplina compõe-se a partir do saber historiográfico, para assim transmitir os acontecimentos registrados e aceitos como lógicos, verdadeiros e passíveis de serem ensinados. Essa composição se faz a partir da pré-seleção, sistematizada e didaticamente transformada do saber produzido pelos historiadores. É fundamental, portanto, que o professor seja preparado para reconhecer as diferentes concepções de história em disputa na atualidade, pois elas revelam a luta social pelo domínio do passado, na qual o docente participa diretamente,

³¹ Esta análise refere-se ao 4º grupo do questionário: **Utilização do livro didático pelo professor História** – questões 1 a 24.

nem sempre com plena clareza do que faz. Daí porque se pode dizer que a competência do professor se mede mais pela consciência que ele tem de seu vínculo com a concepção de história que adota, do que pelo domínio das técnicas de ensino desvinculadas do saber que transmite.

Porém, quantos professores e professoras param para fazer uma avaliação dos pressupostos teóricos da interpretação de História? E os livros didáticos? Neste último caso, uma grande parte deles transmite abordagens tradicionalistas dos conteúdos históricos, parecidos com verdadeiros manuais de instrução programada, onde as respostas podem ser facilmente encontradas prontas no manual do professor. É importante salientar que para ensinar aos discentes a pensar é necessário saber pensar.

Nessa perspectiva e visando antes de tudo a aprendizagem dos alunos, questionamos quais critérios são utilizados na escolha do Livro Didático, que será peça importante no curso das atividades em sala de aula. O professor P1 disse que valoriza a “linguagem clara, diagramação, exercícios (quantidade e qualidade) oficinas etc.”. O P2 valoriza “a linguagem dos textos; o conteúdo; as atividades a serem trabalhadas; as imagens a serem analisadas”. O docente P3 disse que a escolha do livro didático é feita em comum acordo com todos os docentes da área, momento importante onde fazem uma análise do livro como material de qualidade física e pedagógica, “observamos [também] as apresentações biográficas, as descobertas científicas, as aplicações tecnológicas, os debates entre os cientistas nas fronteiras dos conhecimentos”. Segundo P4, antes de qualquer coisa, valoriza a “Problematização dos conteúdos/exercícios. Contextualização de bons recursos audiovisuais (dicas) que contemple o maior número de fontes históricas, sujeitos históricos, enfim que ampliem as falas sociais”.

O professor P5 não respondeu o questionário como seus pares³². Em uma folha (anexada ao questionário grupo 4) faz um pequeno relato a respeito da sua atuação enquanto docente que leciona na modalidade de ensino EJA. Relatou o seguinte:

Leciono na Eja desde 1999, mas desde então não tenho encontrado um livro didático exclusivo para Eja no ensino médio. O mais que encontramos foram cadernos resumidos com assuntos e temas relativos à História para esta modalidade. Temos nos virado à moda brasileira com textos pesquisados na internet, vídeos e filmes relacionados aos temas estudados. Costumo ser aprendiz e buscar uma forma de está em sala de aula com uma postura reflexiva da História e de mim mesma, confesso que já fui mais marxista³³, hoje sou mais moderada e deixo os alunos ter a sua própria interpretação, apenas oriento-os (ANEXO – 2)

³² Respondeu apenas as questões: 18, 21, 22 e 24.

³³ O termo é escrito com a letra “r” – MARXISTA. A professora, como todo ser humano também erra.

No caso deste docente, é notável a sua vontade de fazer o melhor diante das adversidades do sistema de ensino. Na falta de recursos, corre atrás, por meio de pesquisas na internet e leva para sala de aula certo dinamismo, ao dizer que apresenta filmes, vídeos relacionando-os aos temas propostos. Também não se coloca como o “professor sabe tudo”, toma para si uma posição de aprendiz e busca manter uma postura crítica diante dos conteúdos de História e de si próprio.

Por fim, P6 disse que o livro didático deve ser portador de conteúdos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, clareza nos textos, para que o aluno possa compreender e interpretá-los e que tenha a ver com a realidade do aluno.

O processo de escolha dos LD's pelos professores do Município de Santa Cruz parte de uma compreensão bastante plausível, pois valorizam aspectos importantes tais como: a qualidade do material didático no sentido que este tenha uma linguagem clara e acessível, bem como seja provido de textos e exercícios que levem o aluno a reflexão e que tenham relação com o contexto sociocultural dos discentes.

Os docentes ao fazerem estas escolhas, estão contribuindo para a construção de alunos pensantes. Pois como consequência destas escolhas, seus alunos não irão se acomodar, tão pouco vão esperar que o livro lhes dê as respostas prontas e acabadas. Os mesmos deverão despertar suas capacidades para buscar soluções de seus próprios questionamentos. Os professores neste contexto estão colaborando para que os discentes se tornem indivíduos dotados de criticidade e não sujeitos passivos intelectualmente e acríticos.

Perguntamos também “qual autor de livro didático o professor mais gosta” e “por que gosta de suas obras”. O professor P1 afirmou ser o Gilberto Cotrim e o Jaime Rodrigues. Não respondeu por que gosta desses autores. O P2 defendeu o Cláudio e o Vicentino argumentando que faz uso destes autores pelo fato dele trabalhar o mais próximo da realidade do aluno e seus textos serem mais interpretativos, melhores de serem compreendidos. O docente P3 defendeu o Gilberto Cotrim, “por ter uma metodologia que oferece um referencial de estudo que estimula o aluno a refletir sobre o fazer história e com participação ativamente de cada momento reflexivo”.

O entrevistado P4 não respondeu a respeito do autor que mais se identifica. Mas, disse não utilizar livro didático, pois o PROJOVEM disponibiliza o próprio material. Porém disse que, ensina baseado nas diretrizes curriculares da Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo - Saberes da Terra³⁴. Este programa disponibiliza o próprio material. P6

³⁴ Para efeito de esclarecimento a obra utilizada por este professor foi: Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da

também prefere Gilberto Cotrim “porque ele consegue passar para o aluno clareza nos temas abordados facilitando assim seu entendimento”.

O livro didático deve ser um suporte didático que disponha aspectos visuais interessantes, estimulante do ponto de vista pedagógico. Neste sentido perguntamos, dentro do universo dos aspectos interessantes (imagens, textos longos, textos curtos, se apresenta documentos), se o livro utilizado por eles possui estes elementos. As imagens estão em primeiro lugar, o que representa 31% (trinta e um por cento) do universo analisado. Veja o gráfico 14 abaixo.

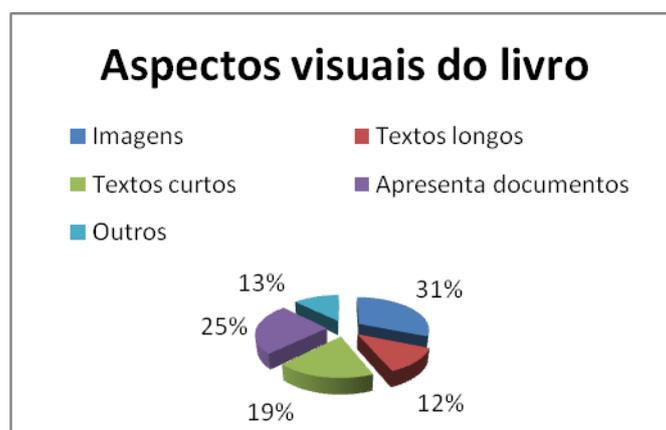


Gráfico 14. Respostas à Pergunta nº 05

Por compreendermos que nos dias de hoje todos tem fácil acesso a informação, sobretudo no espaço virtual - internet e suas redes sociais - que gera uma relação muito próxima entre as pessoas, devemos atentar para o fato de que diante do excesso de informação, os textos dos livros didáticos devem está cada vez mais reflexivos e que induzam o aluno a desenvolver seu senso crítico. Pois sem ele muitas vezes ficamos inertes e deixamos de nos posicionar sobre determinado assunto, de defender uma causa ou protestar contra algo injusto. Desse modo o livro didático deve ser pensado e desenvolvido com o objetivo de manter uma relação dialógica entre o passado, presente e futuro, visto que, essa é chave indispensável para o desenvolvimento dessa postura crítica.

Nesta perspectiva a respeito da produção textual contida no LD escolhido pelos professores, questionamos se este é descritivo ou analítico. Dos seis professores três responderam que o livro é mais descritivo, dois afirmam ser o texto analítico e apenas um não opinou como demonstrado no gráfico 15 abaixo.

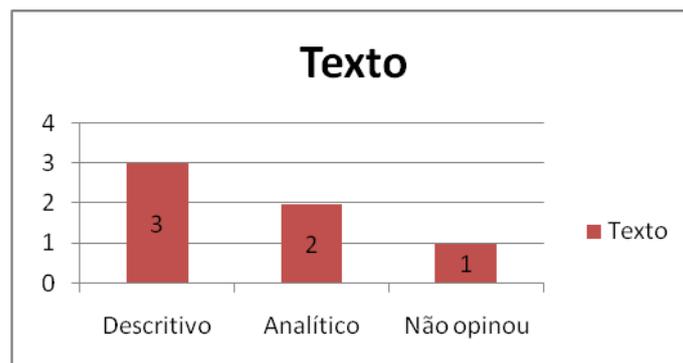


Gráfico 15. Respostas à Pergunta nº 06

Acerca dos exercícios se são reflexivos ou decorativos todos exceto um docente (P5) não opinou. Os demais responderam que são reflexivos.

Perguntamos “de que maneira podem ser caracterizadas as outras atividades propostas pelo livro” bem como, da metodologia de ensino prevista no livro. O docente P1, respondeu que as atividades são criativas e disse que há “Dramatização, oficinas e gincanas etc.” e que o livro possui uma metodologia inovadora. Enquanto P2 afirmou que o livro possui [...] atividades claras, com uso de mapas, gravuras, documentos e interpretação dos mesmos”. Possui “Textos explicativos, atividades de interpretação dos textos e sugestões de trabalhos”. O professor P3 disse “Pesquisados, apresentadas”³⁵. Já P4 respondeu que “Se detém por demais a realidade do aluno enfatizando a realidade do campo”. A metodologia apresentada no livro é inovadora, no sentido que a mesma é pautada na pedagogia da alternância, ou seja, teoria em sala e prática na comunidade. Por fim P6 disse que as referidas atividades que o livro didático possui “Podem ser caracterizados como um reforço a mais na aprendizagem do aluno, visando seu desenvolvimento intelectual”. A metodologia adotada é de uma História crítica.

Apesar dos referidos professores falarem com certa satisfação sobre o livro didático que utilizam como suporte nas suas aulas de História, quando perguntamos se o livro explora a realidade dos alunos, os dados obtidos nos mostra que apenas dois docentes disseram SIM, enquanto um disse NÃO e dois não opinaram.

A respeito da corrente historiográfica que o professor e o livro que ele utiliza mais se aproximam: Positivismo; Marxismo ou Annales:

³⁵ Não entendemos o significado dessa resposta. Também não respondeu acerca da metodologia que o livro apresenta.



Gráfico 16. Respostas à Pergunta nº 12

Os docentes P1 e P6 responderam que se aproximam do Marxismo, contradizendo o que os mesmos responderam anteriormente, quando disseram que a metodologia de ensino proposta no livro é inovadora, crítica. Os docentes P2 e P3 responderam que se aproximam do Positivismo – também contradizendo-se. Vale ressaltar que P3 não respondeu acerca da metodologia do livro, o que nos leva a pensar que talvez este professor não saiba discernir a respeito da corrente historiográfica que o livro defende. O docente P4 disse que se aproxima da corrente historiográfica do grupo da Escola dos Annales.

Os professores P1, P2 são exemplos de professores que não sabem em qual postura historiográfica se enquadram. Na prática eles responderam que são inovadores, pois disseram que planejam suas aulas e dão atenção as sugestões dos alunos, e no cotidiano escolar fazem uso das novas tecnologias e materiais didáticos tais como filmes, documentários, slides etc., o que os colocariam numa postura ligada a corrente do Grupo dos Annales, adepta a interdisciplinaridade e a abertura de um leque de fontes históricas.

O livro didático não se restringi apenas a imposição de um conteúdo pré-estabelecido, este é um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino/aprendizagem. É um recurso didático que deve ser estimulante para que os alunos se interessem pelos textos, gravuras, exercícios levando-os a despertar novos olhares para novos horizontes, extrapolando o espaço da sala de aula.

Para o professor P1 o livro utilizado por ele estimula “na investigação dos temas, oficinas de história”. O docente P2 disse que o livro estimula “Com questões reflexivas que fazem o aluno pensar e dar o seu ponto de vista”. O entrevistado P3 disse que o livro ajuda a “refletir viajando na leitura de seus textos apresentados”. O docente P4 disse que “O texto é estimulante em parte, na medida em que ele vai conduzindo a várias reflexões com desafios”. O docente P6 disse que “Desperta a curiosidade do aluno para entender como vivia a humanidade no passado”.

Os professores questionados tem a consciência que atualmente os LD's trazem projetos que incentivam a aprendizagem dos estudantes. A esse respeito exceto P4 e P5 que não trabalham as indicações de atividades, os demais responderam positivamente a esse respeito. Para além do conteúdo é importante que o livro contenha outras propostas de trabalho.

A partir dos resultados obtidos, e fazendo uma comparação dos dados, os professores apontam que os livros utilizados por eles possuem diversas imagens consideradas interessantes representando 28% (vinte e oito por cento) do universo analisado. As indicações de filmes e glossário representaram 22% (vinte e dois por cento), enquanto as propostas de trabalhos com documentos representaram 17% (dezessete por cento) e por fim com relação às novas formas de aprendizagem dos conteúdos se restringiram a apenas 11% (onze por cento) do universo pesquisado, como apresentado na tabela abaixo.

Para além do conteúdo o livro possui	
	Total em (%)
Imagens interessantes	28
Indicações fáceis de filmes	22
Glossário	22
Propostas de trabalhos interessantes com uso de documentos	17
Inovadoras maneiras de aprendizagens do conteúdo	11

Tabela 01. Respostas à Pergunta nº 15

O livro didático como bem enfatizamos no segundo capítulo, não deve ser visto como o grande vilão do processo de ensino/aprendizagem, na verdade é a atuação e a postura do professor frente a este suporte material quem vai fazer toda a diferença. Ou seja, aproveitar suas potencialidades é tarefa do professor. Um bom exemplo disso seria iniciar os trabalhos por meio das imagens e não apenas pelo texto escrito. Pois vivemos numa sociedade em que a nossa cultura é muito visual e os alunos sentem-se atraídos pelas imagens.

Também existem outros instrumentos sugeridos nos livros didáticos que podem ser utilizados de uma maneira mais eficiente. Para Margarida Maria Dias de Oliveira (2009, p. 82)

No caso dos específicos de História: documentos transcritos como leituras complementares ao final de capítulos, mapas históricos e tarefas a serem desenvolvidas que, muitas vezes, não são de fixação de informações, mas de pesquisa, incentivadoras de debates e também poderiam ser motivadoras iniciais de novos conteúdos. Sugestões de filmes, séries televisivas, história em quadrinhos, charges, ou seja, recursos que têm a imagem como veículo fundamental necessitam de novos aportes informacionais para que sejam, adequadamente, trabalhados pelo professor.

Compactuamos da mesma percepção da autora quando ela elenca uma série de outros meios na qual o professor pode iniciar sua aula e não apenas se importar com a matéria em si. Sobre as imagens contidas no livro (quadros, pinturas, artes em geral) perguntamos como os sujeitos costumam trabalhar em sala de aula esses recursos. Nesta perspectiva P1 procura explorar as imagens, fazendo uma análise crítica e reflexiva. O docente P2 procura explorar tais imagens através de interpretação oral”. O professor P3 trabalha através da “Descrição e reflexão” das mesmas. P4 também faz “Leitura de imagens e análises dos mesmos”. E P6 busca realizar este trabalho “Chamando a atenção do aluno para tais imagens provocando o aluno a falar seu ponto de vista a respeito das imagens em discursos”. Em seguida fala sobre a importância delas.

Diante da discussão feita a respeito do livro didático este é um material incompleto, possuem limitações e que cabe ao professor intervir quando for necessário. Por esta razão perguntamos aos docentes se eles acreditam efetivamente na existência do livro didático ideal. O gráfico abaixo mostra opiniões divididas, três educadores (P2, P3 e P6) responderam SIM e os demais disseram que NÃO acreditam na existência de um LD ideal, que supra as necessidades dos alunos e dos professores.

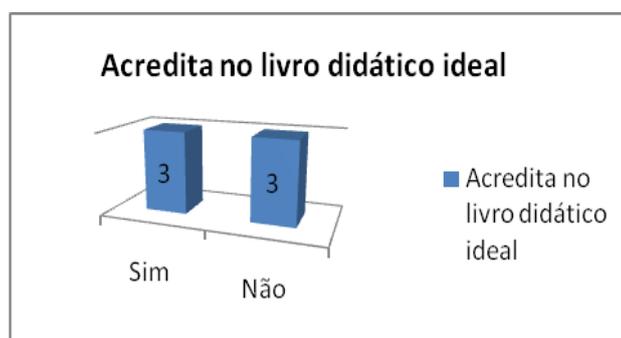


Gráfico 17. Respostas à Pergunta nº 15

Os professores P2, P3 e P6 se colocam numa posição um tanto ingênua, não percebendo que o livro é envolvido numa trama mais abrangente que engloba aspectos

pedagógicos, econômicos e socioculturais.³⁶ Aspectos esses que variam de região para região. Por exemplo, um livro veiculado em São Paulo terá as especificidades desta região, que por sua vez não se adequaria a uma pequena cidade do sertão Nordeste cujo cotidiano é díspare do da grande metrópole. O livro também pode representar um objeto de poder e de posição/exclusão social.

Desse modo, o professor deve ter a capacidade de explorar as potencialidades do livro didático, não o tomando como ideal. No caso dos demais profissionais - que responderam não acreditarem no livro ideal -, adotam uma postura mais crítica percebendo que não existe um único tipo de livro didático, defendendo assim a qualidade na diversidade.

Além do LD, o professor deve fazer uso de outros instrumentos na construção de uma aula interessante e produtiva, o que requer planejamento e tempo do professor para a elaboração desta aula. Desse modo foram questionados se utilizavam outros “instrumentos como suporte para o desenvolvimento de suas atividades no cotidiano da sala de aula”. O docente P1 utiliza “vídeo, jornais, revistas, enciclopédias, internet etc.”. O professor P2 realiza “Aulas em slides, músicas, filmes históricos. Além da sala de aula, faço trabalhos com o aluno através de estudo de campo”. P3 faz uso de DVD – Data show – revistas – jornal etc”. O docente P4 incentiva “Pesquisas temáticas feitas e compartilhadas pelos alunos, revistas, jornais”. E P6 faz uso de “Retroprojektor, microsistem, TV, revistas, mapas e globo.

O uso quase exclusivo do livro didático nas escolas é bastante frequente, por ser mais fácil e dependendo da escola onde o profissional leciona, é quase lei esgotar todo o conteúdo e atividades contidas no livro, seja por exigência da direção da escola ou por reclamações feitas pelos pais dos alunos.

Nesse sentido perguntamos quais motivações e causas para a escolha (quase) exclusiva do uso do livro didático nas aulas. Dentre as opções, oferecidas no questionário os professores poderiam marcar mais de uma opção. E as “informações bibliográficas atualizadas” representaram 23% (vinte e três por cento) do universo analisado; seguindo-se o “Emprego de instrumentos imagéticos e gráficos” com 18% (dezoito por cento); “Linguagem acessível” 17% (dezessete por cento); “Respeita a realidade do aluno” 12%; “Falta de materiais bibliográficos” 12% (doze por cento); “Facilidade de apresentação do

³⁶ Uma sugestão de leitura sobre o livro didático enquanto produto da indústria cultural é BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. __ 2ªed. __ São Paulo: Cortez, 2008 __ (Coleção docência em formação, Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

conteúdo”, “Indicações de trabalhos” e “Pela facilidade no trabalho e com os conteúdos e atividades” representaram cada uma 6% (seis por cento) do universo analisado. Nenhum marcou a opção “Atividades já elaboradas”. Ver tabela 2 abaixo.

Motivações exclusivas para o uso do livro didático	
	Total em (%)
Falta de materiais bibliográficos	12
Atividades já elaboradas	0
Linguagem acessível	17
Facilidade no trabalho e com os conteúdos e atividades	6
Emprego de instrumentos imagéticos e gráficos	18
Informação historiográfica atualizada	23
Facilidade de apresentação dos conteúdos	6
Respeita a realidade do aluno	12
Indicações de trabalhos	6

Tabela 2. Resposta a Pergunta nº 20

Aprender profissionalmente não significa continuar aceitando todos os paradigmas existentes no seu ofício, significa ter coragem de romper com eles, experimentando novos conceitos, materiais e novas posturas. Assim, ensinar exige criticidade e para FREIRE (2009, p.32), [...] Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado”.

Ao adentrar na sala de aula o professor/educador deve ainda na concepção freireana, está “[...] aberto a indagações, á curiosidade, ás perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que [tem] – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2009, p. 47).

Somando ao exposto diríamos que o professor também deve estar em constante atividade, se reciclando a fim de manter-se sempre atualizado na sua área ou em outras áreas do saber. A esse respeito questionamos quantos livros eles costumam ler por ano. Diante dos dados obtidos, constatamos que apenas um educador ler mais de 10 livros por ano (P1). P2, P4 e P6 leem até cinco livros; P3 costuma ler apenas dois livros. P5 não opinou. Ver gráfico 19 abaixo.

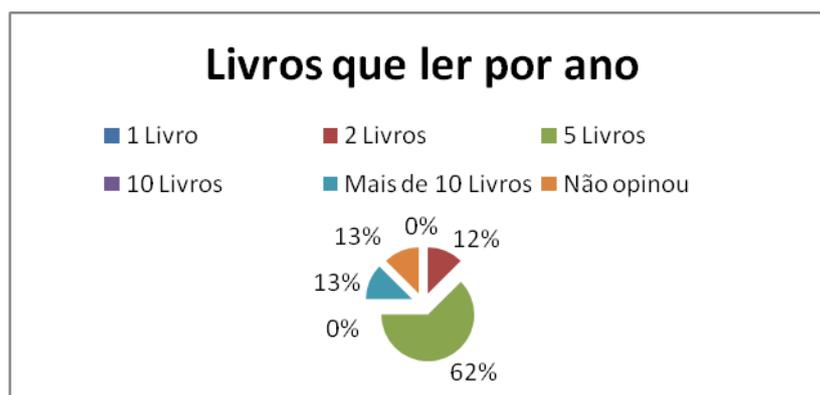


Gráfico 18. Respostas à Pergunta nº 21

O que fica claro é que infelizmente os professores não costumam adquirir muitos livros, e não temos como comprovar os motivos que levam a esses dados - talvez tenha sido até mesmo uma limitação do nosso questionário. No entanto, quando foi questionado se os professores costumam comprar outros materiais bibliográficos para a realização de pesquisas, com o objetivo de aumentar seus conhecimentos historiográficos, todos responderam positivamente. No trabalho com o livro em sala, sempre ou frequentemente pedem para seus alunos realizarem as atividades de pesquisas propostas no livro.

A respeito da avaliação dos discentes, entendemos que a mesma não se restringe apenas a um exercício formal no fim de cada processo de ensino-aprendizagem. Não devemos entendê-la enquanto prova como geralmente é classificada. A avaliação é um processo contínuo. No caso da leitura, por exemplo, esta não deve ser um exercício meramente técnico, ler por ler. Ao professor cabe direcionar e orientar seus alunos na interpretação dos textos.

Segundo Freitas (2011, p. 17) a avaliação “não se incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola”. Visto que a sala de aula está inserida no âmbito maior que é escola e esta última no espaço social. Portanto, o aluno ao ler um texto deve associá-lo a sua própria existência, ao meio.

Para Paulo Freire (2009, p. 11),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto ³⁷

A respeito desta prática os professores costumam conduzir o processo de avaliação da produção textual dos seus alunos, entre outros pontos, a saber, pela clareza e coesão, bem como pelo poder de reflexão. Pois compreendem que saber ensinar não se resume apenas transferir saberes, mas criar meios para a sua própria produção bem como a sua construção. Ver gráfico 19 abaixo:



Gráfico 19. Respostas à Pergunta nº 24

Para os professores pesquisados, da cidade de Santa Cruz, o livro didático é um dos principais recursos utilizados por eles, porém, apesar de algumas deficiências sejam elas teórico-metodológicas, procuram diversificar a sua prática, introduzindo novas tecnologias para melhorar suas aulas e tornar o ensino mais interessante.

Uma vez que a nossa pesquisa foi realizada com seis docentes e apenas dois são formados em História, notamos que apesar dos outros docentes serem formados em outras áreas do conhecimento fazem o que podem para diversificar suas aulas a fim de possibilitar aos educandos um ensino de História que não se prenda somente aos fatos. Um ensino mais problematizante, vinculado a realidade dos mesmos.

³⁷ Sobre a importância do ato de ler ver: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. – 50. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco de análise deste trabalho monográfico foi à identificação dos padrões de comportamento dos professores que lecionam a disciplina História na cidade de Santa Cruz, no que concerne o saber histórico na sala de aula, bem como, a relação entre professores e o livro didático de história. O nosso objetivo foi problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático na busca de informações específicas sobre a disciplina História ministrada por eles, ensino e aprendizagem, assim como a prática docente considerando o professor como agente transformador do ensino, por meio de um grupo de questionário.

Constatamos que o trabalho com o livro didático embora importante, não é por sua vez suficiente, pois devemos compreendê-los como fruto de uma produção que sofreu influência de quem a produziu. Por essa e outras, embora o LD tenha sofrido significativas transformações deve, portanto, ser “trabalhado de forma crítica, a partir de atividades que levem o aluno à compreensão do texto, do contexto e também do que não está explícito”. (MOREIRA, VASCONCELOS, 2007, p. 57).

Além dos livros, como outros tipos de textos (suportes de informações, tais como enciclopédias, dicionários, etc.) são fundamentais para o trabalho tanto do historiador quanto do professor, porém, o trabalho com a documentação histórica bem como sua análise deve ser criteriosa.

Reconhecemos que embora os estudos referentes à análise dos questionários aplicados apresentem limitações quanto a possíveis generalizações, estudos dessa natureza podem revelar algumas situações sobre o ensino de História e agregar valor ao corpo de conhecimento desta ciência tão importante na construção/formação de sujeitos dotados de criticidade, especificamente para a cidade de Santa Cruz, porque, a quantidade de pesquisas orientadas para os professores da educação básica na busca de informação é quase inexistente.

Pelos resultados apresentados, observamos que os educadores das escolas analisadas estão preocupados em se manterem atualizados (com exceção de um deles) com a formação continuada, o que se apresenta pelas suas respostas no tocante aos canais e fontes de informação. Contudo este estudo comprova que o ensino de História nestas escolas está sendo ministrado em sua grande maioria por profissionais formados em outras áreas do conhecimento. Não queremos aqui dizer que estes profissionais não são capazes, porém, nossa maior inquietação está, justamente, na maneira como as propostas do ensino ou da socialização do saber estão sendo veiculados. E mais importante, a forma na qual o professor

se utiliza do livro didático nas suas aulas de história. Será que um professor de Geografia, por exemplo, terá o gosto de ensinar os conteúdos historiograficamente produzidos, com a mesma capacidade e, além disso, com o mesmo entusiasmo de um professor/historiador? Neste sentido somos conscientes que a atuação dos professores está bastante vinculada ao que deve ser ensinado aos alunos. Não houve sustentação para afirmar certas questões sobre o comportamento dos professores que lecionam nas escolas de Santa Cruz.

Compreendemos que o papel do professor na atual sociedade, incerta e em constante transformação é de suma importância, por esta razão as novas tecnologias, ou melhor, os novos recursos e ações didático-pedagógicos precisam ser mais elaborados e pensados. O professor de História pode apresentar à sociedade utilizando este ensino como meio de luta e transformação social, levando os alunos a despertarem sua criticidade para que percebam não apenas os acontecimentos, mas os vejam de forma mais crítica e reflexiva.

Bem sabemos que é o historiador que escreve a História enquanto ciência e depende da sua ação para que o acontecimento se torne efetivamente um fato histórico. Fica evidente que o professor/historiador é uma peça fundamental na máquina da história, visto que é ele que tem o poder de classificar um fato, de menor ou maior grau, na qual não pode deixar de colocar na sua narrativa sua subjetividade.

Enquanto historiadores devemos estar atentos aos processos de evolução e continuidade, pois os fatos históricos não são passíveis de mudanças, mas a interpretação que são dados a ele sofre mutações. Enquanto historiadores devemos analisar o discurso que se esconde por trás das cortinas desse fato.

Já os professores de História devem reorganizar novas formas de se estudar a história e ensinar, possibilitando e fazendo com que o aluno não busque realizar suas atividades e construir seus conhecimentos em cima de algo já pronto, mas sua tarefa é ensinar-lhes a construir seu próprio conhecimento, estimulando-os a apresentar seu ponto de vista e que seus conhecimentos possam colaborar para que esse estudo sirva para o seu cotidiano. Em outras palavras, significa oferecer-lhes meios para que possam perceber-se na medida do possível como cidadãos que tem direitos e deveres e que fazem parte de uma sociedade. Dessa forma o professor de história realiza uma das suas principais atribuições: capacitar os alunos a buscarem e adquirir a sua própria a sua própria libertação.

Aos professores e professoras cabe a tarefa de não se prenderem apenas aos mecanismos de aprendizagem, percebendo que até mesmo sua própria experiência é dinâmica, sendo assim devem ensinar aos seus alunos (antes de qualquer tema específico) a pensar, a desenvolverem o senso crítico, visto que, as coisas não são dadas e não esquecendo, jamais,

que todo saber é fruto de intencionalidades particulares. As realidades socioculturais do alunado devem ser levadas em consideração, são heterogêneas, por essa razão cabe aos educadores não homogeneizar. Fazemos parte de um todo, não somos maiores e nem menores que ninguém e a cada instante, querendo ou não, somos ao mesmo tempo atores e sujeitos da História.

O que fica desta análise é a certeza de que o professor é a chave do processo de ensino-aprendizagem. A nossa pesquisa – apesar de num primeiro momento situar a História no seu percurso até se tornar uma disciplina autônoma, com suas mudanças e continuidades; de num outro momento discutir a apropriação do livro didático pelo professor e sua prática educativa de posse deste material, bem como, as propostas curriculares e por fim fazer a análise dos questionários aplicados aos professores – serviu para que compreendêssemos que a educação brasileira apesar de ter dado passos significativos no âmbito de melhores materiais didáticos, das políticas educacionais, do desenvolvimento de universidades e cursos, ainda é ineficiente no sentido da desvalorização da profissão docente. Precisamos formar cidadãos, mas, que pensem historicamente e com isso conquistem sua cidadania plena e ajudem a construir uma sociedade cada dia mais democrática e o professor pode contribuir com uma parcela grandiosa a partir daquilo que ele ensina nas suas aulas.

Uma questão que envolve a nossa avaliação é referente à relação entre professores não-historiadores e professores historiadores. Pois dos professores pesquisados somente dois são formados em Licenciatura em História, os demais em outras licenciaturas e mesmo assim lecionam a disciplina.

Um ponto intrigante que podemos constatar é que os professores que não são formados em história tem quase a mesma posição dos formados em história. Isto indica que a formação docente dos historiadores foi problemática? Quer dizer que todos e qualquer um pode ensinar história?

Acreditamos que muitos podem ser os fatores que interferem na prática dos professores e na gestão escolar. Mas, certamente professores de História devem ensinar História, assim como professores de Geografia devem ensinar os conteúdos dessa disciplina. Já com relação à formação dos professores/historiadores ao terem a mesma posição dos professores não historiadores, não quer dizer que foi problemática. Ou pelo menos não temos como comprovar que foi. Em se tratando dos docentes não formados na área, talvez tenham procurado estudar mais a respeito da disciplina, seus métodos de abordagem para não fazerem “feito” no momento da aula.

Dependendo da instituição escolar, não é qualquer um que pode ensinar uma determinada disciplina sendo formado em outra. Como já foi comentado em outro momento, um professor formado numa outra área do saber não terá o mesmo entusiasmo e dedicação para socializar os conteúdos historicamente construídos.

No que diz respeito ao educador, este pelo fato de não ser especialista, não justifica defender que a educação é apenas mera reprodução de conhecimento. Enquanto professores – seja de História ou outra disciplina – devemos ser sensíveis, críticos sobre nossas próprias atitudes cotidianas no espaço escolar, no sentido de repensar as nossas práticas educativas, nos colocando a par de que ensinar e aprender história requer o entendimento do papel formativo desse ensino.

Dessa forma, é fundamental que o professor/historiador produza conhecimento histórico aliando os saberes de outras disciplinas, dialogando entre si para a construção dos saberes escolares, tendo como lógica principal da produção desse conhecimento em sala de aula para a explicação do real. Isso exige que este profissional supere o reprodutivismo dos materiais didáticos, ainda presente nas aulas de história. Pois, um professor que adota essa prática compreende que o conhecimento posto nos livros didáticos e guias curriculares é uma verdade incontestável. Logo, não passível de transformação e contestação. Também deve manter uma postura investigativa, ousada, reflexiva e problematizadora do conhecimento historicamente construído e daquilo que é transmitido pelos produtores do conhecimento, sobretudo no que é posto nos guias curriculares.

Por fim, compreendemos que a educação é antes de qualquer coisa uma arte, isso porque a força motriz da arte é a criatividade. “Se o professor conseguir sentir-se na sua posição de forma criativa é possível que veja as várias possibilidades que uma mesma situação lhe oferece” (RIBEIRO, 2004, p. 125-126). Com arte, ou melhor, com criatividade o professor se torna mais capaz, mais humano e autônomo, possibilitando ver além do que seus olhos alcançam. Transferir valores que norteiam à vida também é tarefa do professor, pois alunos que sentem que o professor tem consideração e cuidado por eles, fortalecendo sua auto-imagem enquanto pessoas capazes de aprender têm caminho aberto para alcançar o sucesso. Ao professor cabe ter iniciativa própria, não esperando que as coisas “caiam do céu”, deve apresentar novas ideias, ser criativo e buscar sempre novas e modernas metodologias de trabalho, integrando-se ao espírito da escola.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: Os programas de História do Brasil (na escola secundária). In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 28 – 41.

BARBOSA, Flávio Moreira. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: BARBOSA, Flávio Moreira (Org.) **Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papiros, 1997, p. 9 – 28 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BARRETO, Beatriz de Castro, MONTEIRO, Maria Cristina G. de Goes. Professor, livro didático e contemporaneidade. In: PAIN, Elison Antônio. **Do formar ao fazer-se professor Ensino de História: Sujeito, saberes e práticas**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007 (Parte III). p. 1 – 6

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. , – São Paulo: Contexto, 2010. p. 69 – 90.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 19 – 95.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Editora do Brasil, 1996

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. São Paulo: Contexto, 2010. – (Repensando o Ensino). p. 69 – 90.

_____. Ensino de história: fundamentos e métodos. __ 2ª ed. __São Paulo: Cortez, 2008_ (Coleção docência em formação, Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BLOCH, Marc L. Benjamin. Introdução. In: **Apologia da história, ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 51 – 68.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças – Centro Universitário UNA – fredasc@gmail.com. GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf. Acessado em: 10 de setembro de 2012. 18 p.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2008, p. 65 – 122.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Análises de livros de História na formação continuada de professores: uma contribuição ao desenvolvimento profissional permanente. In: OLIVEIRA, Almir Félix Batista de e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Livro didático de História: escolhas e utilizações**. Natal, RN: EDFURN, 2009. p. 57 – 63.

CRUZ, Antônio Jailson C. da. LOBO Isamar Gonçalves. Reflexão sobre o ensino de História em Cajazeiras. In: CITTADINO, Monique e GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.) **Historiografia em diversidade: ensaios de História e ensino de História**. – Campina Grande – PB: Editora Universitária/UFCG. 2008. p. 81 – 100.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. In.: **Repensando a didática**. 21 ed.. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 13 – 32.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Almir Félix Batista de OLIVEIRA e Margarida Maria Dias de, (Orgs). **Livro didático de História: escolhas e utilizações**. Natal, RN: EDFURN, 2009. p. 13 – 17

GOODSON, Ivor F. Currículo: A invenção de uma tradição. In: **Currículo, teoria e história**. Tradução Atílio Brunnetta. Petrópolis, RS: Vozes, 1995. (Ciências da educação)

_____. Etimologia, Epistemologias e o Emergir do Currículo. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e História**. Tradução de Atílio Brunnetta. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.31 – 43. (Ciências da educação).

_____. Estudando o currículo: Uma perspectiva construcionista social. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. Tradução de Atílio Brunnetta. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 67– 79. (Ciências da educação).

HOBBSAWN, Eric J. O que a História tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In.: **Sobre História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 36 – 48.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat, VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem do ensino de História**. Curitiba: IBPEX. 2001. p. 35 – 57

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (et. Al). **O Currículo nos limiares do Contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p.11– 32.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de História, pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Almir Félix Batista de e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs). **Livro didático de História: escolhas e utilizações**. Natal, RN: EDFURN, 2009. p. 81 – 86.

PINSK, Jaime, PINSK, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. – 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17 – 36

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das ultimas décadas do século XX. In.: **Mneme** - Revista Virtual de Humanidades. N.10 v. 5, abr/jun. 2004. Dossiê História Cultural. Disponível em [www.seol.com.br/mneme.p. 1 - 37](http://www.seol.com.br/mneme.p.1-37). Acessado em: 20 de Agosto de 2012

RIBEIRO, Ricardo. **Dez princípios sobre professores e formação de professores**. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 117– 126

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Currículo: Uma abordagem conceitual e histórica**. Publicação. UFGP CI. Hum., Ci. Soc. Apl. Ling. Letras e Artes, Ponta Grossa. 11(1): 59 – 69. Junho 2003

SHIMIDT, Maria auxiliadora. História: construindo a relação conteúdo-método do ensino de História no Ensino Médio. In. KUENZE, Acácia (Org.) **Ensino Médio; construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2004.p. 203 – 230

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério)

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A formação do profissional de História para o século XXI. In.: CITTADINO, Monique e GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.) **História em Diversidade: Ensaio de História e Ensino de História**. Campina Grande – PB: Editora Universitaria/UFCG, 2008, p. 17 – 32

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

WASSERMAN, Cláudia. O livro didático: objetos teórico-metodológicos relevantes na sua produção. In. GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et all (orgs). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Editora Universitária, FRGS, 2000, p. 249 – 255.

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História no Brasil**. Agora.UNISC.Universidade da Santa Cruz do Sul. V. 4- nº1/2. Jan/Dez. 1998. V Jornada Estadual de ensino de História. Qual História? Qual currículo? ISSN 1414 – 0454.

ANEXOS

Anexo – 1 : Grupos de questionários aplicados aos professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Santa Cruz – PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TÍTULO: O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

OBJETIVO: Problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático, levando em consideração o papel do professor como agente transformador do ensino

Adriana Ferreira dos Santos³⁸, Prof. Isamarc Gonçalves Lôbo³⁹

QUESTIONÁRIO: 1º grupo

Neste grupo procuramos realizar uma pesquisa voltada para a identificação do profissional. Responder as questões de 1 a 31

- IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR.

1. Sexo: () feminino () masculino
2. Idade: ____ anos
3. Cidade onde mora: _____

• Atuação

4. Rede pública
() Sim. Quanto tempo? _____ () Não
5. Rede privada
() Sim. Quanto tempo? _____ () Não
6. Rede pública e privada
() Sim. Quanto tempo? _____ () Não

³⁸ Aluna do Curso de Licenciatura em História, UACS/CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras, PB. E-mail: adrianaferreira_fs@hotmail.com

³⁹ Professor, Orientador UACS/CFP/UFCG

7. Nome da(s) instituição escolar em que trabalha:

8. Município em que se localiza: _____

9. Modalidade em que leciona.

Modalidades de Ensino		Nº de Alunos
<input type="checkbox"/> Educação Infantil	Pré I	()
	Pré II	()
<input type="checkbox"/> Fundamental - I	1º Ano	()
	2º Ano	()
	3º A, B	()
	4º A, B	()
	5º Ano	()
<input type="checkbox"/> Fundamental - II	6º A,	()
	7º A, B, C	()
	8º Ano	()
	9º A, B	()
<input type="checkbox"/> EJA – Fundamental - I	1º ao 5º Ano	()
<input type="checkbox"/> EJA – Fundamental- II	6º Ano	()
	7º Ano	()
	8º Ano	()
	9º Ano	()

10. Formação acadêmica:

- Ensino médio/técnico
 Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo
 Pós-Graduação

11. Instituição em que fez o curso de graduação

12. Ano em que fez curso de graduação. _____

Ano em que concluiu o curso de graduação. _____

13. Tipo de instituição em que terminou seu curso de graduação:

- Pública Privada Outro

14. Fez alguma especialização? Sim Não

Qual? _____

Instituição? _____
 Quem financiou? _____

15. Faz curso para se manter atualizado? () Sim () Não
 Qual? _____
 Instituição? _____
 Quem financiou? _____

16. O curso de História é o seu primeiro curso de graduação ?
 () Sim () Não () Conclui outro curso. Qual? _____

17. Tempo de atuação como professor de História: _____ anos

18. Tempo de docência na escola em que trabalha: _____ anos

19. Atividade que desempenhava antes de se tornar um professor de História:

20. Carga horária semanal:
 - Turnos em que trabalha? () manhã () tarde () noite
 _____ hora de aula de História
 _____ hora de aula em outra disciplina. Quais e em que séries? _____

21. Faixa salarial, levando em consideração o salário mínimo (R\$ 6220,00):
 () De 1 a 2 salários mínimos () De 2 a 3 salários mínimos
 () De 4 a 5 salários mínimos () De 5 a 7 salários mínimos () Mais de 7 salários

22. Professor (a), você está satisfeito (a) com o seu salário? Se sua resposta for não, responda a questão 23

() Sim () Não

23. O que faz para tentar melhorar?
 () Trabalha em mais de uma instituição escolar
 () Trabalha como autônomo
 () Outro. Qual? _____

24. É sindicalizado: () Sim () Não

25. Em geral os salários dos professores são muito baixos. Porque você acredita que isso acontece?

() Falta de maiores investimentos no campo da educação
 () A categoria ainda permanece dividida
 () A falta de qualificação do professor(a)

A desvalorização da sociedade

26. Você considera o trabalho do professor importante?

Sim. Em que sentido?

Não

27. Em algum momento você pensou em trocar de curso ou de profissão?

- Se sua resposta for sim, responda a questão 28. Se sua resposta for não, responda a questão 29

Sim Não

28. O que o levou a trocar de curso ou de profissão:

Fez vestibular para outro curso e obteve êxito. Qual? _____

Encontrou outro emprego, com melhor remuneração

Outro

29. Você não mudou de curso por que:

Gosto do curso de História

Estou satisfeito e realizado na minha profissão de educador

30. Como conseguiu o emprego de professor (a) de História?

Entregou currículo e foi contratado(a)

Fez concurso público

Foi convidado(a) pela escola

Indicação por algum político da cidade

Outra forma. Qual? _____

31. Professor como você avalia a educação brasileira?

Boa qualidade

Qualidade razoável

Péssima



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES
E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

OBJETIVO: Problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático, levando em consideração o papel do professor como agente transformador do ensino

Adriana Ferreira dos Santos⁴⁰, Prof. Isamarc Gonçalves Lôbo⁴¹

QUESTIONÁRIO: 2º grupo

Neste grupo procuramos realizar uma pesquisa voltada para a caracterização da instituição escolar. Responder as questões de 1 a 20

- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola.

2. Localização da escola.

3. Modalidade de ensino. (Pode marcar mais de uma opção).

- () Educação infantil () Ensino Fundamental e Médio
() Ensino Fundamental () Eja

4. Entidade mantenedora.

- () Secretaria Municipal de Educação
() Secretaria Estadual de Educação
() Rede Privada de Ensino

5. Com relação à estrutura técnica pedagógica a escola conta com quantos (as):

_____ salas de aula

_____ cantina

⁴⁰ Aluna do Curso de Licenciatura em História, (UACS/CFP/UFCG), Campus de Cajazeiras, PB. E-mail: adriannaferreira_fs@hotmail.com

⁴¹ Professor, Orientador UACS/CFP/UFCG

- _____ salas de professores
 _____ sala de vídeo
 _____ biblioteca
 _____ sala especial para deficientes
 _____ quadra poliesportiva
- _____ almoxarifado
 _____ depósito de material de limpeza
 _____ banheiros para alunos (as)
 _____ banheiros para professores
 _____ laboratório de informática

6. A escola dispõe dos recursos materiais didáticos para melhor assistência ao aluno?

- () Sim () Não

- Se sua resposta for sim, responda a questão 7 assinalando os itens em questão, que dispõe a escola onde você trabalha.

7. Dos recursos materiais: mobiliário, equipamento e recursos materiais. Assinale os recursos que sua escola possui.

Recursos materiais didáticos			
Arquivos ()	Bebedouro ()	Cestos de lixo grande ()	
Estantes ()	Filtros ()	Geláguia ()	Bebedouro ()
Fogão industrial ()	Freezer ()	Geladeira ()	Lixeiros de sala ()
Computadores ()	Mesas escolares ()	Mimeógrafos ()	
Televisão ()	Ventiladores de pé ()	Ventiladores de teto ()	
Mesas grandes para refeitório ()		Lâmpada de emergência ()	
Máquina de xérox ()	Máquina datilografia ()	Fogão a gás ()	
Mesas para computadores ()	Quadros ()	Microfones ()	
Caixas de som grande ()	Amplificador ()	Pedestais ()	
Microsistem ()	Caixas acústicas para som ambiente ()		
Suporte móvel para TV ()	Impressora DVDS ()	Mural desmontável ()	
Mesa de Ping-pong ()	Bandeiras ()	Estandarte ()	

Recursos didáticos pedagógicos			
Carimbos pedagógicos ()	Dicionário de português ()	Dicionário(inglês) ()	
Jogos didáticos ()	Livros didáticos ()	Livros paradidáticos ()	
Livros de literatura ()	Coleção de livros infantis ()	Gramática ()	
Retroprojeter ()	Mapas ()	Esqueleto humano ()	Globo ()

8. De que maneira você utiliza os recursos midiáticos nas aulas, para torná-las mais atraentes e interessantes aos alunos?

9. Partindo da compreensão que o espaço escolar é espaço de transformação e que tem a função de socializar o indivíduo ao meio ambiente e educar para a vida, responda:

- A escola oferece condições que promovam o desenvolvimento social, político, econômico e cultural dos discentes?

() Sim. De que maneira?

() Não

10. Você que faz parte do corpo docente da escola, está comprometido e disposto a inovar a sua prática pedagógica aplicando-a em sala de aula, buscando caminhos que assegurem aos discentes o direito de igualdade, de acesso e permanência na escola?

() Sempre () Nunca () As vezes

11. A escola possui uma política que se compromete com a igualdade de oportunidade e condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente?

() Sim () Não

12. A didática da escola é centrada:

() Na transmissão de conhecimentos () Na socialização de conhecimentos.

() Outro. Qual? _____

13. A escola possui algum projeto que desenvolva a formação de cidadãos críticos e conscientes? Se sua resposta for sim, responda a questão 14.

() Sim. () Não

14. Qual o nome do (s) projeto (s) _____

Qual o (s) objetivo (s)?

15. A escola trabalha em conjunto com a sociedade em prol da melhoria na qualidade do ensino?

() Sim. De que forma? _____

() Não

16. Sobre o perfil do corpo discente da escola, responda:

- A renda salarial familiar dos alunos, levando em consideração o salário mínimo (R\$ 622,00), é:

- () De 1 a 2 salários mínimos () De 2 a 3 salários mínimos
 () De 4 a 5 salários mínimos () De 5 a 7 salários mínimos
 () Mais de 7 salários

17. Com relação à evasão escolar:

- há evasão na escola?

- () Sim () Não

- Na sua opinião a razão da evasão escolar seria: (Pode marcar mais de uma.)

- () Falta de interesse dos alunos
 () Falta de transporte escolar adequado
 () Falta de merenda
 () Falta de inovação no processo de ensino/aprendizagem
 () Outros

- O que você tem feito para contribuir para a diminuição da evasão escolar? (pode marcar mais de uma opção)

- () tem procurado realizar aulas mais dinâmicas com a intenção de inovar sua metodologia de trabalho
 () dá atenção as sugestões dos alunos no que diz respeito a melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula
 () Intimida os alunos no tocante a questão das faltas. Pois poderá acarretar a reprovação dos mesmos.

18. A escola possui planejamento: () Sim () Não

É, portanto: () Anual () bimestral () Semestral

19. Você professor acha importante a prática do planejamento:

- () Sim () Não

20. Costuma planejar suas aulas: () Sim () Não

Para você qual a importância do planejamento?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES
E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

OBJETIVO: Problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático, levando em consideração o papel do professor como agente transformador do ensino

Adriana Ferreira dos Santos⁴², Prof. Isamarç Gonçalves Lôbo⁴³

QUESTIONÁRIO: 3º grupo

Neste grupo procuramos realizar uma pesquisa voltada para a compreensão do professor acerca da sua concepção de História. Responder as questões de 1 a 19

– SOBRE A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Professor (a):

1. Você gosta de lecionar a disciplina História?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

2. O que é um historiador na sua concepção?

⁴² Aluna do Curso de Licenciatura em História, UACS/CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras, PB. E-mail: adriannaferreira_fs@hotmail.com

⁴³ Professor, Orientador UACS/CFP/UFCG

3. Você se considera um professor (a) criativo (a)?

Sim Não

4. No que concerne a desmotivação dos alunos, o que poderia causar seu desinteresse com relação aos saberes históricos? (pode marcar mais de uma opção)

- Textos longos e de difícil compreensão
 Professor desmotivado
 Despreparo do professor, incapaz de questionar o próprio livro didático
 Falta de recursos didáticos
 Aula não estimulante pedagogicamente
 Não contextualização do conteúdo estudado com a realidade dos estudantes

5. Além de professor você também se considera um pesquisador?

Sim Não

6. Enquanto professor de História, você se preocupa em fazer com seus alunos questionem e com que eles aprendam. Logo você: (pode marcar mais de uma opção?)

- Passa atividades com questionamentos simples, não operando incentivo algum a pesquisa
 Propõe atividades com teor mais reflexivo
 Obedece as indicações do livro didático tal como ele apresenta
 Por não ser um professor curioso, enquanto educador sempre desenvolvo a mecanização do saber e não o aprendizado real
 Sou um educador que compreendo que sem a curiosidade, só irei desenvolver a mecanização do saber e não o aprendizado real

7. O conhecimento histórico envolve escolha de abordagem, reflexão e organização de informação, problematização, interpretação, análise, localização espacial e temporal de uma série de acontecimentos da vida coletiva que ficaram registrados. Tais registros são denominados de documentos históricos.

- Professor, você trabalha com documentos?

Sim Não

8. Que tipo de documentos você utiliza? (pode marcar mais de uma opção)

Fotografias Cartas Letras de músicas

Jornais Filmes Imagens

9. Você considera o trabalho com documentos importante, por quê?

São importantes porque são fontes de informação

Porque servem de registros históricos

Porque são fontes de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas

Outro. Qual? _____

10. Se você é professor das series iniciais, responda:

- Como você determina o trabalho de leitura de documentos, visto que as crianças pequenas estão começando a tomar contato com as diversas linguagens comunicativas. Exemplifique.

11. Se você é professor de jovens e adultos, responda:

- Como você determina o trabalho com os jovens e adultos, fazendo uso das novas linguagens?

12. Levando em consideração que o tempo histórico é feito de permanências, continuidades e rupturas, como você trabalha a concepção de tempo com seus alunos?

13. Que atividades relacionadas à questão dos domínios relacionados ao saber sócio-cultural das medições do tempo você costuma trabalhar em sala de aula?

14. Existem diferenças entre o trabalho do historiador e do professor de História?

Sim. (Cite a, que você acredita ser uma das maiores diferenças)

Não

15. Com que frequência você realiza trabalhos de pesquisa com seus alunos?

Sempre realizo. De que maneira?

Dificilmente realizo

Nunca

16. Com o intuito de favorecer a ampliação dos saberes e das capacidades dos estudantes, assinale abaixo, às opções que você sempre utiliza no momento de sugerir uma pesquisa historiográfica.

Permite que eles escolham os itens sozinhos

Apresenta os temas para que eles iniciem a pesquisa

Levam-nos para a biblioteca

Sugere que eles estudem sozinhos, pois ao estarem juntos podem atrapalhar seus estudos

Sugere que haja trocas de informações

Sugere a socialização de idéias entre os alunos

Você socializa algumas idéias sobre o tema com os seus alunos

Permite a autonomia de decisão e percepção de contradições

Sugere o uso de diferentes leituras, jornais, revistas, etc.

17. Na sua aula de História os conhecimentos históricos são estudados de que maneira? (pode marcar mais de uma opção)

- () A partir da compreensão da sucessão linear dos acontecimentos
- () O tempo histórico é visto como linear e progressivo, persistindo as noções de decadência e de evolução
- () São socializados como importantes na construção da cidadania
- () Serve para legitimar determinados setores da sociedade, visto como condutores da política nacional e dos progressos econômicos
- () Faz com que os alunos percebam que eles também são sujeitos da História

18. Um dos objetos específicos e relevantes do ensino de História, está relacionado a constituição da noção de identidade.

- Como você estabelece a partir do ensino de História, as relações entre as diversas identidades (individuais, sociais e coletivas) entre seus alunos?

19. Ainda hoje os estudantes colocam a disciplina História no rol das disciplinas chatas.

- De que maneira você contribui para que seus alunos possam sentir vontade de aprofundar seus conhecimentos históricos, levando-os a perceber que a História é importante na construção de um indivíduo mais crítico e reflexivo do real?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES
E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

OBJETIVO: Problematizar as implicações da dinâmica assumida pelo professor frente ao livro didático, levando em consideração o papel do professor como agente transformador do ensino

Adriana Ferreira dos Santos⁴⁴, Prof. Isamarc Gonçalves Lôbo⁴⁵

QUESTIONÁRIO: 4º grupo

Neste grupo procuramos realizar uma pesquisa voltada para a utilização do livro didático pelo professor. Responder as questões de 1 a 24

_ UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Professor (a):

No processo de escolha dos LD's é importante observar os aspectos apontados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também, este "compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)". Porém, é fundamental que o docente se coloque como sujeito avaliador do mesmo. Pois, sua avaliação é realizada através das informações fornecidas pelas suas próprias condições e realidade de trabalho.

1. Visando antes de tudo a aprendizagem dos alunos, que critérios você utiliza para a escolha do Livro Didático, que será peça importante no curso das suas atividades em sala de aula?

⁴⁴ Aluna do Curso de Licenciatura em História, UACS/CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras, PB. E-mail: adrianaferreira_fs@hotmail.com

⁴⁵ Professor, Orientador UACS/CFP/UFCG

2. Qual autor de livro didático você mais gosta? Por que gosta de suas obras?

3. Quem é o autor do Livro Didático que você utiliza?

4. Em que ano foi publicado? _____

5. Quais aspectos visuais do livro. Ele possui (pode marcar mais de uma opção):

imagens textos longos textos curtos apresenta documentos.

Outros . Quais? _____

6. Sobre o texto. Ele é:

descritivo analítico

7. Sobre os exercícios propostos. São:

reflexivos decorativos

8. De que maneira podem ser caracterizadas as outras atividades propostas pelo livro?

9. O livro é estimulante do ponto de vista pedagógico?

Sim Não

10. O livro explora a realidade dos alunos?

Sim Não

11. Qual a metodologia de ensino prevista no livro?

12. Que corrente historiográfica você e o livro mais se aproximam?

Positivismo Marxismo Annales

13. O livro é estimulante para os estudantes? Se sua resposta for SIM, responda a questão número 14.

Sim Não

14. De que forma ele estimula?

15. Atualmente os LD's trazem projetos que incentivam a aprendizagem dos estudantes. Você costuma trabalhar estas indicações?

Sim Não

16. Além do conteúdo, o livro possui (pode ser marcada mais de um opção):

- Imagens interessantes
- Propostas de trabalhos interessantes com uso de documentos
- Inovadoras maneiras de aprendizagens do conteúdo
- indicações fáceis de filmes
- Glossário

17. No caso das imagens contidas no livro (quadros, pinturas, artes em geral) como você costuma trabalhar em sala de aula?

18. Você acredita no livro didático ideal?

Sim Não

19. Além do LD, que outros instrumentos você utiliza como suporte para o desenvolvimento de suas atividades no cotidiano da sala de aula?

Anexo 2 – Resposta do professor P5.

QUANTO AO LIVRO DIDÁTICO PARA
O ENSINO DE EJA.

LECIONO NA EJA DESDE 1999, MAS DESDE ENTÃO
NÃO TENHO ENCONTRADO UM LIVRO DIDÁTICO
EXCLUSIVO PARA EJA NO ENSINO MÉDIO. O
MAIS QUE ENCONTAMOS FORAM BANCOS
RESUMIDOS COM OS ASSUNTOS E TEMAS RELACIONADOS
A HISTÓRIA PARA ESTA MODALIDADE. TENHO
MOS VIRADO À MODO BRASILEIRA COM TEXTOS
PESQUISADOS NA INTERNET, VÍDEOS E
FILMES RELACIONADOS AOS TEMAS ESTUDADOS.

Costumo ser APRENDIZ E BUSCAR UMA
FOREMA DE ESTÁO EM SALA DE AULA
COM UMA POSTURA REFLEXIVA NA HISTÓRIA
& DE UM MESMO, CONFESSO QUE JÁ
FUI MAIS MAXISTA, HOJE SOU MAIS
MODERADA E DEIXO OS ALUNOS FAZER A
SUA PRÓPRIA INTERPRETAÇÃO, APENAS
ORIENTO-OS.

Anexo 3 – Respostas dos questionários aplicados aos professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente.