

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Karinne Machado Silva¹

Ordália Cristina Gonçalves Araújo²

Comunicação oral

GT História

RESUMO

A renovação no campo da ciência histórica ampliou a concepção e o uso de materiais didáticos na educação básica com a inserção de novas fontes e linguagens no ensino de história. Contudo, percebemos que ainda persiste, na prática docente o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e científica, também denominada de modelo aplicacionista. O presente artigo pretende, de maneira geral, analisar a concepção de formação docente nos cursos de Licenciatura em História a partir da perspectiva do professor pesquisador e como isso repercute, positiva ou negativamente, no ambiente escolar. Pretende analisar também a relação existente entre concepção de ensino e o uso de materiais didáticos nas aulas de história da educação básica, percebendo as especificidades e influências desses materiais na formação histórica dos estudantes. Além disso, objetiva ainda trazer à discussão algumas questões relativas à utilização da fotografia como objeto de estudo no ensino de História. Entre os meios de comunicação tem sido a fotografia o que mais tem deixado de ser trabalhado em sala de aula. Acreditamos que essa postura justifica-se pelo despreparo dos professores com essa fonte iconográfica. Desse modo, pretendemos alertar os estudantes de licenciaturas para trabalhar com a fotografia de modo a extrair suas maiores potencialidades. A fotografia como documento histórico e material didático contribui para gerar debates de pontos de vistas diferentes, leitura dos personagens envolvidos nas cenas fotografadas e despertar a curiosidade dos alunos. Além disso, constitui-se como um testemunho ocular da história que precisa ser lida com os instrumentais conceituais específicos da imagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Materiais didáticos. Ensino de história.

INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é debater a relação entre concepção de ensino na prática docente relacionado ao uso de materiais didáticos na disciplina de História a partir da análise do uso das imagens em manuais de professores distribuídos pelo Ministério da

¹ UEG – UnU Jussara. E-mail: histka25@hotmail.com

² UEG – UnU Jussara. E-mail: ordalia_c@hotmail.com

Educação para o ensino médio. Tema que remete a diversas questões relacionadas à formação docente e que por isso necessitam de um tratamento mais adequado dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciaturas.

Esse tratamento requer uma reflexão no sentido de analisar a concepção/projeto de formação de professor que está na base dos cursos de Licenciatura em História no Brasil e as exigências que se colocam no contexto educacional da contemporaneidade, constituindo-se, portanto, numa discussão atual e necessária tendo em vista o momento de crise que passa a educação brasileira em todos os níveis. Porém enfatizamos a crise das licenciaturas. Cada vez mais diminui o interesse pelos cursos de formação docente motivado pela ausência de uma política de valorização profissional, pela precarização do trabalho docente e pelos baixos salários dedicados à categoria (AVANCINI, 2011).

No primeiro momento do texto iremos problematizar a concepção de formação nos cursos de Licenciatura em História no Brasil a partir do texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História. No segundo momento faremos uma abordagem dos materiais didáticos da disciplina de História, voltados para o Ensino Médio e, depois, discutiremos como os livros didáticos utilizam as imagens iconográficas e como essa utilização reforça uma determinada concepção de História. Por fim, apresentamos o uso didático das imagens como uma alternativa a um ensino substantivo da história.

Formação e saber docente no ensino de história

É perceptível a importância que o ensino de História tem no âmbito da pesquisa acadêmica e para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Portanto, conceituar material didático, identifica-lo – perceber especificidades e usos – e suas linguagens diferenciadas é uma tarefa primordial para quem atua nessa área do ensino.

No contexto geral, os materiais didáticos são utilizados em sala de aula, todavia, a predominância do uso do livro didático na educação no Brasil é evidente em virtude da permanência de uma concepção de ensino tradicional e da abordagem positivista da história dentro da sala de aula. Diante desta constatação cabe nos questionarmos a respeito da predominância dessa concepção de ensino nas práticas educativas do professor de história na educação básica. Por que a discrepância entre um ensino dinâmico, problematizador, que comporta múltiplas leituras e interpretações na educação superior e um ensino pautado na transmissão de uma verdade única, pronta e

acabada do ensino de história da escola de nível fundamental e média? (FONSECA, 2003, p. 60). Quais fatores educacionais, experienciais e formativos permitem uma prática eminentemente tradicional nas aulas de história em contraposição a uma discussão ampla e atual a respeito da aprendizagem histórica? Por que os professores de história, egressos dos cursos de licenciaturas, não implementam mudanças significativas em suas práticas profissionais a despeito do fato de que a maioria dos estudantes da educação básica consideram as aulas de história “chatas” e “desinteressantes”?

Refletir sobre questões desse cunho nos faz ir além do exercício do magistério para analisarmos o processo de formação profissional nas licenciaturas, especialmente nos cursos de História. Rassi & Fonseca, em investigação relacionada aos saberes da formação inicial em articulação com as práticas docentes de professores formados no curso de História do estado de Minas Gerais nos anos de 2004 e 2005, afirmam que

os cursos de Licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, disponibilizado para as escolas. É o lócus privilegiado de mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

A citação acima nos remete a duas questões fundamentais e interligadas no processo de formação profissional docente: a licenciatura enquanto representação de uma etapa de formação de professores e os saberes necessários à prática em sala de aula.

Quanto às licenciaturas, estudos apontam para a persistência de problemas existentes desde sua criação no Brasil, nos anos 1930, relacionados ao modelo de educação superior denominado de “3+1” conhecido também como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista³. Neste modelo as disciplinas de natureza pedagógica, de duração de um ano, são justapostas às disciplinas de conteúdo específico, com duração de três anos. Somado a este, outros problemas também se destacam nesse modelo a partir da

dicotomia teoria e prática, refletido pela separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (PEREIRA, 2006, p. 57).

A recorrência desses problemas tem sido tratada no debate acadêmico como “dilemas” dos cursos de Licenciatura no Brasil que persistem sem solução desde os anos 1930. São eles: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas

³ Pereira identifica três grandes modelos de formação de professores: modelos técnicos, modelos práticos ou modelos críticos de formação docente apresentando as especificidades de cada um (Cf. PEREIRA, 2002, p. 20-31).

pedagógicas; a dicotomia Bacharelado e Licenciatura onde o primeiro é mais valorizado e a segunda tratada com certo descaso e, por fim, a desarticulação entre a Licenciatura e a realidade, expressos pela pouca integração entre Universidades e Escolas de ensino básico (Idem, p. 58-63).

A persistência desses problemas nos cursos de Licenciatura em História foi tratada por Fonseca (2003) a partir da análise do texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovadas em 2001. Com vasta pesquisa na área de formação de professores de História, Fonseca introduz sua análise com a denúncia feita por Déa Ribeiro Fenelon⁴ ao relatar a perplexidade que os recém-formados assumem no enfrentamento da complexa realidade encontrada no ambiente escolar (salas lotadas, elevada carga horária, baixa remuneração) e pela tomada de consciência do distanciamento entre as propostas de ensino de História recebidas na Universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem de lidar. Uma perplexidade oriunda dos processos de formação baseados no modelo de racionalidade técnica, predominante nos cursos de licenciatura a despeito do debate e das críticas feitas ao mesmo no sentido de sua superação.

Estas críticas, especialmente nos anos 1990, baseavam-se na literatura educacional que defende a formação de professores pesquisadores/reflexivos incompatível com o modelo aplicacionista visto que este “desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem” (FONSECA, 2003, p. 64). Constituindo-se, portanto, num modelo inadequado à formação docente necessária ao enfrentamento dos processos educativos na contemporaneidade.

Mesmo inadequado este é o modelo delineado pelo texto/documento das Diretrizes. Um texto baseado no silêncio, nas omissões e na ausência no que se refere à formação do professor ao explicitar que os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Qualificação esta que o tornará apto para atuar em diferentes campos, dentre eles, o magistério. Neste sentido,

o documento, ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de história na formação do professor, define esses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel. Logo, o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação mas com o ensino de história no Brasil (idem, p. 66).

⁴ Artigo publicado pela primeira vez em 1982 pelo Conselho Editoria da Revista Projeto História da PUC-SP e depois pela Revista Tempos Históricos em 2008. Uma evidência da atualidade da discussão posta pela autora.

As ausências e omissões ainda repercutem no que diz respeito às competências e habilidades a serem adquiridas pelos profissionais e no tratamento a ser dispensado aos conteúdos básicos e complementares (os saberes pedagógicos) sem mencionar os saberes experienciais, aqueles construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida e, ainda, na organização e reestruturação dos cursos. Assim, no olhar de Fonseca, reafirma-se o paradigma de formação aplicacionista, no início do século XXI, mesmo diante de debates e críticas que buscam superá-lo.

Nesse sentido, o contexto de formação profissional nos cursos de Licenciatura em História, reforçado pelas Diretrizes, precisa ser repensado visto que “as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária”. É necessária a articulação dos diferentes saberes no processo de formação. Ao privilegiar a formação do pesquisador, as Diretrizes “desconsideram o objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto de reflexão permanente do historiador/professor”. Isto pode fazer com que, o historiador, formado segundo as novas diretrizes, reviva velhos problemas, dentre eles, a perplexidade dos recém-formados, denunciada por Fenelon no início dos anos 1980 (idem, p. 71), além de contribuir para a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal estar docente.

Por outro lado, num sentido mais amplo, contribui também para a permanência de práticas descontextualizadas do ambiente escolar por considerar, muitas vezes, que apenas o domínio dos conteúdos das disciplinas de referência, no caso a história, serão suficientes para uma efetiva prática profissional. Partindo desses pressupostos, questionamos: de que maneira tem sido conduzida e orientada a relação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos nos cursos de Licenciatura em História? Como podemos, enquanto professores formadores, promover uma formação voltada para práticas investigativas na profissão docente? Como colocar em prática concepções e modelos inovadores voltados para o ensino de história?

O que as pesquisas na área da educação tem demonstrado é que o saber docente constitui-se num saber que engloba e articula, simultaneamente, saberes de diversos conhecimentos sejam eles disciplinares, pedagógicos e experienciais. Estes saberes contribuem para a formação de um conhecimento estabelecido num lugar de fronteira por receber contribuições de diversas áreas do conhecimento tais como do currículo, da didática geral, da didática da história e da teoria da história (MONTEIRO, 2010, p. 493).

Tais saberes, definidos como “plurais, compósitos, flexíveis, temporais” são construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do sujeito. No caso específico, os saberes dos professores de história

são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

Esse saber docente aponta para várias direções no sentido de que engloba o conhecimento específico da disciplina (conhecimento historiográfico), os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência (FONSECA, 2003, p. 63). Assim, o professor de história domina não apenas os procedimentos do método histórico e da produção historiográfica, mas também um conjunto de saberes e competências que o habilitam para o exercício profissional da docência.

Os cursos de Licenciatura ainda tornam-se momentos importantes “de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (Idem, p. 60). Todavia, segundo pesquisadores, existem lacunas nos currículos desses cursos de formação quanto às concepções historiográficas debatidas e veiculadas na formação inicial, algo que poderia ser resolvido na formação processual e permanente.

Algumas dessas lacunas são referentes às vertentes historiográficas veiculadas e discutidas no interior dos cursos de graduação em História. Dentre elas assinalamos a “exclusividade” do paradigma marxista em detrimento de outras correntes historiográficas como a Escola dos Annales nos anos de 1970 e 1980, segundo dados pesquisados por Rassi & Fonseca (2006, p. 118) nas Universidades de Minas Gerais em 2004 e 2005.

Outras lacunas referem-se à ausência da articulação teoria e prática e entre ensino e pesquisa nos cursos de formação. Como articular teoria e prática e como fazer com que o ensino tenha sua origem numa atividade de pesquisa educacional? Como fazer com que os graduandos dos cursos de licenciatura percebam a atividade docente em sua complexidade questionando e refletindo sobre suas próprias práticas? Mais especificamente, como possibilitar uma formação docente que discuta o uso didático das imagens em sala de aula em benefício de uma aprendizagem substantiva?

Os estudos coordenados por Menga Lüdke (2001) sobre a efetivação de atividades de pesquisa pelos professores da educação básica demonstram algumas “falhas” nos cursos de graduação. Tais falhas ocorrem em virtude da ausência das disciplinas de metodologia de pesquisa nos cursos mais antigos e também pela impossibilidade de integração dos acadêmicos em programas de iniciação científica, seja pela inexistência desses programas ou pela condição socioeconômica do acadêmico tendo que conciliar estudo e trabalho.

Os questionamentos apontados acima têm nos inquietado ao identificarmos ainda lacunas nos cursos de formação a partir da ausência de oficinas, aulas práticas que ajudem os alunos dos cursos de licenciatura a trabalhar com documentos escritos e visuais. Existem inúmeros textos que trabalham o uso e as metodologias voltadas para documentos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ainda faltam momentos em que os alunos em formação vivenciem essa prática pedagógica.

O que não quer dizer que apenas o saber usar imagens responderia as questões que envolvem imagem e conhecimento, teoria e prática, ensino e pesquisa. Isso porque a imagem tem características e linguagens que lhes são próprias. É preciso considerar a estrutura imagética no seu poder de “expressão, subjetivação e construção cognitiva (...)” (PASSOS, 2008, p.01).

Para Rocha (2001), a superação do ensino tradicional como modelo escolar é difícil em virtude da repetição de conteúdos e das formas em transmiti-lo. Ainda que ocorram conflitos nos vários níveis das estruturas educacionais que desejam a mudança ou a manutenção do *status quo*, definidas por ele como transversalidade e atravessamento. Em suas próprias palavras,

(...) em nível institucional temos o instituinte e o instituído; na organização: o organizante e o organizado, e no estabelecimento: o funcionamento e a função. Os primeiros são instâncias inaugurantes que possibilitam o surgimento do novo. Os segundos constituem a instância do organograma, do conservadorismo, do *status quo*... (p. 50-51)

Dessa maneira, poderíamos pensar o Ministério da Educação como uma macro-organização responsável por regular as várias organizações dentre elas as secretarias de educação estaduais e municipais e os estabelecimentos de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É fundamentalmente nos estabelecimentos de ensino que ocorre a prática docente. Prática constitui-se como “ação da força de trabalho qualificado sobre o objeto que se quer

transformar” (ROCHA, 2001, p.50). O objeto de transformação do professor é o ambiente das instituições escolares para que haja transformação nos alunos, sujeitos da aprendizagem. Portanto, a instância de transformação, por excelência, é a da prática.

A reflexão sistemática relacionada à prática docente deve partir do local de trabalho, já que é ali que estão as bases que sustentam o conhecimento histórico e o exercício profissional do professor. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que os limites da transformação na educação brasileira não se situa apenas em mudanças na forma de transmissão do conteúdo, mas também na mudança na organização educacional dos estabelecimentos de ensino que interfere diretamente nas condições de trabalho dos professores.

Desde os anos 1990 têm-se no Brasil discussões relacionadas à formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática. Entende-se que o professor reflexivo

seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 28-29).

Contudo, a defesa da existência desse tipo de profissional na educação básica recebe críticas de pesquisadores que consideram as discussões sobre a formação de professores reflexivos como “discursos gasosos”, ou seja, discursos equivocados, pois para que ela seja efetivada é necessário haver condições de formação, de remuneração e de profissionalidade no ambiente de trabalho. Tais discursos se tornam realidade no ambiente acadêmico onde os professores pesquisam, publicam livros e tem mais prestígio social denotando, por esse viés, uma hierarquia entre academias e escolas de nível básico (RASSI; FONSECA, 2006, p. 110).

Acreditando nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, Isabel Alarcão, pesquisadora portuguesa, levantou três hipóteses para explicar o motivo das críticas contra a proposta do professor reflexivo após o que ela denominou de uma “apoteótica recepção” dessa concepção de professor no contexto brasileiro. Em suas palavras

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos

professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em acção, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e continuada) de natureza reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 43-44).

As críticas apontadas pela pesquisadora portuguesa envolvem aspectos que incluem não apenas questões relacionadas à formação docente, mas também questões estruturais que passam pelas políticas públicas voltadas para a valorização docente. Assiste-se, atualmente, um paradoxo no contexto educacional brasileiro. Enquanto temos um discurso oficial de valorização do professor, é imperceptível a existência de uma política efetiva de valorização do mesmo por meio de melhorias na remuneração e nas condições de trabalho.

A elevada carga de trabalho para compensar um determinado nível salarial, a complexidade que envolvem as relações educacionais no contexto escolar e os problemas de formação já discutidos anteriormente constituem-se em fatores que inviabilizam um ambiente pautado pela pesquisa na maior parte das escolas brasileiras. São poucas as instituições de educação de nível básico que conseguem implantar em suas atividades cotidianas a pesquisa, seja ela de caráter acadêmico ou educacional. Todavia, defendemos que, independentemente do contexto educacional de nível básico, os cursos de Licenciatura devem partir do princípio da formação do professor pesquisador, tendo em vista que esta formação propiciará ao mesmo um preparo mais adequado no trato com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Além disso, os cursos de História devem propiciar aos licenciandos diversas práticas de pesquisa, seja envolvendo temas específicos da disciplina de referência, seja tratando de temas que envolvem o ambiente escolar, de especial modo aqueles relacionados diretamente aos processos de ensino aprendizagem de história. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação busquem a aproximação teórica e metodológica da ciência histórica com as teorias pedagógicas visto ser indissociável, no saber docente, os conhecimentos específicos da disciplina de referência com os conhecimentos didáticos-pedagógicos indispensáveis no processo educacional.

Tais conhecimentos permitirão que o professor tenha maior capacidade de atualização frente às renovações teóricas e metodológicas da História no sentido de evitar um ensino descontextualizado da realidade dos estudantes, baseado em fatos

políticos de personagens históricos consolidados pela historiografia positivista. Dotados de um conhecimento epistemológico consistente, os professores poderão analisar criticamente os materiais didáticos disponíveis utilizando-os favoravelmente para a condução da aprendizagem histórica.

Renovação historiográfica e ensino de História

No século XIX a perspectiva historiográfica positivista, eurocêntrica, linear e evolutiva era a base para o ensino tradicional. Ele reproduzia uma visão factual, desarticulada e fragmentada do social culminando num estudo do passado despolitizado e intelectualizado. Nesse viés, o professor tornava-se apenas no transmissor do conhecimento e o aluno num receptor passivo. Os objetivos claros e definidos da historiografia positivista constituía-se em ensinar a história para explicar a genealogia da nação ao transmitir um conjunto de fatos que compunham a história do país baseada em marcos/fatos da política institucional a partir de uma sequência cronológica causal.

No Brasil tal perspectiva privilegiava os mitos nacionais que auxiliaram na formação da cultura brasileira, a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Portanto, essa visão gerava como principal característica a exclusão de sujeitos históricos e lutas sociais já que sua ideia básica era formar uma concepção auto-excludente da história. Na concepção de ensino tradicional o documento histórico acabava sendo a prova irrefutável da realidade passada a ser transmitida ao aluno.

Por outro lado, a renovação historiográfica e do ensino no século XX possibilitou a renovação na concepção de documentos históricos e da relação do historiador com as fontes documentais. Em 1980 passou a existir outros horizontes de conhecimento histórico baseado em discussões visando reformulações curriculares articuladas com movimento de revisão e ampliação da produção historiográfica e a modernização da indústria editorial brasileira.

Os anos 1980 tornaram-se tempos do repensar a Educação. O ensino de história não esteve excluído do processo de crítica. A história e seu ensino, os pressupostos, as fontes e os temas relacionados à prática docente do ensino de história. Proposições teórico-metodológicas afirmavam-se coexistindo com a história tradicional.

A organização da história fundamentada no marxismo ortodoxo ou a organização do ensino de história por meio de temas e problemas cuja inspiração era a

historiografia social inglesa e nova história francesa, resgatava as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares.

Visando romper com linearidade, determinismos e caráter teleológico as correntes da historiografia alemã e francesa tomaram a realidade social vivida como algo que traz como possibilidade o alargamento da história (temas, ações e sujeitos marginais).

Nesse sentido, a revisão historiográfica contesta a ideia de documento histórico como matéria inerte e critica a valorização e o primado do documento escrito. O documento passa a ser o vestígio, o indicio, o produto da sociedade que o fabricou, a testemunha do passado que fala quando é perguntado.

A nova concepção de documento histórico implica repensar seu uso na sala de aula. Sua utilização é indispensável como método de ensino, pois permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica já que o contato com fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representações do passado e do presente.

O processo de ensino aprendizagem a partir da nova concepção de documento histórico e do seu uso exclui a relação autoritária entre professor e alunos possibilitando uma relação interativa entre aluno/professor/conhecimento. Isso exige do professor a ampliação de sua concepção e uso do documento. Permite introduzir no processo de ensino-aprendizagem a compreensão de documentos iconográficos, fontes orais e testemunhos da história local.

No final do século XX a discussão sobre a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História baseou-se principalmente na crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, na difusão de livros paradidáticos, no avanço tecnológico da indústria cultural brasileira, no movimento historiográfico e na ampliação documental e temática (FONSECA, 2003, p. 163).

Essa opção metodológica significa uma ampliação do olhar do historiador, sendo que o campo de estudo torna o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível; reconhece a ligação entre saberes escolares e vida social e a necessidade de reconstrução do conceito de ensino e aprendizagem.

Na atualidade, as abordagens que fundamentam as práticas metodológicas no ensino de história são a história tradicional que embasa o positivismo histórico, a história nova, o materialismo histórico e a história social inglesa (FONSECA, 2003,

p.41). Os livros didáticos apontam para essa afirmação conforme podemos constatar na citação abaixo, retirada de um manual do professor publicado em 2010:

Diante dos objetivos a serem atingidos, consideramos mais apropriados os referenciais teóricos presentes na corrente historiográfica denominada história nova. Essa corrente originou-se no final da década de 1920, a partir da chamada Escola dos Annales, fundada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch. Esse movimento historiográfico se desenvolveu como uma crítica à chamada história tradicional, praticada pelos historiadores metódicos, considerados positivistas (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2010, p. 17).

A partir da citação acima percebemos o fato de que o livro didático se torna um veículo de transmissão da investigação histórica realizada nas academias para o campo da cultura histórica escolar, porém, muitas vezes, de maneira simplificada e tendenciosa. Daí o interesse de muitos historiadores na sua produção e análise. Essa atualização epistemológica em relação ao ensino de história é perceptível também nas falas de professores da educação básica quanto à concepção histórica que norteia sua prática docente.

o material didático não é o ideal e suficiente. porém, busca-se acrescentar novos instrumentos didáticos que visam aprimorar os conceitos e as noções históricas, procurando formas de utilizar os fatos históricos do passado, exemplificando-os e procurando uma conotação contemporânea, na busca de uma melhor compreensão do aluno.⁵

procuo deixar claro aos alunos a construção histórica enquanto discurso construído, reconstruído e possível de crítica.⁶

A transcrição destes depoimentos revela a predominância da História Nova nas aulas de história permitindo uma nova concepção em relação ao uso de diversos documentos históricos que passam a ser manipulados pelo historiador-professor com a finalidade da construção da narrativa histórica formulada e reformulada sempre que surgem novos indícios históricos, portanto, passível de crítica e de novas interpretações. Entretanto, ainda permanece a prática tradicional nas aulas de História, seja por meio da dependência do professor em relação ao livro didático ou pelos *déficits* existentes na formação profissional do docente de história.

⁵ Entrevista realizada com professor da educação básica – SEE – GO cedida em 27/09/2011.

⁶ Entrevista realizada com professor da educação básica – SEE – GO cedida em 05/03/2011.

Livro didático: debate, definições e usos

O uso de material didático não é recente no ensino de história. Desde o século XIX já se utilizava documentos escritos, litografuras e mapas históricos em situação didática. No início do século XX Jonatha Serrano, professor de História do Colégio Pedro II defendia a utilização de filmes para facilitar a aprendizagem na disciplina. Atualmente, os livros didáticos, mais especificamente, constituem obras repletas de ilustrações que concorrem com textos escritos, acervos iconográficos, imagens *tecnológicas* (vídeo, softwares e CD-ROMs), todos à disposição do docente que pretende diversificar o uso de materiais didáticos em suas aulas.

Com a renovação no campo da ciência histórica ampliou-se a concepção e o uso de materiais didáticos na educação básica com a inserção de novas fontes e linguagens no ensino de história. Considerados mediadores no processo de aquisição do conhecimento e facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagens específicas da área da disciplina de História, os materiais didáticos apresentam importantes diferenças podendo ser: suportes informativos⁷ e documentos⁸ (BITTENCOURT, 2004).

Nessa conceptualização, o livro didático seria concebido como suporte informativo em virtude das peculiaridades de sua natureza e produção. Entretanto, por ele ser uma “fonte importante para a investigação, descrição e compreensão da história dos processos de ensino e das práticas escolares” (GATTI JR, 2005, p. 380), o livro didático constitui-se também em um dos documentos históricos fundamentais para a compreensão da forma tomada pelo ensino das disciplinas escolares em determinado período histórico por se constituir num produto da sociedade que o fabricou. “Nenhum livro didático pode ser apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p, 136), pelo contrário, ele torna-se em “uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda

⁷ Caracterizam-se como suportes informativos livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos etc). Pertencem ao setor da indústria cultural e tem uma finalidade – didática – e linguagem própria. Sua construção técnica obedece a critérios de idade próprios verificando aspectos como vocabulários, extensão e formatação segundo princípios pedagógicos.

⁸ Documentos pode ser o conjunto de signos – visuais ou textuais – produzidos sem finalidade didática, mas que passam a ser utilizados com essa finalidade como contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, cartas, romances. Visam público mais amplo e diferenciado. Não são necessariamente produzidos pela indústria cultural.

e qualquer fonte, possui historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (FONSECA, 2003, p. 55-56).

A produção, divulgação e consumo do livro didático no período de 1970 a 1990 passaram por um processo de transição resultante das transformações sociais e educacionais brasileiras nessa época: os textos escolares tornaram-se livros didáticos que assumiram a centralidade no universo escolar, tanto para estudantes e professores quanto para os governantes.

Além disso, a linguagem do texto didático aproximou-se da faixa etária a quem era destinada, perdendo seu teor acadêmico e, por fim, ocorreram mudanças paradigmáticas e de ênfase temáticas na produção do livro didático. Isso ocorreu com a inclusão de novos saberes que passaram a ser veiculados nos mesmos a partir da renovação na própria disciplina de referência e no ensino de história praticado nas salas de aula. Mudanças que, segundo Fonseca (2003, p. 50), “se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural” nas últimas décadas do século XX.

A indústria cultural assumiu, portanto, um importante papel ao buscar atender às demandas relacionadas ao movimento de ampliação de pesquisas teórico-metodológicas no âmbito da cultura historiográfica e das frequentes discussões sobre o ensino de história.

Essas discussões envolviam aspectos como aperfeiçoamento do livro didático, a explicitação de conceitos, a inclusão de alternativas como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores como parte das mudanças na linguagem e na forma de apresentação desse material.

Portanto, no início do século XXI, a continuidade do debate acerca do livro didático de ensino de história configurou-se, não apenas amplo e variado, mas também atual e importante. Discutem-se aspectos do desenvolvimento da indústria cultural, da complexidade de definição e uso do livro didático, de suas lacunas e dos conteúdos epistemológicos presentes nos mesmos, demonstrando a importância e permanência desse material na aprendizagem histórica que media o trabalho entre professor e alunos desde o século XIX.

O livro didático é alvo de inúmeras críticas que apontam para sua deficiência de conteúdo, suas lacunas em relação a temas ou sujeitos históricos como, por exemplo, as relações homem/natureza numa perspectiva histórica e a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos e, por fim, a presença de erros conceituais ou informativos como

anacronismo, voluntarismo, nominalismo, dentre outros, deixando de ser de longe um livro ideal.

O livro didático possui diversas definições em virtude da complexidade de sua natureza e de suas múltiplas facetas. Pode ser uma mercadoria, um depositário de conteúdos escolares, um instrumento pedagógico ou um veículo de sistema de valores que passa pela intervenção de professores e alunos no exercício de práticas de leitura e de trabalho escolar possuindo usos variados.

No âmbito escolar, a atuação do professor é fundamental em virtude do poder de escolha que tem em relação ao livro didático, ao procedimento de leitura, aos conteúdos e atividades selecionados para a aplicação na sala de aula. Esses aspectos são fundamentais visto que “o livro didático em si não propicia o processo do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem não depende do livro didático, mas da metodologia escolhida e das finalidades da educação” (WASSERMAN, 2000, p. 262).

Portanto, esse tipo de material, apesar de ser objeto de avaliações contraditórias, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos, mediando “a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2008, p. 73), podendo se constituir até mesmo na ferramenta mais importante no ensino de história (RÜSEN, 2010).

Por isso, para compreender seu papel na vida escolar é necessário analisa-lo sobre diferentes prismas. Se por um lado, o livro didático é limitado e condicionado a questões econômicas, ideológicas e técnicas, por outro, enquanto suporte informativo, constitui-se como instrumento portador da linguagem escrita e iconográfica que permite a aquisição do domínio da leitura, da escrita e da análise de documentos históricos na educação básica, possibilitando ao estudante autonomia em relação ao conhecimento. Permite, ainda, a ampliação de informações do saber científico numa linguagem mais acessível e a explicitação do conteúdo programático da disciplina contribuindo para aquisição de conceitos e noções básicas do saber acumulado pelo método histórico.

Ensino de História, livro didático e imagens

Desde o fim dos anos 1970 a historiografia acompanhou as transformações propostas pela Nova História e sofreu uma significativa abertura teórica metodológica. Essa abertura justifica-se pela percepção, por parte dos historiadores e cientistas sociais,

que os modelos metodológicos baseados unicamente nas fontes escritas não respondiam mais às demandas de pesquisa do social.

A Nova História teve como proposta considerar a pluralidade dos sujeitos, suas atitudes no mundo sociocultural, diferentes modos de vida e contextos. A escrita historiográfica voltou-se para o estudo dos mais variados objetos e temáticas. Ao incluir novos objetos houve a necessidade de ampliar os métodos e as fontes históricas.

Dentro desse movimento de inovação temática, a imagem fixa (fotografia, pintura, desenho) e a imagem em movimento (cinema) ganharam *status* de documento histórico. O conhecimento histórico passou a considerar a linguagem iconográfica como um vestígio da realidade e *testemunho ocular da história*.

No sentido de viabilizar a utilização das imagens no campo da História Burke (2004) aponta três problemáticas: a primeira considera os riscos de tomar as imagens como reflexos puros da realidade, considerando que a arte da representação é menos realista do que se imagina e omite (por vezes distorce) a realidade social, ao invés de refleti-la. A segunda problemática afirma que a arte fornece evidência para aspectos da realidade social que os textos não abordam. Por último, o autor chama a atenção para o processo de distorção que pode, por vezes, ocorrer na construção das imagens e que interfere, conseqüentemente, na leitura das mesmas. Este último aspecto evidencia fenômenos de interesse, apresentando para o conhecimento histórico aspectos como mentalidade, ideologias e identidades.

Dessa forma, é importante destacar que as relações entre a produção escrita e a imagética não se apresentam significativas apenas no campo historiográfico. Mas também se apresentam na atualidade como elementos centrais das discussões em torno das novas formas de linguagem dentro do ensino de história.

As imagens estão inseridas em um suporte específico, o livro didático, com todas as suas especificidades. Elas não estão dispersas, soltas ou desconectadas de um discurso escrito. Elas estão concatenadas com a apresentação de conteúdos e os possíveis significados simbólicos imbricados nestes conteúdos.

A maneira como as imagens estão dispostas no livro, o tamanho da imagem, a posição da imagem com relação ao texto e demais elementos que amarram as imagens às ideias apresentadas no livro são fundamentais para a indissociabilidade da forma e do conteúdo e da relação autor-leitor.

Para Circe Bittencourt (2004) a fotografia no ensino de história favorece a introdução dos alunos no método de interpretação e análise de documentos históricos,

favorece o entendimento das mudanças/permanências (por meio de comparações) e pode ser associada a textos escritos, contribuindo para uma análise mais complexa e multifacetada da realidade histórica.

Segundo a pesquisadora Ana Heloisa Molina a imagem fotográfica é um mediador cultural. Pois, atua na interação entre “(...) conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento” (s/d, p. 01). A fotografia, portanto, contribuiria para que o aluno, ao entrar em contato com novos conhecimentos, atribuísse significado e sentido a aprendizagem. Isso ocorre devido ao fato que a imagem fotográfica tem o poder de índice imagético.

Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento.

As imagens nos livros concretizam conceitos, noções abstratas e facilitam a compreensão de conteúdos. O suporte imagético é também um instrumento facilitador da memorização, segundo o pesquisador Elias Thomé Saliba (1995) as imagens, principalmente, as canônicas, são impostas de modo coercitivo. Constituem pontos de referências conscientes e inconscientes. Contribuem de forma decisiva, na identificação coletiva dos fatos considerados significativos.

Apesar da riqueza teórico-metodológica da imagem no ensino de história e de suas potencialidades, como anteriormente mencionamos, o que ocorre em sala de aula é o uso da imagem simplesmente como ilustração. A imagem (fotografia ou pintura) apenas reforça o sentido proposto pelo texto escrito. Em outras palavras, em sala de aula a imagem não é tratada como documento histórico, mas como meio de reforçar ideias previamente apresentadas pelo texto.

Desse modo, ao invés de contribuir para desconstruir um modo de ensinar tradicional e repetitivo, o uso das imagens apenas corrobora para um aprendizado desconectado da dinâmica histórica e sem tratamento das fontes históricas presentes na construção do conhecimento sobre o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre concepção de ensino e o uso de materiais didáticos mostrou as lacunas existentes nos cursos de formação principalmente em relação à valorização dos conteúdos epistemológicos no interior do curso de licenciatura em História.

A ideia não é formar pequenos historiadores na educação básica, mas permitir que os alunos adquiram ferramentas para a compreensão do presente à luz do passado e com perspectivas de futuro. Dessa maneira, o debate acerca do uso de materiais didáticos, especialmente de livros e as imagens neles contidas, precisa ser ampliado, não no sentido de ofuscar o sujeito da educação, o professor, pelo contrário, no sentido de analisar sua formação profissional e possibilitar a ele uma atuação mais consistente e significativa no âmbito da educação básica. Sobre esse assunto Wasserman (2000, p. 255) afirmou:

Profissionais dotados de excelente formação teórica que tenham capacidade de refletir sobre [...] aspectos teóricos, conceituais ou metodológicos de sua disciplina serão os mais capacitados para a prática docente, inclusive mais capacitados do que aqueles para os quais foram ensinados todos os ‘truques’ didático-pedagógicos.

Nessa mesma perspectiva, Seffner (2000, p. 287) defende que um “bom curso de história no Brasil hoje oportuniza sólida formação teórica, metodológica e de técnicas de pesquisa em cada uma das áreas de História”. Concordamos com esses dois pesquisadores quanto à formação epistemológica do docente em História para dar conta da seleção e do uso dos materiais didáticos no ensino da história escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AVANCINI, Marta. **A encruzilhada**. In: Revista Educação. Agosto/2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/165/a-encruzilhada-234901-1.asp>. Acesso: 28/02/2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008. – (Repensando o ensino), p. 69-90.

_____; Materiais didáticos: concepções e usos. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 291-407. (Coleção Docência em Formação).

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? **Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, Volume 11, Número 21, junho 2006, p. 17-32.

GATTI JR, Décio. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol III: Século XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005, p. 379-400.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP, Papirus, 2003.

_____; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. In: **SAECULUM – Revista de História** [15]; João Pessoa, jul/dez. 2006, p. 108 – 124.

LÜDKE, Menga [et al]. O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e História. Interfaces In: **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Morfologia das cidades brasileiras. Introdução ao estudo histórico da iconografia urbana. In: **Revista da USP**. São Paulo: n.30, pp.144-153, 1996.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.23, n.45, pp.11-36, 2003.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. In: **Domínios da imagem**, Dossiê “Aprendizagem significativa subversiva”, Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-499.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Fotografia e ensino de história: aproximando o olhar. Fonte: http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Maria%20Sigmar%20Coutinho%20Passos.pdf. Acesso: 11/06/2013 às 15h.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de história**. 4 ed. São Paulo, 2001, p. 47 – 66. – (Coleção questões de nossa época; v. 52)

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT [*et all*] **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 109-127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho (org)**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 203-230.

_____; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em educação histórica. In: **Educar em revista**. Curitiba, PR. Ed. UFPR, n. 1, jan, 1981, p. 11-31.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo, Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI [ET all]. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS. 2000, p. 257-288.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva **Guimarães**. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus. 2007.

WASSERMAN, Cláudia. O livro didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção. In: GUAZZELLI [*et all*]. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS. 2000, p. 249-255.