

História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades

History, textbook, and teaching training: production, limits and possibilities

Erinaldo Cavalcanti¹

RESUMO



O presente artigo propõe-se a fazer uma análise para ampliar as discussões sobre o processo de produção do livro didático de história, as relações da escrita desse produto com a ciência de referência e como essas dimensões se relacionam com a formação docente inicial de professores e professoras de História. Nessa dimensão, problematiza o lugar de autoria atribuído ao profissional que escreve a narrativa textual e alguns limites que condicionam a escrita didática. Também analisa como que a ciência histórica, como lugar de formação docente, problematiza o livro didático durante a formação inicial dos professores através das pesquisas que venho desenvolvendo acerca das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em história oferecidos nas universidades federais do Norte e Nordeste do Brasil. Os resultados apontam que as matrizes curriculares têm praticamente ignorado as reflexões sobre os livros didáticos como principal instrumento de trabalho do professor de história.

Palavras-chave: História. Livro didático. Formação Docente.

ABSTRACT



The present article proposes to make an analysis to broaden the discussions about the production process of the history textbook, the relations of the writing of this product with the science of reference and how these dimensions relate to the initial teacher training of teachers and History teachers. In this dimension, it problematizes the place of authorship attributed to the professional who writes the textual narrative and some limits that condition didactic writing. It also analyzes how historical science, as a place of teacher training, problematizes the textbook during the initial formation of teachers through the

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do PPGHIST - Faculdade de História e do mestrado interdisciplinar da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará -Unifesspa. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

researches that I have been developing about the curricular matrices of undergraduate courses offered in the federal universities of the North and Northeast of Brazil. The results show that the curricular matrices have practically ignored the reflections on textbooks as the main tool of work of the history teacher.

Keyword: History. Textbook. Teaching training

Considerações iniciais

Este texto é fruto de um percurso de trabalho que completou 10 anos em 2018. Nesse sentido, gostaria de iniciar a reflexão mencionando meu lugar de fala, afinal, todos nós falamos de um lugar, que é marcado pela pluralidade de ideias, concepções, paradoxos e dissensos até. Em 2008, recebi um convite da Editora Moderna para escrever um livro didático da história regional de Pernambuco para o primeiro segmento do ensino fundamental — mais especificamente para o quarto e/o quinto anos —, além do “livro do professor” que atua nesse segmento. Desde então, paralelamente às pesquisas do doutorado à época, comecei a estudar uma bibliografia que tematiza algumas questões que envolvem a história e seu ensino e, de maneira mais específica, o livro didático e seus desdobramentos com o ensino de História.

As questões aqui analisadas, portanto, representam inquietações desse lugar “triplo” em que me situo: fui professor da educação básica e trabalhei por mais de 15 anos com livros didáticos. Ademais, sou autor de livros didáticos e, atualmente, professor do magistério superior, dedicado a pensar o ensino de História como objeto de pesquisa; portanto, professor/formador.

A experiência de ter sido desafiado a escrever um texto de História, para um público não especializado — professores formados em Pedagogia e para estudantes do ensino fundamental —, impulsionou-me a repensar algumas relações entre a História e seu ensino. Em outras palavras, fui impelido a refletir sobre alguns diálogos que a ciência histórica estabelece com parte da sociedade, especialmente com os jovens que estão na educação básica. Essa experiência tencionou algumas relações que, como professor/historiador, mantenho com a ciência em que me situo, a qual é tencionada por pressões, demandas e desafios do tempo em constante processo de metamorfose.

Desde que ingressei na Universidade Federal do Sul e Sudeste (Unifesspa), em 2015, venho ofertando a disciplina “História e Ensino: livros e materiais didáticos” para a graduação em História. Também desenvolvo, atualmente, o projeto de pesquisa *Ensino de*

História, livro didático e formação docente: entre práticas e representações, por meio do qual, venho analisando como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, oferecidos nas universidades federais do Norte e do Nordeste do Brasil, problematizam o livro didático durante o período de formação docente inicial.

O presente artigo, portanto, se insere nesse percurso e espaço de reflexão e propõe-se a fazer uma análise para ampliar as discussões sobre o processo de produção do livro didático de história, as relações da escrita desse produto com a ciência de referência e como essas duas dimensões se relacionam com a formação docente inicial de professores e professoras de História.

A complexidade de um produto feito a muitas mãos

Há uma significativa produção acadêmica sobre o livro didático de história. Esse produto é alvo de uma grande variedade de estudos. Diferentes pesquisadores de distintas áreas têm tematizado o livro didático ampliando o leque de reflexão sobre esse produto que ainda continua sendo a principal ferramenta de trabalho de uma larga parcela de docentes que atuam na educação básica. Trata-se de um produto cultural imerso em um complexo universo de relações. Nessa dimensão, Circe Bittencourt (2009) chama a atenção para a necessidade de perceber a complexidade do livro didático e seus limites.

Por esse ângulo de percepção, trata-se de uma obra bastante complexa, construída por muitos profissionais em um campo de forças e disputas, envolvendo diferentes órgãos e agentes do Estado e o mercado editorial. Nesse sentido, devemos evitar análises que sugerem a possibilidade de existir um livro didático ideal que atenda a todas as demandas e necessidades que envolvem seus usos. Nas palavras de Bittencourt, “[...] o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (2009, p. 300-301).

Com limites, vantagens e desvantagens, o livro didático tornou-se, nas últimas décadas, a principal ferramenta de trabalho do professor da educação básica. Nessa dimensão, a professora Katia Maria Abud, ao analisar a relação entre livro didático e currículo, ressalta a centralidade ocupada pelos livros didáticos no exercício da docência. Para ela “[...] o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho”. (ABUD, 2007, p. 115).

Acredito ser importante, para as reflexões, ampliarmos o debate acerca do processo de produção do livro didático. Nesse sentido, torna-se oportuno expandir a compreensão sobre o lugar ocupado pelo escritor(a) que recebe os créditos pela autoria do livro. Defendo que não existe um autor de livro didático que seja responsável sozinho pela obra por ele assinada. A autoria de um livro didático é um lugar ocupado por muitos profissionais que executam tarefas importantes no processo de produção da obra. Nas capas dos livros, na página de referência e nos contratos com as editoras encontra-se apenas o nome da pessoa ou das pessoas (quando a obra é assinada por mais de um autor) que culturalmente se convencionou chamar de “autor” ou “autora”.

A prática que atribui o *status* de autor a quem assina o livro precisa ser problematizada. Como já defendi (Cavalcanti, 2016) os autores dos livros didáticos, via de regra, escrevem um texto na tela do computador. Constroem uma narrativa escrita no programa *Word*. Elaboram atividades de aprendizagem e avaliativas. Indicam fontes para compor as narrativas. Mas essas fontes não passam a compor a narrativa apenas pelo potencial que podem ofertar para o texto ou pelo desejo daquele que se considera autor. É necessário ações e conhecimentos de outros profissionais para que uma fonte imagética, por exemplo, seja utilizada no texto do livro didático. É necessário que um profissional da área técnica avalie a qualidade gráfica da imagem. Do contrário, essa pode comprometer o resultado final do produto — quando transformado em livro que poderá ser impresso em larga escala — se a resolução da referida imagem não dispor da qualidade exigida. Ainda se faz necessário que outro profissional — geralmente da área jurídica — encarregue-se de garantir os direitos autorais de uso da imagem, ação que, em última instância, pode definir ou não se uma fonte documental passará a fazer parte de uma determinada obra. Salvo raras exceções, o profissional que escreve o texto que se transformará em livro não desfruta dessas habilidades, nem desempenha essas funções.

As ações desenvolvidas por quem escreve a narrativa textual e as habilidades exigidas para essa produção, sozinhas, não constroem um livro didático. Uma vez pronta a narrativa de um livro didático — envolvendo os elementos escritos e as fontes documentais —, essa ainda não é o livro. É um texto escrito em um programa de computador. Ela é a matéria prima que se transformará em livro. Matéria prima que, em seu processo de fabricação, contou com a contribuição de outros profissionais, sobretudo, editores. Ou seja, até mesmo a escrita da narrativa que irá compor e formar o livro, sofre as interferências de outros profissionais, além daqueles que recebem o nome de “autor”.

Uma vez concluída a narrativa didática escrita, essa passará por um longo percurso de metamorfose até se transformar em livro, seja na materialidade impressa ou digital. Nessa parte do percurso, entram em cena os profissionais da área de *design* gráfico para construir o layout do livro. Esses profissionais transformam a matéria prima, ou seja, o texto escrito em forma de narrativa (fabricada por outro profissional na tela do computador), em um produto

culturalmente denominado “livro”. Sem as ações e habilidades desses profissionais, acredito que os que recebem o título e ocupam o lugar de autor não teriam condições de transformar seu produto — a narrativa escrita no *Word* — em livro didático. Produzimos narrativas em textos digitados e não livros. Nessa perspectiva, defendo que seria mais adequado chamarmos de “autor de texto didático” aquele que recebe o nome de “autor de livro didático”.

Os profissionais que atuam na área de diagramação transformam o texto em um produto que ganhará materialidade impressa ou digital, e se transformará em livro. O *layout* que eles constroem não se limita à dimensão estética/visual da obra. Sem essas ações, o texto que escrevemos no computador não se transformará em livro. Certamente que os trabalhos de produção visual, estética e diagramação ocorrem em diálogos com a escrita desenvolvida pelo autor do texto. Esses profissionais atuam de forma incisiva na construção dos livros. As ações daqueles que atuam na área de *design* gráfico, editoração, diagramação e revisão grafam um conjunto de símbolos visuais e estéticos que dão forma e materialidade ao livro. É oportuno destacar que essas ações ocorrem em estreitos diálogos com as questões históricas, historiográficas e pedagógicas problematizadas pelo profissional que escreveu a narrativa textual. Nessa perspectiva, defendo que os créditos de autoria, em alguma medida, também deveriam ser estendidos para esses profissionais, pois um livro não se resume ao texto, mesmo sendo a narrativa textual a matéria prima do livro.

Nenhum dos profissionais que atuam na produção do livro didático desfruta de autonomia que o autorize a fabricar um produto que não esteja condicionado a muitas forças, demandas e pressões do lugar de produção. A começar pelo autor da narrativa textual. Esse sofre pressões de diferentes perspectivas. É exigido dele a fabricação de um texto que atenda às exigências da área de referência. Ou seja, não é permitida uma narrativa que não seja reconhecida e validada pelos pares. Nessa perspectiva, se exige que o texto didático apresente atualização e esteja em conformidade com a produção historiográfica. Mas não se trata de um texto acadêmico destinado ao público que frequenta a oficina da ciência histórica.

Além das pressões vindas da ciência de referência, é também exigido da narrativa didática que essa esteja em consonância com a faixa etária do seu público-alvo. Nessa dimensão, é necessário que a narrativa textual esteja em sintonia com as normas e regras que fundamentam os debates na área do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a prática vocabular da narrativa didática precisa dar conta não apenas das exigências históricas e historiográficas, mas também das condições cognitivas do público para o qual essa narrativa é construída. A liberdade na produção da escrita de uma obra didática está também condicionada às normas de edital público que, via de regra, costumam condicionar um conjunto de elementos que direciona todo processo de fabricação do livro. E é evidente que esse edital público está em diálogo e tensão permanente com as forças do mercado editorial.

Os princípios e fundamentos éticos, reconhecidamente necessários à construção da cidadania, também interferem no processo de fabricação desse livro. Assim, esse produto também deve constituir-se como uma ferramenta que colabora, por meio da reflexão promovida, para o fortalecimento da democracia. Em outras palavras, o livro didático deve contribuir com valores que concorram como força capaz de promover o fortalecimento do respeito às diferenças sociais, políticas, de gênero, religiosas e sexuais; em síntese, deve ser um produto que contribui com o respeito à alteridade, fortalecendo os princípios democráticos.

Nessa perspectiva, o edital público do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016 sentenciava que era terminantemente proibido aos livros didáticos veicularem qualquer tipo de narrativa que promovesse “[...] estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.” (*Editais PNLD 2016*, 2014, p. 47). Nessa linha interpretativa, Flávia Caimi destaca os avanços conquistados, até então, no que tange à garantia para manter “[...] o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais, o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino, o respeito à liberdade e ao apreço à tolerância e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.” (2017, p. 40).

Recorro ao PNLD de 2016 e faço uso do verbo no tempo passado — “sentenciava” — para registrar que as mudanças impostas após o golpe de 2016 estão alterando radicalmente todo o processo de construção do livro didático. As relações de poder que envolviam a produção dos livros didáticos, via edital público e por meio do PNLD, foram radicalmente alteradas com o golpe de 2016. Até então, o PNLD garantia um conjunto de práticas que, durante mais de duas décadas, vinham aprimorando o processo de produção, avaliação, distribuição e escolha do livro didático — e garantido melhorias nesse processo — conforme mostram Caimi (2009, 2017), Oliveira (2017), Miranda e de Luca (2004), Oliveira e Freitas (2013) Bezerra (2017) e SILVA (2017) para citar apenas alguns. Esse processo de aprimoramento foi abortado com a derrubada da presidente legalmente eleita Dilma Rousseff.

Entre as transformações pelas quais passou o livro didático, resultantes das melhorias implantadas pelo PNLD, Caimi (2017) ressalta o processo avaliativo alcançado nos últimos anos. Ela destaca o *status* alcançado pelo programa ao instituir-se como política de estado, e não de governo. Nesse aspecto, é oportuno destacar que o direcionamento e a execução dessas políticas, mesmo sendo de estado, obedecem às relações de força dos grupos que ocupam certas posições de poder. Em outras palavras, o PNLD pode ser política de estado, mas sua execução, seu direcionamento e seus objetivos obedecem à política de governo. Temos presenciado como o (des)governo que assumiu o poder após o golpe de 2016 vem implantando um conjunto de medidas que estão alterando o processo de produção do livro didático e comprometendo a qualidade desse material.

Com o golpe de 2016, vem-se desenvolvendo um conjunto de medidas que ameaçam destruir todas as garantias construídas pelo PLND. As relações tecidas com os grupos do capital internacional ligados à educação — sobretudo, Santillana e Pearson — têm retirado a exigência de os livros didáticos passarem por um processo avaliativo sério e rigoroso que ficava sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino superior. Da mesma forma, retira a obrigatoriedade de os livros serem adquiridos por meio de edital público, podendo ser vendidos diretamente aos municípios. Por conseguinte, é retirado do professor o poder de escolha no momento de selecionar o livro que irá trabalhar no ano letivo, conforme demonstrou Cassiano (2017).

O livro didático e a ciência histórica: algumas relações

Seja política de estado, seja objeto de interesse político de governo, o livro didático ainda continua exercendo grande influência no exercício de professores e professoras que atuam na educação básica. Ele continua sendo a ferramenta, institucional e socialmente reconhecida, por meio da qual uma dada narrativa é oferecida aos jovens que estão em processo de formação na educação básica. O livro didático de história continua sendo o principal produto, por meio do qual, milhares de jovens, no espaço formal da escola, têm acesso às explicações históricas sobre as sociedades próximas ou distantes no tempo ou no espaço.

Por esse ângulo de percepção, os especialistas concordam que o livro didático é um dos instrumentos mais influentes no ensino de história, como ressaltou o professor e historiador alemão especialista na temática. Para ele,

Todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. [...] Também os historiadores estão interessados nos livros didáticos. Eles têm vários motivos (RÜSEN, 2011, p. 109).

Sim, todos os especialistas, como ressaltou Rüsen, estão de acordo quanto à importância do livro didático. Isso porque, como assinalou Marc Ferro (1983), a história construída acerca

dela mesma e de outrem guarda uma íntima relação com a história ensinada em sala de aula. Não seria inverossímil acrescentar que, por extensão, a história ensinada em sala de aula guarda uma íntima relação com os livros didáticos no exercício da docência de professores e professoras.

Sobre os historiadores estarem interessados no livro didático, para a situação do Brasil é preciso relativizar essa interpretação. Aquela assertiva, como qualquer outra, traz as digitais do tempo e do espaço de sua enunciação. Se, pelas pesquisas realizadas por Jörn Rüsen, é possível afirmar que os historiadores estão interessados no livro didático, não podemos dizer o mesmo em relação a uma parte dos cursos de História oferecidos nas instituições federais no Brasil. Para uma parcela dos nossos cursos de História, a situação não parece ser bem essa. Ao menos, o interesse parece ficar restrito aos historiadores que têm o livro didático como objeto de pesquisa.

Atualmente, estou desenvolvendo o projeto de pesquisa *Ensino de História, livro didático e formação docente: entre práticas e representações*. Por meio dessa pesquisa, analiso as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História oferecidos nas universidades federais das regiões Norte e Nordeste do País para compreender como os livros didáticos de história são problematizados durante o período de formação inicial dos professores. Até o momento, localizei e iniciei as reflexões nas Matrizes Curriculares de 22 instituições, sendo oito delas localizadas na região Norte e 14 na região Nordeste.² Uma parte das pesquisas já foi publicada (CAVALCANTI, 2018a e 2018b) e mostrou o quanto ainda precisamos avançar nos debates para criar e ampliar as condições de inserção do livro didático como objeto de estudo e reflexão nas licenciaturas.

As Matrizes Curriculares — também chamadas de Projeto Político Curricular, ou Projeto Pedagógico Curricular (PPC) — como qualquer outro documento, necessitam ser criteriosa e cuidadosamente analisadas. O processo de elaboração de cada uma delas envolve um amplo e um complexo conjunto de forças com variados interesses e diferentes sujeitos. Não podemos, pois, operar com qualquer leitura que ventile uma interpretação generalizadora. Esses documentos se constituem em ricas fontes e permitem compreender como os cursos de História se configuram em termos de fundamentos epistemológicos. São também valiosas fontes que nos permitem compreender as bases teórico-metodológicas e os princípios políticos sobre o modelo de profissionais que são formados a partir dessas matrizes curriculares.

Os resultados da pesquisa apontam para uma configuração que serve de indício para entendermos como o livro didático de História é apreendido nas Matrizes Curriculares. Por conseguinte, também é possível compreender como o ensino da História é apresentado e representado nas licenciaturas, um espaço institucional de formação inicial.

² Respectivamente, UFPE, UFRPE, UFPI, UFC, UFAL (Sertão), UFAL (Sede), UFRB, UFPB, UFRN, UFS, UFCG (Sede), UFCG (Cajazeiras), UFBA (Sede), UFMA e UFPA, Unifesspa, UNIFAP, UFRR, UFAM, UFAC, UNIR e UFT.

Como documentos institucionais, as Matrizes Curriculares analisadas se constituem em uma espécie de “arquitetura” dos cursos e departamentos de História nas universidades do Brasil. Elas representam as digitais de um conjunto de práticas e discursos que caracterizam a forma de se fazer História como ciência em nossas universidades. Oferecem e dão a ler uma dada configuração que as licenciaturas em História adquiriram. Demonstram a concepção de História por meio de seus enunciados, suas disciplinas e seus ementários. Expressam suas filiações teóricas e conceituais. Revelam aproximações e distanciamentos com variadas acepções de História. Indicam o que consideram importante na formação dos graduados em História. Informam quais questões são obrigatórias para o profissional da área e quais questões são optativas. Revelam as diferentes acepções acerca de categorias analíticas que formam essa ciência, como “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, para citar apenas algumas. As Matrizes Curriculares também apontam como a ciência histórica deve compor-se em termos de seleção de conteúdos, encadeamento das discussões e sequenciamento dos conteúdos por períodos.

Entretanto, é oportuno ressaltar que não existe uma relação de determinação entre o que está prescrito nos documentos oficiais e sua execução. Há muitas variantes envolvidas. As matrizes precisam ser analisadas como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses. Dessa forma, os indícios que emergem da pesquisa sugerem que, nas licenciaturas analisadas, o livro didático não tem despertado, ainda, os interesses dos docentes que atuam nos referidos cursos. Ao menos, não se tem conseguido espaço suficiente para que sejam ofertadas disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para os estudos sobre o livro didático.

Das oito universidades da região Norte, apenas dois cursos oferecem uma disciplina obrigatória que, de acordo com sua ementa, encarrega-se de problematizar o livro didático de história. Trata-se dos cursos oferecidos na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus sede, e do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), também campus sede. Os demais profissionais — que estão sendo formados nas instituições pesquisadas da região Norte — concluem sua formação inicial sem ter cursado nenhuma disciplina obrigatória encarregada de problematizar o livro didático. A situação nas instituições localizadas na região Nordeste é ainda mais delicada. Das 14 licenciaturas que compõem o universo parcial da pesquisa, não se encontra nenhuma disciplina obrigatória voltada exclusivamente para os debates acerca do livro didático.

É importante ressaltar que a menção nas ementas das disciplinas voltadas aos estudos sobre livro didático também não significa, necessariamente, que os debates serão garantidos na exequibilidade daquele componente. Há muitas condicionantes entre o que se encontra prescrito no texto formal e sua aplicabilidade. A mesma linha de interpretação também pode ser usada para pensarmos a situação inversa. É possível que entre os cursos pesquisados existam as discussões mesmo que essas não estejam presentes no documento formal em

termos de disciplina. Pensando na autonomia dos professores na condução e execução de suas disciplinas, é possível que algum docente possa inserir as reflexões sobre os livros didáticos mesmo não existindo uma disciplina no quadro dos componentes curriculares. Entretanto, não podemos negar que os PPCs dos cursos são documentos legais e formais, de singular importância, na medida em que direciona um conjunto de práticas dentro dos cursos em que são aplicados.

Jörn Rüsen assevera que é por meio dos livros didáticos que as discussões realizadas na ciência histórica podem chegar mais rapidamente aos demais segmentos sociais, para além dos muros das universidades. Se concordarmos com ele, temos que repensar nossas Matrizes Curriculares. Repensar, aqui, significa reformular. Implica reconhecer a necessidade (urgente) de reconfigurar o currículo de História, de reconstruir as Matrizes Curriculares dos cursos de História e, por conseguinte, da educação básica. Implica reconhecer que a História apreendida, aprendida e ensinada nas universidades pode não estar respondendo a certas demandas ligadas ao universo de atuação dos profissionais que estão se formando nesse campo do conhecimento.

Sabemos que o currículo é um campo de intensa batalha política. É um espaço de lutas e enfrentamentos. É um território de disputas, na interpretação de Miguel Arroyo (2013). É lugar de disputas de projetos políticos e sociais, como defende Moreira e Silva (2000); um espaço de invenção, criação e representação do mundo como atestam Carmem Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014). Ou seja, o currículo não é apenas lugar de disputas por seleção de conteúdos e metodologias de ensino. O “[...] currículo é uma opção cultural, um projeto seletivo de cultura, uma seleção cultural de determinados grupos”. (FONSECA, 2008, p. 118).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, a professora Selva Guimaraes chama a atenção para a ausência de determinados fundamentos voltados à formação docente dessa área. Para ela “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História deixam intocado um modelo de sociedade, de formação de profissionais e, assim, podem contribuir para a manutenção de posturas que levam a discriminação e exclusões” (IBIDEM, p. 119). Nessa dimensão, as diretrizes se apresentam como um campo de forças que concorre para a construção de um determinado projeto político e social. Constituem-se, pois, como parte de um projeto cultural de sociedade, e, por extensão, direciona um conjunto de normativas e fundamentos voltados à formação de um determinado modelo de professor de história. Nesse sentido, os textos dessas diretrizes apresentam uma proposta de formação de professores que, literalmente, minimizam ou silenciam as questões ligadas ao ensino e à docência.

Como interconectar a História ensinada dentro das universidades e as mudanças e demandas do tempo presente vividas pelos professores e professoras que atuam ou pretendem atuar na educação básica? Essa questão nos desafia e nos impele a repensar

nossas práticas, nossas ações, nossos componentes curriculares. O pouco interesse destinado por docentes (que atuam na formação de outros docentes) e de departamentos de História às relações que envolvem o livro didático e o próprio ensino da História entra em rota de colisão com a constatação de que o ensino é o campo profissional da grande maioria dos licenciados em História no Brasil. Nas palavras da professora e historiadora Claudia Ricci, “[...] essa postura de setores da universidade parece desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas e privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho.” (2015, p. 119).

Se o ensino — a docência, portanto — é o campo de atuação da maioria absoluta dos profissionais que se formam em História, como trazer para o centro dos debates dessa ciência as questões ligadas à formação docente? Como recuperar a capacidade de orientação temporal na vida prática de homens e mulheres, capacidade essa que, por diferentes apropriações, rendeu à História o epíteto de mestra da vida? Se concordarmos que a história construída acerca dela mesma está diretamente relacionada com a história ensinada em sala de aula, temos que repensar nosso modelo de ciência, suas escolhas e prioridades. Por conseguinte, não podemos negar que a História ensinada por professores e professoras na educação básica mantém estreitos laços com a História — distante e fria — apreendida e ensinada nos bancos das universidades.

Considerações finais

Vamos recorrer ao uso de metáforas para fazer uma analogia acerca de como uma parte das licenciaturas vem problematizando o livro didático durante o período de formação inicial dos professores. Imaginemos um curso de corte e costura em que nada se aprende sobre agulhas e tesouras. Pensemos em um médico cirurgião que necessite realizar uma cirurgia, mas que foi formado em um curso em que nada nada estudou sobre o manuseio do bisturi ou seu equivalente, uma tecnologia de última geração? Imaginemos um curso de pintura em que não há espaço para estudar os manejos e os usos do pincel.

Essas metáforas podem servir como provocações para refletirmos sobre algumas práticas desenvolvidas na oficina da História. Exagero? Talvez. No entanto, de acordo com as Matrizes Curriculares dos cursos de licenciaturas até o momento analisados, 91% dos profissionais que se formam não têm uma disciplina obrigatória voltada exclusivamente para os estudos envolvendo o livro didático. Concluem seus cursos e podem estar entrando em sala de aula completamente ignorantes sobre as relações que envolvem o processo de construção da principal ferramenta de trabalho. Ou seja, nada sabem acerca de como se

fabrica esse instrumento, de como se escreve esse tipo de livro, do processo de avaliação das obras, das relações com a ciência de referência e com os usos das fontes, das implicações com o mercado editorial e das condições de seleção dos livros por parte dos próprios professores e professoras. Como enfatiza Maria Auxiliadora Schmidt (2011b), é bastante sintomático que ainda não tenhamos uma disciplina nos cursos de formação docente que se encarregue especificamente de trabalhar esse instrumento, abordando-o em suas múltiplas dimensões.

No entanto, há algumas Matrizes Curriculares que mencionam o livro didático como objeto de estudo. Nesses casos, o livro didático aparece entre um dos quatro ou cinco objetivos aos quais se destinam a disciplina. Os calendários acadêmicos — respaldadas as singularidades — destinam quatro meses em média para a execução de cada disciplina. De tal modo, um componente curricular com quatro objetivos de estudos, terá um mês para as reflexões de cada um deles. Por conseguinte, nessa configuração se terá quatro aulas (uma por semana) para estudar todo o universo que envolve o processo de produção do livro didático, além das inúmeras questões ligada às estratégias de usos possíveis dessa ferramenta.

Essas reflexões também podem servir para questionarmos certos discursos largamente propalados no ateliê da ciência histórica. Discursos que destacam a necessidade de os professores transformarem os livros didáticos em objetos de pesquisa no cotidiano da sala de aula. Ouvimos que, em seminários, mesas redondas e conferências, os professores da educação básica não podem usar os livros didáticos como fonte absoluta de verdade, como depositários de informações inquestionáveis. Em nosso ateliê, é grande a quantidade de discursos que sentenciam ser fundamental o livro didático ser usado como uma ferramenta a mais no exercício da docência na educação básica.

Entretanto, geralmente, esses discursos, não passam de jargões. Não seria inverossímil afirmar que uma parte desses discursos não passa de palavras vazias, soltas, jogadas ao vento, mesmo quando transformadas em narrativas e publicadas em forma de artigos acadêmicos. Os problemas da formação docente, das sérias questões que envolvem o modelo de ciência histórica e da amputação dos debates sobre o livro didático nas licenciaturas não serão resolvidos apenas mencionando que os professores devem ressignificar os usos que fazem dos livros didáticos. Reflitamos: como os professores irão fazer isso? Por mágica ou intervenção divina? Nos cursos em que atuamos, por exemplo, quais as condições práticas que os professores tiveram e têm para promover as mudanças necessárias? Quais disciplinas (no plural) durante o período de formação regular, oferecem condições para que os formandos experienciem essa problematização?

Não adianta apenas defender certas assertivas. Não adianta apenas expressar que a formação docente é deficitária, que os cursos não preparam os professores e professoras para atuarem em sala de aula. Precisamos tencionar as relações de poder dentro dos cursos

em que atuamos para criar as condições que possibilitem experimentar os livros didáticos como objeto de investigação durante o período de formação inicial. Seria ignorância ou ingenuidade — ou as duas coisas ao mesmo tempo — supor que depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar e solucionar os problemas da formação. Seria estupidez acreditar que os professores irão transformar o livro didático em objeto de investigação no cotidiano escolar uma vez que não tiveram, durante a graduação, as condições mínimas para experimentar essas possibilidades.

Não estou, com isso, defendendo que a formação do professor se restringe apenas às experiências vivenciadas durante os quatro anos (ou quatro anos e meio) de graduação. Ou que a formação se limita apenas ao espaço da universidade. Como destaca Margarida Maria Dias de Oliveira, o profissional de história não se forma apenas dentro das faculdades ou centros de educação, e “[...] principalmente, ele não se forma pesquisador apenas voltando-se para as chamadas disciplinas específicas ou aumentando sua carga horária nas disciplinas de teoria e metodologia”. (2008, p. 87). Para Oliveira (como defendemos), a formação, “[...] só poderá ocorrer se houver reflexão acerca das referências de nossa área de conhecimento — a História. Assim, não são algumas disciplinas de teoria e metodologia ou didáticas específicas para a História que irão garantir a formação de profissionais diferenciados”. (IBIDEM, 2008, p. 87).

Um dos desafios existentes na formação docente do profissional de História, de acordo com essa pesquisadora, reside na forma inócua como boa parte das experiências é praticada no espaço da formação regular. Para ela, qual a surpresa no cenário atual, quando “[...] durante os seis semestres iniciais do curso de graduação, as ações de sala de aula restringiram-se a um comportamento passivo de ‘vou assistir a aula do professor X’ [...] quando debates são, no máximo, interpretações de textos e reproduções dos pensamentos dos autores e professores [...]”. (2008, p. 87). Essas reflexões também nos impelem a repensar inúmeras questões. A começar pelo modelo de currículo pelo qual formamos nossos futuros professores em termos de distribuição das disciplinas e temáticas abordadas. Na pesquisa que desenvolvo atualmente, a maioria esmagadora dos cursos distribuem suas temáticas de estudo/reflexão/formação seguindo o modelo quadripartite francês do século XIX. As disciplinas distribuídas nos dois primeiros semestres abordam, predominantemente, a chamada História Antiga e algumas questões de teoria da história. Em seguida, as discussões se concentram no que é denominado “mundo medieval” europeu, sobretudo, depois “moderno” e, por fim, “contemporâneo”. As diferenças, muitas vezes estão no título dos componentes, na quantidade de disciplina ofertada para cada temática e, em menor proporção, nos objetivos de estudo.

Ainda nas reflexões de Oliveira é mencionada a participação dos jovens estudantes, dos futuros professores e professoras, para demonstrar, também, que não há espaço para

neutralidades. Todos nós estamos nesse campo, atuamos nele e desempenhamos uma função. Para ela, a prática comum, nos cursos, tem sido a mera reprodução das principais e recentes discussões teóricas e conceituais. Prática que não contribui muito para a formação do profissional de História que precisa atuar na docência e/ou pesquisa.

Por esse movimento interpretativo, podemos afirmar que as questões em torno da formação do profissional de História estão abertas e necessitam ser enfrentadas para que se ampliem os horizontes de expectativas de todos os profissionais que atuam nessa área do conhecimento. Assim como mostram as pesquisas da professora Cláudia Ricci, as questões que envolvem a nova legislação para os cursos de licenciatura em História, a reformulação do currículo e as atividades concretas em sala de aula parecem “[...] colocar a política de formação de professores ainda como uma questão não resolvida no interior das universidades. As soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos nessa questão.” (RICCI, 2015, p. 129).

O cenário é desafiador. As relações de poder, no presente do nosso tempo impelem-nos a repensar nossas ações, nossa área de conhecimento. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 põe em cena não apenas a extinção do ensino de história ofertado no ensino médio, mas também coloca em xeque a permanência e necessidade dos cursos de licenciatura em que atuamos. É imprescindível que reflitamos sobre o modelo curricular desses cursos e o da própria ciência de referência.

Por esse ângulo de percepção, é importante ressaltar que as matrizes curriculares são documentos bastante complexos. São fabricados em um campo de tensão e disputas permanentes. Necessitam atender a um conjunto de prerrogativas institucionais que regulamentam e definem diretrizes e normativas para os cursos de licenciatura. Entretanto, são também documentos construídos por professores formadores. Os PPCs não são construções alienígenas. Foram elaborados por nós, professores do magistério superior, no exercício de nossa atuação junto às faculdades e aos departamentos. Quando passam por alterações, essas são feitas pelos professores que atuam nas respectivas faculdades.

Portanto, somos nós os responsáveis pela inserção ou manutenção de cada disciplina nas Matrizes Curriculares. Somos nós os responsáveis pela manutenção dos temas quase mumificados nos PPCs. Como se desconhecêssemos ou ignorássemos — ou as duas coisas juntas — a mudança como princípio básico do tempo, continuamos mantendo quase inalterada a estrutura de oferta de disciplinas e temáticas em nossas Matrizes Curriculares. Somos nós os responsáveis pela manutenção desse modelo de ciência histórica que, em certa medida, continua com temas e disciplinas canonizadas. Por conseguinte, somos nós, também, os responsáveis pela ausência de disciplinas voltadas para as reflexões e os aprendizados acerca de temas como ensino, formação docente, livros didáticos e tempo presente, para ficarmos em alguns exemplos.

Em maior ou menor proporção, os PPCs — como documentos que regulamentam e estabelecem quais disciplinas e temas os futuros professores precisam estudar durante o período de formação regular — contêm nossas digitais. Eles têm nossas assinaturas no que tange à seleção das disciplinas, das temáticas e dos objetivos de estudo. Eles têm, em larga medida, nossa anuência com a manutenção de um determinado modelo de proposta curricular que, salvo algumas exceções, permanece ancorado na clássica divisão da História em quatro grandes blocos temáticos. Com base em quais fundamentos poderíamos defender que uma disciplina obrigatória sobre “História Antiga” (ou qualquer outra história) é mais ou menos importante do que um componente curricular voltado para problematizar o livro didático de história, sendo esse, ainda, o principal (e às vezes o único) instrumento de trabalho do profissional que está se formando em nossas faculdades? Entretanto, mesmo que não seja verbalizado que uma determinada temática é percebida como mais importante do que outra, essa predileção aparece na manutenção inalterada de certas disciplinas temáticas.

Referências

- ABUD, Katia Maria. A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- _____. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 87-107 – 2013.

- . Historiografia do livro didático de história: o dito e o feito na última década (1999-2008). In ANDRADE, João Maria Valença; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *História ensinada e escrita da história*. Natal: Ed. UFRN, 2009.
- CASSIANO, Cristina de Figueiredo. Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- . *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A História e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In CAVALCANTI et al (org.) *História: demandas e desafios do tempo presente – produção acadêmica, ensino de história e formação docente*. São Luís, Editora da UFMA, 2018a.
- . História, ensino de história e livro didático: a formação docente em debate. *Saeculum: Revista de História*, n. 38, 2018b.
- . Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016.
- . A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, V. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018
- CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 109-130 – 2013.
- COSTA, Aryana Lima. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História? *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 43-63 – 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO Renato. Os desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan.-jun. 2008, p. 79-93.
- FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta.; FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). *Espaço de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 118.

- MIRANDA, Sonia Regina e DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n° 48, p.123-144, 2004.
- MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. *Revista História Hoje*, v. 2, n° 3, p. 149-167 – 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*. Vol. 2, n° 3, pp. 19-42, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria e GABRIEL, Carmem Tereza. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In MONTEIRO, Ana Maria, et al. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e FREITAS, Itamar. Historiografia didática e repercussões estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1031-2012). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-18, dez, 2013.
- OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN, EdUFRN, 2008.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (orgs) O livro didático de história. *Políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Ed: da UFRN, 2007.
- RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n° 7, p. 107-135, 2015.
- ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FVG, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (org). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. M. S. Entrevista concedida à CAMINE – Caminho da Educação – Unesp, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>>. Acesso em: fev. 2015b.

SILVA, Cristiani Bereta da, e ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, v. 2, n° 3, p. 65-85 – 2013.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In ROCHA, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN, EdUFRN, 2008.

Recebido em 18/09/2018

Aprovado em 14/12/2018