

Apropriações docentes acerca da disciplina história: cenário conciso 1970-2000

APPROPRIATIONS TEACHERS ABOUT THE HISTORY
DISCIPLINE: CONCISE SCENARIO 1970-2000

Eliane Mimesse Prado
PUC/SP | *eliane.p@uninter.com*

Juliana Miranda Filgueiras
PUC/SP | *julimf@yahoo.com.br*

RESUMO

Este estudo analisa algumas formas de apropriações dos saberes presentes nos livros didáticos de história, que os docentes da educação básica realizaram ao longo das últimas décadas. Em algumas épocas observou-se um ligeiro repúdio ao uso desses livros e em outras épocas sua utilização plena. Neste caso, exatamente por se tratar de livros didáticos da disciplina história, muitas são as controvérsias com relação à escolha de quais seriam os conteúdos que deveriam compor um livro dessa disciplina, pois a história escolar carrega consigo a responsabilidade de difundir os acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos de diferentes tempos e espaços. Entretanto, essa difusão depende sempre do ponto de vista de quem a produziu em uma determinada época. Esse é o motivo pelo qual, ao longo da história da educação escolar no Brasil, existiram interferências nos conteúdos mínimos do componente curricular história, que são interpretados e propalados pelos livros didáticos, considerados importantes disseminadores desses conteúdos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Livros didáticos. Ensino de história. Educação básica.

ABSTRACT

This study analyzes some forms of knowledge appropriation present in the history textbooks, that teachers of basic education conducted over the past decades. At some times there was a slight rejection about the use of these books and in another times its full use. In this case, just because that it is related to textbooks of history discipline, there are many controversies regarding the choice of what would be the content that should make a book of this discipline, because the school history

carries with it the responsibility to spread the social events, political, cultural and economic of different times and spaces. However, this diffusion always depends on the point of view of who produced it at a certain time. That's why, throughout the history of education in Brazil, existed interference in the minimum contents of the curriculum component history, which are interpreted and publicized by textbooks, considered important disseminators of such content.

Keywords: Pedagogical practice. Textbooks. Teaching history. Basic education.

Introdução

A análise apresentada a seguir aborda percepções sobre as práticas do ensino de história e o uso dos livros didáticos nos anos do ensino fundamental II e ensino médio. As escolas públicas estaduais foram o foco dessa pesquisa, exatamente por serem as instituições escolares que devem colocar em prática - quase que imediatamente - as mudanças curriculares.

O texto foi dividido em duas épocas, visando à análise dos saberes e métodos da disciplina história em função dos acontecimentos políticos do país. Nos anos 1970 e 1980, quando estava em vigência a ditadura militar, foram estudadas as escolas do estado de São Paulo; e nos anos 1990, momento de redemocratização do país, em que surgiam novas práticas pedagógicas, as escolas abordadas foram as do estado do Paraná.

A estrutura da primeira parte deste texto desenvolveu-se com o enfoque na reforma do ensino básico, por meio da lei n. 5.692/71, e nas mudanças que se efetivaram nas escolas e na disciplina de história, atendo-se às práticas pedagógicas dos professores e como se apropriaram dos novos métodos de ensino. Verificou-se como as mudanças metodológicas existentes nas propostas do governo paulista aguçaram o debate sobre o ensino de história.

A segunda parte enfatizou a perpetuação no uso dos livros didáticos, apesar de todos os debates e críticas sobre o seu uso durante os anos 80. A tônica, nos anos 90, eram os novos discursos nas apresentações dos livros e nos encartes endereçados aos professores. Identificou-se uma alteração superficial nas imagens e a manutenção dos conteúdos existentes. Verificou-se uma permanência nas práticas pedagógicas dos docentes, independentemente de suas formações acadêmicas.

Foram utilizados como fontes as anotações e observações contidas nos relatórios de estágios produzidos para a disciplina de Prática de Ensino de dois cursos de licenciatura em História com ênfase nos discursos produzidos pelos estagiários, sobre a prática docente e o uso dos livros didáticos. Foram lidos e fichados todos os relatórios de observações e de regências produzidos pelos alunos destes cursos, entre os anos de 1972 e 1981 na cidade de São Paulo e entre os anos de 1995 e 1998 na cidade de Curitiba. Ao todo foram examinados 110 relatórios. Os critérios estabelecidos para a análise dos relatórios levaram em conta, principalmente, as narrativas que focaram as práticas dos professores. Todos os relatórios eram divididos em itens, entre esses foi detectado o item que abordava as formas e os meios de trabalho dos professores. Na maioria das vezes, os alunos-estagiários entrevistavam os regentes de sala e reproduziam seus comentários no texto do relatório. As fontes documentais primárias, como os relatórios de estágios, agregaram valor à narrativa desenvolvida. Certeau (2002) lembra-nos da importância na releitura e revisão de documentos conhecidos e que podem ser entendidos sob outros aspectos.

O estabelecimento das fontes solicita, também, hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela contribuição de um lugar, de um aparelho ou de técnicas. Primeiro indício deste deslocamento: não há trabalho que não tenha de utilizar de outra maneira os recursos conhecidos. Não se trata apenas de fazer falar estes imensos setores adormecidos da documentação e dar voz a um silêncio. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente. Da mesma forma [...] um trabalho é científico quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo estabelecimento das fontes - quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. (CERTEAU, 2002, p. 82)

Na primeira parte deste texto serão analisados os relatórios de uma universidade estadual da cidade de São Paulo e, na segunda parte, de uma universidade privada da cidade de Curitiba. Foi a partir da leitura desses relatórios de estágios que se pôde reconstituir os passos da formação dos

conteúdos nas escolas públicas. Essa leitura conduziu a busca por outras fontes que complementassem os dados. Assim, tem-se a contribuição da legislação de ensino, de alguns documentos oficiais, das propostas curriculares estaduais e de outras referências bibliográficas. O recorte ateu-se às descrições das práticas pedagógicas dos professores e de como as alterações nas sugestões oficiais interferiram nessas práticas.

Os anos da Ditadura Militar nas escolas estaduais paulistas

O período de estudo abrangeu os anos entre 1970 e 1988, momento em que o país vivia sob a ditadura militar (até 1985), e em que passou a existir nas escolas brasileiras a disciplina Estudos Sociais, que pretendeu substituir as disciplinas História e Geografia nas séries do então denominado 1º grau.

No início dos anos 70, após a promulgação da reforma do ensino, ocorreu a publicação em São Paulo dos “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, no ano de 1973, que favoreceu a implantação dos Estudos Sociais como disciplina nas séries do ensino de 1º grau do estado. Já nos anos 80 as aulas de Estudos Sociais foram extintas e, nesse novo contexto, notou-se o desenvolvimento de mudanças metodológicas no ensino de história, que culminaram na elaboração e publicação da terceira versão da “Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau”, no ano de 1986.

A reforma do ensino foi promulgada pelo governo federal por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e de 2º graus. Idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar, a nova lei revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior. A aprovação da reforma do ensino após o golpe militar inseria-se no bojo das reestruturações que ocorreram em várias áreas. Conforme Mimesse (2008 b), no âmbito educacional pôde-se destacar a constituição de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a “Agency for International Development” dos Estados Unidos. Esses convênios pretendiam colaborar na reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização industrial e qualificação dos estudantes brasileiros para o trabalho.

A escola era considerada a instituição que deveria colaborar com o preparo dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho, com

o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo mais adequado às inovações tecnológicas, mais ágeis e mais práticas. Por outro lado, alguns dos conteúdos das áreas de humanas foram alterados, como a carga horária de disciplinas como história e geografia, inseridas então em Estudos Sociais.

As matérias do currículo pleno foram classificadas segundo as áreas do conhecimento: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências. A área de Estudos Sociais apresentou objetivos, conteúdo específico, amplitude e extensão estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O currículo de todas as séries do 1º grau deveria conter a área de Estudos Sociais, que seria composto por Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Segundo Mimesse (2008 b), no item sobre a amplitude e extensão da área, o mesmo Conselho sugeria que, nas primeiras séries do 1º grau, os Estudos Sociais deveriam se apresentar sob a forma de integração social, tratado nas duas primeiras séries como atividade e nas séries subsequentes como área de estudo.

Entre 1969 e 1971, antes mesmo da publicação da lei n. 5.692/71, o debate sobre os Estudos Sociais já estava na pauta das discussões em diferentes âmbitos, como foi possível observar na análise do “Guia metodológico para cadernos MEC - História” e do “Guia metodológico para Cadernos MEC - Estudos Sociais”. Em razão do acelerado crescimento do ensino secundário ao longo dos anos 1950 e 1960, o Ministério da Educação iniciou programas de produção de materiais didáticos para alunos carentes e professores das escolas brasileiras públicas e privadas. De acordo com Filgueiras (2013), os livros didáticos produzidos eram distribuídos ou vendidos a preço de custo para o público escolar. Para a produção dos materiais didáticos, foram convidados docentes de universidades e de destacadas instituições de ensino básico, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, entre outros.

O “Guia Metodológico para Cadernos MEC - História” trazia parágrafos sobre os Estudos Sociais com ponderações referentes à criação da área, o lugar que ocuparia o ensino de história com a reestruturação curricular e a necessidade de a escola e o professor de história do ensino secundário atualizarem-se em função da nova realidade escolar - com o novo público que chegava às escolas e as novas tecnologias, sobretudo a televisão.

Em 1973, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou os “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, que segmentavam os conhecimentos em áreas: Comunicação e Expressão (língua portuguesa, educação artística e educação física); Ciências (ciências, programa de saúde e matemática); e Estudos Sociais. Para esta área estavam listados os objetivos, conteúdos mínimos e sugestões de atividades para cada conteúdo a ser abordado. Esses “Guias” estaduais seguiam as indicações federais, separavam os conhecimentos por áreas e reforçavam a ideia de que a área de estudo Estudos Sociais deveria ser entendida como matéria. Enfatizavam a importância da área de conhecimento composta por outros elementos das ciências humanas e, assim, não indicava quais conteúdos referiam-se especificamente a Geografia, História, OSPB ou EMC.

Em decorrência das dificuldades na implantação das sugestões dos “Guias curriculares”, foram organizados e publicados em 1977 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo os “Subsídios para a implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau”. O novo texto explicitava os conteúdos a serem ministrados em cada série, os objetivos que se deveriam atingir e as atividades que facilitariam a apreensão dos conteúdos.

Olhares sobre as práticas pedagógicas dos professores

Os Estudos Sociais - como matéria, não como área de estudo - passaram a fazer parte em São Paulo do currículo das escolas estaduais de 1º grau em 1977, da 3ª até a 6ª série. Na 7ª série e na 8ª série, os Estudos Sociais, como matéria, nunca existiram: nessas séries permaneceram no currículo as disciplinas geografia e história em anos alternados. Nas séries do 2º grau, história e geografia continuaram a existir de modo autônomo.

As observações de um dos relatórios permitem apreender a relação entre os conteúdos de Estudos Sociais e como, na prática, eram ministrados. Existia uma dificuldade evidente de como tratar de modo integrado os conteúdos de história e geografia. Deve-se levar em conta, na discussão apresentada pelo estagiário, a questão da formação dos professores para estas séries no período. Os professores poderiam ser formados em Estudos Sociais, pelas licenciaturas curtas, ou em história ou geografia por meio das licenciaturas plenas. Desse modo, segundo Mimesse (2009), a formação acadêmica e o conhecimento do professor refletiam-se na sala

de aula, em sua prática metodológica. Quanto ao ensino de 2º grau, após a publicação da reforma de ensino, esse deveria obrigatoriamente se tornar profissionalizante.

No estado de São Paulo, de acordo com Mimesse (2009), os estabelecimentos estaduais que já mantinham cursos técnicos deveriam providenciar as mudanças curriculares até 1974; os outros precisavam elaborar uma revisão de seus currículos para a implantação do ensino profissional. Contudo, apenas após a reforma administrativa da Secretaria de Educação, em 1976, teve início a implantação do ensino profissional de 2º grau na maior parte das escolas estaduais.

As habilitações profissionais para o 2º grau deveriam ser instaladas e funcionar regularmente a partir de 1977. Neste ano, portanto, a 1ª série ainda contaria com as disciplinas da parte geral, e os alunos teriam de optar por uma habilitação quando ingressassem na série seguinte, em 1978. Contudo, ainda no início daquele ano, foi criada uma nova habilitação, denominada “Formação profissional básica”. Essa habilitação conseguiu sanar as dificuldades de implantação do ensino profissional na maioria das escolas estaduais de 2º grau, pois tiveram suas disciplinas adaptadas à situação existente, e os estudantes que ingressaram neste nível de ensino, em 1978, cursaram as novas disciplinas neste ano e concluíram o curso com o certificado na modalidade.

As escolas estaduais começaram, portanto, a cumprir a obrigatoriedade legal criada pela reforma a partir de 1977. A criação da área de Estudos Sociais decorreu da mesma reforma e, por conseguinte, o início de sua implantação nas escolas efetivou-se no mesmo ano do ensino profissionalizante. No ano de 1978 foi publicada uma sugestão de currículo denominada “Proposta curricular de História e Geografia para o ensino de 2º grau”, que se pautou pela integração da área de Estudos Sociais, relacionando conteúdos de geografia e de história e acrescentando história da América ao programa do ensino da 1ª série, além de conteúdos específicos para a 2ª e a 3ª séries vinculadas ao recém-criado setor terciário da habilitação “Formação profissional básica”.

Durante os anos 70, a pedagogia que ficou conhecida como tecnicista integrou as práticas dos professores, a forma como abordaram os conteúdos, aplicaram exercícios, utilizaram os livros didáticos e avaliaram os alunos. O estudo dirigido foi o método mais utilizado nas aulas de história, já que essa técnica de aprendizagem apresentava como preocupação básica “a eficiência e a eficácia do processo de ensino”.

Grande parte dos livros didáticos do período foram produzidos a partir da técnica dos estudos dirigidos, que estabelecia a seleção dos conteúdos e a organização do trabalho em aula. Com as regras para o desenvolvimento do estudo dirigido, o papel do professor passou a ser o de orientador individual das atividades dos alunos. Os passos eram bem estabelecidos; pretendia-se moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar.

Nos relatórios de estágio encontraram-se muitas críticas à técnica do estudo dirigido. Em um dos relatórios, referente às atividades de 1º grau, o estagiário apontou o que considerava falhas da técnica, como a omissão de informações importantes, a desvinculação do conteúdo com o contexto histórico e o pouco trabalho do professor.

Nem todos os professores que utilizaram o estudo dirigido, no entanto, foram criticados pelos estagiários. Outro relatório, também de uma classe de 1º grau, explicava o procedimento da professora, que em um primeiro momento expunha os conteúdos, para depois aplicar a técnica. É significativo destacar, em ambos os relatórios, a valorização de uma exposição introdutória do conteúdo a ser tratado. Apresentar o conteúdo era considerado fundamental para o processo de aprendizagem com a técnica do estudo dirigido.

No fim dos anos 70, porém, em decorrência do grande número de alunos evadidos e reprovados, os métodos de ensino começaram a ser revisados. A nova pedagogia, chamada crítica, pretendia “ir além dos métodos e técnicas”, pelo vínculo entre escola-sociedade, teoria-prática. As ações pretendidas pela nova metodologia de trabalho previam procedimentos renovados do professor com relação aos alunos. Com a proposta da pedagogia crítica difundida nos anos 80, ampliaram-se os questionamentos contra a precariedade da escola pública e o uso dos livros didáticos, assim como intensificou-se a luta pela democratização do ensino e pela melhor remuneração dos professores, que gerou vários momentos de reivindicações.

Em 1982, com a promulgação da lei estadual n. 44, passou a existir a possibilidade de extinção e substituição de algumas disciplinas no ensino de 1º e de 2º graus. Assim, as aulas de OSPB foram paulatinamente substituídas pelas aulas de história; além disso, história e geografia começaram a retornar à 5ª e à 6ª séries, ocupando o lugar das aulas de Estudos Sociais. Como apresentou Mimesse (2008 b), foi a partir da publicação dessa lei

que o ensino de 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante.

No ano de 1983, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos no estado de São Paulo. Esse processo foi possível em razão do enfraquecimento da ditadura militar. As novas sugestões curriculares foram denominadas no estado de São Paulo de “Propostas curriculares de 1º grau” e elaboradas por equipes compostas por professores do ensino básico e de universidades de cada área. Quase todas as áreas do conhecimento foram contempladas com um volume referente à disciplina específica, à exceção da disciplina de história, cujo debate sobre a relevância e organização dos seus conteúdos e a base teórico-metodológica de sua redação alongou-se por vários anos.

A nova metodologia de ensino

A discussão sobre a “Proposta curricular para o ensino de História” foi acentuada pelo contexto dos anos 80. Existia certo desestímulo por parte dos professores, em razão da baixa remuneração, pelo desgaste com os períodos de greves em que nem sempre as reivindicações eram alcançadas, pela deficiência da infraestrutura nas escolas públicas - a quantidade mínima de livros nas bibliotecas escolares, a inexistência de equipamentos e materiais básicos, entre outros problemas. Essa situação levou à crítica também aos materiais didáticos e aos conteúdos constantes nos livros didáticos, por permanecerem difundindo um discurso considerado ultrapassado e irreal.

Unindo-se a esse quadro, a metodologia de ensino em voga na época - a pedagogia crítica - enfatizava que a educação deveria ser desenvolvida a partir da realidade dos alunos e incentivava os professores a utilizarem textos avulsos vinculados ao cotidiano em que estavam situados. Essa tendência pedagógica, somando-se às precárias condições financeiras dos alunos das escolas públicas e a desmotivação dos professores, contribuiu para a redução da adoção ou utilização de livros didáticos nestes anos.

A aplicação da nova metodologia também era estimulada por meio de publicações que descreviam experiências colocadas em prática, além das sugestões formuladas pela versão preliminar do programa oficial de História de 1º grau da Secretaria de Educação de São Paulo. Assim, o recurso a recortes de jornais, revistas e apostilas elaboradas pelos professores substituiu a utilização de um manual.

A terceira versão preliminar da “Proposta curricular de História” foi distribuída neste contexto, com a sugestão de nova metodologia de trabalho e de pesquisa com os alunos. Dessa forma, para colocá-la em prática, o docente deveria ter amplo conhecimento dos conteúdos da história, gerando outros problemas, como no caso dos professores com formação nos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. Esses cursos, com duração de três anos, foram criados, segundo a justificativa do governo, para suprir a falta de profissionais habilitados na área de ciências humanas.

As críticas insistentes ao uso do livro didático, à formação acadêmica dos professores em Estudos Sociais e a defesa da nova metodologia de ensino que indicava a produção de material didático pelos próprios professores geraram novos protestos. Esses cursos continuavam existindo, mesmo com as manifestações dos profissionais e das entidades, contra a expansão e manutenção dessa modalidade de ensino. Muitos professores que ministravam aulas nas escolas estaduais não tinham conhecimentos teóricos suficientes na área de história para desenvolver as sugestões indicadas na nova proposta e relutavam quanto à possibilidade de sua aplicação.

A polêmica criada em torno do eixo temático fez com que alguns professores entendessem que esse eixo reduziria os conteúdos básicos. As críticas indicavam que o eixo previa “um novo golpe” na qualidade do ensino público. Nos relatórios produzidos pelos professores, em relação aos debates patrocinados pelo governo estadual, notou-se que nem sempre rejeitavam ou aceitavam totalmente os itens propostos. As sínteses desses debates demonstraram que os professores não recusavam a proposta, apenas apontavam críticas e sugestões.

Além das dificuldades e das críticas sinalizadas pelos professores nos relatórios de estágio e nos relatórios dos debates, havia ainda os editoriais de alguns jornais de São Paulo. Os impressos criticavam o caráter politizado da “Proposta curricular” e o incentivo ao rebaixamento do nível do ensino público.

A prática pedagógica nas escolas públicas paranaenses nos anos 90

Durante os anos 90 vários foram os livros citados pelos estagiários em seus relatórios, mas apenas três serão aqui analisados com mais detalhes, em função da quantidade de citações e comentários envolvendo-os. Muitos dos

livros usados pelos professores nos anos 90 ainda eram os mesmos dos anos anteriores, apenas ocorreram mudanças superficiais nas suas apresentações, capas ou ilustrações. Os relatórios de estágios apresentavam comentários de professores titulares e de alunos-estagiários sobre esses livros, que, por sua vez, constavam na listagem chancelada pelo Governo do Estado do Paraná para o ensino de história.

Como foi descrito por Cassiano (2007), é importante destacar que, a partir de 1996, os livros didáticos comprados pelo governo federal para os estudantes das escolas públicas passaram a se submeter a um processo de avaliação e seleção, que integrava o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, os livros didáticos precisaram se adequar aos critérios de avaliação do governo, buscando retirar dos manuais erros conceituais, inconsistências metodológicas e preconceituosas. É significativo destacar, ainda, que em 1996 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com orientações para as disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Os livros didáticos também começaram a tomar como referência as indicações do PCN de História.

No final dos anos 90, podem-se encontrar, nas descrições elaboradas pelos alunos-estagiários, nomes de livros didáticos citados pelos professores como de uso cotidiano, comentários pontuais sobre determinados livros didáticos e descrições dos modos de utilização dos mesmos. No relatório de estágio 4, do ano de 1998, o aluno-estagiário copiou alguns dos nomes dos livros indicados e distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esses foram efetivamente utilizados pelos professores em sala de aula, entre eles temos dois manuais para o ensino de 5^a à 8^a séries e um para as três séries finais da educação básica. São eles: *História e vida*, de Piletti e Piletti; *História - passado e presente: antiga e medieval*, de Carmo; e *História e consciência do mundo*, de Cotrim.

Esse referido estagiário desenvolveu sua narrativa, indicando apenas um número reduzido dos professores de história que “não usam nenhum Livro Didático”. Esse e outros estagiários efetuaram suas pesquisas com professores de história de escolas estaduais da cidade de Curitiba, sobre o uso dos livros didáticos. Pesquisa essa vinculada à disciplina de Prática de Ensino, motivo pelo qual obtiveram informações sobre usos cotidianos de alguns dos livros didáticos. Nesse ponto foi possível verificar que o processo de mudança nas práticas pedagógicas não foi imediato.

O resultado da pesquisa realizada pelos estagiários no primeiro semestre do ano de 1998 demonstrou que, dentre os livros didáticos relacionados e utilizados pelos professores, apenas os livros de Piletti e Piletti, e o de Cotrim, foram citados por vários professores, em diferentes séries do ensino fundamental e do médio, como de uso constante.

Além dos professores, os estagiários fizeram uso destes mesmos livros quando necessitaram de informações sobre os conteúdos para o desenvolvimento de suas aulas de regências ou para a elaboração de minicursos.

Assim, quando o estagiário necessitava ministrar suas aulas de regência elaborava um minicurso, com os antecedentes, desenvolvimento e consequências dos acontecimentos tratados, explorando um novo conteúdo não abordado pelo professor titular. Essa pode ser uma das justificativas para o uso do mesmo livro didático e a inexistência, salvo algumas exceções, de referências a outros volumes consultados pelos estagiários.

Discursos e conteúdos dos livros didáticos no final dos anos 90

Fonseca (2001, p.111), ao analisar o livro dos Piletti quanto a seus conteúdos e ilustrações, considerava-o “apropriado para o público ao qual se destina”. A mesma autora explica que o livro, para a 5ª série, foi elaborado em “linguagem simples sem ser banal” e pode ser caracterizado como um exemplo do “desenvolvimento recente da produção de livros didáticos no Brasil, sobretudo pela boa qualidade material. Qualidade que se evidencia principalmente nas ilustrações, resultado de uma criteriosa pesquisa iconográfica e de um cuidadoso tratamento gráfico”.

Entretanto, para além das ilustrações consideradas apropriadas, a autora localizou alguns problemas, ao verificar a existência de equívocos no modo como os autores expressavam os conteúdos, quando se referiam, por exemplo, à colonização portuguesa. Os argumentos seguem no sentido de apresentar ao leitor a forma como os autores interpretaram a história do Brasil, por meio da criação de correlações com o presente nem sempre passíveis e concretas.

Talvez, ao leitor mais desatento não causasse assombro, ou mesmo não fosse notada essa avaliação efetuada por Fonseca. Nesse sentido, levantou-se a hipótese de que o aluno-estagiário, quando citou o livro como apropriado para determinada faixa etária, não tivesse ainda extrema clareza

quanto à interpretação dos acontecimentos históricos, concordando com a forma a qual foi apresentada pelo livro didático. Na interpelação efetuada por Fonseca (2001, p. 112), os autores pretenderam “construir uma imagem negativa dos portugueses e da colonização”, e neste sentido causaram confusões históricas com acontecimentos deslocados cronologicamente.

Apesar das discussões e sugestões concretas apresentadas pelos governos estaduais, sobre a possibilidade de se ensinarem os conteúdos da história a partir de temas, o que ocorreu na prática foi a adaptação de acontecimentos a tempos cronológicos diferentes, descontextualizando-os.

Um estagiário, em 1997, escreveu comentários sobre o livro dos Piletti, comparando-o com o livro didático de Campos sobre a História geral. Esse estagiário verificou que o professor da sala fazia uso dos dois livros, os alunos utilizavam *História e Vida*, considerado mais adequado à faixa etária dos que estavam na 5ª série, e o professor aprofundava suas leituras, sobre os conteúdos específicos, no livro de Campos.

O livro usado pelo professor era o de Campos, *História Geral: idades moderna e contemporânea*. O livro tratava da História geral e não a do Brasil, e indicava no seu prefácio que se aplicava ao uso de alunos que estivessem nas últimas séries do ensino básico. Deste modo, observou-se que o professor preparava suas aulas para as 5ªs séries com um livro destinado aos três anos do ensino médio, por meio do estudo dos seus conteúdos.

No volume dos Piletti encontrava-se um capítulo denominado “A chegada dos portugueses”, que foi considerado pelo professor acima citado como reduzido de informações, além de ser criticado por Fonseca (2001). O livro apresentava em sete páginas as explicações sobre feudalismo, grandes navegações e chegada dos portugueses no Brasil.

O relato do estagiário sobre o professor da 5ª série que pesquisava os conteúdos para sua aula de História no livro didático de Campos nos levou à hipótese de que o professor não tivesse a formação acadêmica apropriada, o que impossibilitou o aprofundamento teórico necessário para ministrar os conteúdos.

O outro livro relacionado pelos relatórios e adotado no ensino fundamental foi o de Carmo, denominado *História - passado e presente*. A autora deste volume esclarecia ao leitor na apresentação da obra suas pretensões com relação ao texto. Afirma que, após consulta a “inúmeros professores”, efetuou algumas mudanças na estrutura do livro, mantendo

apenas “[...] a linguagem adequada à faixa etária e a sequência das unidades e dos capítulos [que] não apresentavam problemas” (Carmo, 1994, p. iv).

O aluno-estagiário, em relatório de observação, elaborou elogios a esse livro didático no que se referia aos conteúdos abordados, considerou-o “acessível aos alunos”. Segundo a opinião do estagiário, o aspecto visual do livro é tão importante quanto os conteúdos, pois as ilustrações explicitavam bem os acontecimentos. Esses livros eram indicados e distribuídos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná e compunham as bibliotecas das escolas estaduais.

De modo geral, os livros da coleção eram similares, apresentavam trechos curtos de texto, entremeados por diversas ilustrações coloridas, pequenos mapas, lembretes, retângulos com explicações complementares ao texto e ainda contava com atividades no fim de cada capítulo, com trechos reduzidos de textos. Esse livro didático, como os outros citados anteriormente, contém a indicação da existência de um Manual do Professor. Neste caso o mesmo encontra-se nas páginas finais. No manual, a autora inicia justificando a estrutura da elaboração dos volumes da coleção e enfatizava a necessária cronologia que continham os volumes [...] elaborados “com base em determinados pressupostos de ordem pedagógica, constituindo, portanto, uma proposta de ensino de História”, como citado por Carmo (1995, p.ii).

Cotrim é o outro autor citado nos relatórios de estágios dos anos 90, como de uso frequente nas salas de aulas, assim como os livros já citados. O livro didático de Cotrim é denominado *História e consciência do mundo*, voltado para as séries do ensino médio. Esse volume foi o mais citado nos relatórios. Na apresentação da obra, o autor esclareceu aos leitores como elaborou o volume e quais seus objetivos. O ensino crítico referia-se ao discurso em voga desde o final dos anos 80. Mas o que o autor pretendia transmitir com o uso do termo dinâmico não se explica muito facilmente. A análise efetuada dos conteúdos de seu livro e da forma como eles se apresentavam não demonstravam o motivo do uso do termo.

O discurso e a ênfase no ensino crítico e dinâmico eram disseminados desde o final dos anos 80. A questão do fracasso escolar indicava que os estudantes oriundos “das classes de baixa renda demonstravam desenvolvimento intelectual mais lento”, como citado por Mimesse (2008 a). Esses alunos não compreenderiam os conceitos básicos necessários à aprendizagem escolar, mas, quando estavam em outros ambientes, conseguiam

colocar em prática as habilidades requeridas na escola, recorrendo a outras formas de abordagem.

Na apresentação do livro *História e Vida*, dos Piletti (1997, p. 3), tem-se o uso de termos como crítico e dinâmico. Quando os autores referem-se ao texto, esclarecem que esse “permite uma leitura agradável, atraente e crítica do passado e do presente ao mesmo tempo. [...] as atividades completam de maneira renovadora e dinâmica a leitura do conteúdo”.

Para os novos alunos, foi necessário efetivarem-se alterações concretas nos métodos de ensino, nos conteúdos mínimos das disciplinas e nas formas em que a metodologia era expressa, buscando tornar os conteúdos “distantes da realidade concreta dos alunos” o mais próximos possíveis. Todavia, observavam-se as dificuldades dos professores em compreender os padrões culturais de seus novos alunos, de distintas condições sociais, conforme descrito por Prado (2014). As diferenças individuais na aprendizagem resultariam da inadequada interação entre as características dos alunos e o cotidiano escolar; além das metodologias de ensino que tradicionalmente ignoravam as características de desenvolvimento destes alunos.

Considerações finais

As discussões e debates sobre os conteúdos existentes nos livros didáticos perduram até os dias atuais. As mudanças na metodologia de ensino, que tratavam da adoção ou não de livros didáticos também permanecem em pauta. O formato dos livros didáticos alterou-se, podem ser apresentados em formato de apostilas ou por meio eletrônico, ou ainda podem ser apostilas em meio eletrônico. As ilustrações continuam a ocupar grande parte das páginas dos manuais didáticos, o mesmo ocorre com as atividades e os exercícios.

A disciplina de história nos anos da ditadura militar teve suas aulas semanais reduzidas e, conseqüentemente, seus conteúdos; em algumas séries chegou a ser suprimida e substituída por Estudos Sociais, em outros casos foi alternada com as aulas de geografia. Mas, mesmo com todas as adversidades ocorridas, a disciplina de história retornou paulatinamente no final dos anos 80 aos currículos das escolas. Nessa década os Estudos Sociais foram extintos. Contudo, muitas das instituições de ensino que o ofertavam ao público continuaram a oferecê-lo, com dois anos de duração, e com a

necessidade de os alunos cursarem mais dois anos após o seu término. Esses dois anos seguintes possibilitariam ao aluno adquirir a habilitação plena em História ou em Geografia. Essa foi uma forma de adaptar os cursos existentes à nova legislação.

Nesse período professores resistiram às sugestões metodológicas apresentadas pelo governo, mas acabaram por incluí-las aos poucos no seu cotidiano. É importante destacar, assim, que, se a prática pedagógica tende a permanecer e resistir às inovações, os livros didáticos e as propostas metodológicas oficiais insistentemente reforçaram a perspectiva de mudanças, contribuindo para as alterações na prática cotidiana da sala de aula.

Ao longo dos anos 80 novas propostas de trabalho surgiram, como o uso de diferentes materiais didáticos, que os professores começaram a utilizar em aula, tal como se verificou nos documentos. Os livros didáticos assumiram um lugar secundário na prática cotidiana, sendo substituídos pelos materiais elaborados pelos próprios professores, como os fragmentos de textos, os recortes de jornais e revistas, entre outros. No decorrer dos anos 90 foi possível identificar uma mudança de atitude na prática dos professores, com relação aos livros didáticos, que passaram a ser utilizados de modo mais assíduo, independentemente das alterações sofridas nas disciplinas, como a mudança no número de aulas semanais de história. Verificou-se, também, que os livros utilizados pelos professores para a pesquisa tornaram-se, com o tempo, de uso cotidiano.

A lei n. 5.692 impôs a obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante e reduziu as aulas de História às duas séries iniciais desse nível de ensino. Mas, simultaneamente, os próprios órgãos governamentais organizaram e distribuíram sugestões de conteúdos e de atividades, além de inserirem novos conteúdos ao ensino de história, como o de história da América. Todas essas alterações curriculares acabaram por contribuir com o desenvolvimento de novas metodologias de ensino nas práticas pedagógicas dos professores.

Desenvolveram-se, deste modo, no final dos anos 80, novos argumentos que possibilitaram a reflexão sobre o papel do professor, sua metodologia e suas formas de avaliar os alunos. O novo papel do professor incluía ser profissional competente, com sólida formação acadêmica, que teria como objetivo o ensinar bem, segundo as experiências cotidianas dos alunos. O professor deveria mudar sua postura na sala de aula, ampliar a amizade e o diálogo com os estudantes, além de rever as maneiras de avaliar e os

critérios utilizados para tanto. Deveria também fazer uso de trabalhos em grupos, usar a realidade dos alunos para desenvolver os conteúdos e estimular os processos cooperativos.

O discurso pedagógico sobre a participação concreta dos alunos e do professor se assemelha aos textos introdutórios dos livros didáticos adotados neste período e ao documento da Secretaria de Educação do Paraná, que criticava a forma como a história permanecia sendo ensinada, com o uso indevido do livro didático e de exercícios repetidos, sem a necessária reflexão sobre os acontecimentos.

Notou-se que o discurso sobre a necessidade de o professor ir além das informações contidas nos livros didáticos não é recente. Os documentos da Secretaria de Educação datados dos anos 90 enfatizavam o papel esclarecido politicamente, a ser assumido pelo professor de história. As apresentações dos livros didáticos estudados e utilizados durante todos os anos 90 nas escolas paranaenses também recorriam a essa terminologia pedagógica, que pairava nos debates educacionais desde meados dos anos 80.

Referências

BRASIL. Lei federal nº 5.692, de 11/8/1971 a.

_____. Guia Metodológico para Cadernos MEC - História. Rio de Janeiro: MEC, 1971 c.

CAMPOS, R. C. B. História geral: idades moderna e contemporânea. 4. ed. São Paulo: Atual, 1981.

CARMO, S. I. do. História passado e presente: antiga e medieval. São Paulo: Atual, 1994.

CASSIANO, C. C. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Doutorado. PUC/SP. 2007.

CERTEAU, M. de. A escrita da História. 2. ed. Trad. Maria de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COTRIM, G. História e consciência do mundo - 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1995.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, jun. 2013.

FONSECA, T. N. de L. e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C. & FONSECA, T. N. de L. e. (orgs.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-122.

MIMESSE, E. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

_____. As práticas pedagógicas dos professores em contraponto ao discurso renovado nos livros didáticos de História. **Revista Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 6, p. 46-60, 2008 a.

_____. A prática pedagógica no ensino de História nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar. **Revista Horizontes**, Itatiba, v.1, n. 26, p. 97-107, 2008 b.

PILETTI, N. e PILETTI, C. **História e vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PRADO, E. M. **A disciplina História nos anos da ditadura militar**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014.

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau**. São Paulo: SEE; CENP, 1986.