

O SABER HISTÓRICO ESCOLAR CONSTRUÍDO EM SALA DE AULA A PARTIR DA APROPRIAÇÃO DOCENTE DO LIVRO DIDÁTICO

Aléxia Pádua **Franco** – UFU e UNICAMP

Neste trabalho apresento os resultados de uma pesquisa que investigou a apropriação docente dos livros didáticos de História do PNLD/2004. Através do diálogo entre os conceitos de apropriação (Chartier, 1990; Certeau, 1985), cultura escolar (Julia, 2001; Forquin, 1993; Vidal, 2005), saberes e práticas docentes (Tardif, 2002), saber histórico (Russen, 2001; Chervel, 1990), livro didático (Batista, 1999; Choppin, 2004; Sacristán, 1998), e os dados empíricos levantados durante uma pesquisa de tipo etnográfico realizada, durante todo o ano letivo de 2005, junto a quatro professoras de 3ª série do ensino fundamental das escolas estaduais de uma mesma cidade, discuto como elas apropriam-se do livro *Viver e Aprender História* de Elian Alabi LUCCI e Anselmo Lázaro BRANCO, da editora Saraiva (segundo livro mais pedido no Brasil, no PNLD/2004), observando os limites e as possibilidades desta relação professor-livro contribuir para uma maior valorização e construção de um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais, no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

A problemática e as análises desta pesquisa inserem-se no movimento investigativo que, segundo Viñao (2001, p. 21- 23), tem ocorrido desde os anos de 1990 e que procura analisar as discrepâncias entre as propostas educacionais de reformadores aliados a pesquisadores (o PNLD aí se enquadra por ser um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação com colaboração de pesquisadores de diferentes universidades do Brasil) e à dinâmica das instituições escolares e dos saberes empíricos dos professores (que, neste trabalho, são representados pelo ensino de História ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental). Mais do que essas discrepâncias, Viñao destaca a importância de se analisar a interação entre as reformas que pensam de forma uniforme a educação escolar e os atores escolares que consideram as especificidades do cotidiano escolar, em um processo de adaptação que leva a mudanças e permanências nas instituições escolares e práticas docentes. Em outras palavras, a pesquisa aqui apresentada tem como pressuposto a ideia de que a escola e seus agentes não são *tabulas rasas* que podem ser moldadas, sem resistência, por especialistas e reformadores, mas são lugares e atores educacionais possuidores de uma cultura própria, tradições que entram em diálogo com as reformas propostas, reinterpretando-as conforme os interesses e necessidades da comunidade escolar onde atuam.

Foi neste sentido que os dados aqui apresentados foram coletados através de uma pesquisa de tipo etnográfico que, ao se basear na observação do espaço da sala de aula, possibilitou uma percepção mais aprofundada do processo de apropriação do livro pelas professoras, na sua relação com os alunos, em todas as suas nuances e complexidades. Como defende Rockwell (2001, p. 14-15), ao invés de limitar as análises sobre o ensino de História ao que estava previsto e idealizado pelo PNLD 2004, ao dar voz aos sujeitos para os quais as políticas educacionais se dirigem e considerar os conflitos, contradições

existentes entre norma e prática, pude olhar os planos educacionais em sua dinâmica vivida no cotidiano escolar, além de desvendar seu caráter histórico-social.

Para analisar os dados coletados na pesquisa etnográfica, optei por examinar a apropriação docente do livro didático por intermédio do ensino da história do município - tema proposto na maioria dos livros didáticos do PNLD/2004, para 3ª série. Para isso, selecionei as aulas em que esse tema foi trabalhado com o uso do livro, associado ou não a outros materiais didáticos. Através da análise das aulas sobre esta temática ministradas por cada professora, foi possível perceber as seleções, (re)significações, transgressões que elas faziam dos textos e atividades propostas pelos autores do livro, criando, a partir daí, um ensino singular da História do Município, conforme sua formação docente, seus múltiplos saberes, as fontes históricas acessadas, o envolvimento e interesse dos alunos.

Discutirei este processo de apropriação, através da análise descritiva das aulas de uma das professoras que participou da pesquisa, a qual denominarei, ficticiamente, de Ana.

A apropriação do livro pela Profa. Ana: o cruzamento de diferentes fontes de saber no ensino da História do Município

A Profa. Ana, na ocasião da pesquisa, tinha 20 anos de magistério e ocupava um cargo de 20 horas em uma escola estadual de um bairro residencial da periferia da cidade em que a pesquisa foi realizada, como professora concursada, efetiva e polivalente. Sua turma frequentava as aulas no período da tarde e era composta por 38 crianças do sexo feminino e masculino, das classes C e D. A maioria delas estava cursando a 3ª série com idade regular (entre 8 e 9 anos), eram assíduas e tinham um domínio mediano da escrita e da leitura.

Apesar de ter concluído seu curso de Magistério no início dos anos 80, a partir de fins dos anos de 1990, essa professora fez vários cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria de Educação e outros órgãos. Um deles era constituído de oficinas de formação continuada, oferecidas em 2001, que abordaram questões teórico-metodológicas específicas das áreas de Ciências Naturais, Geografia e História, além de eixos temáticos que possibilitavam o trabalho interdisciplinar dessas três áreas. O outro foi um Curso Normal Superior de formação à distância, de professores em serviço oferecido pela SEE, de 2002 a 2005. Os projetos pedagógicos de ambos os cursos, em relação ao ensino de História, defendiam o rompimento com a tradição dos Estudos Sociais baseado nas datas comemorativas e na visão homogeneizadora, elitista e evolucionista do processo histórico.

Dessa maneira, apesar da Profa. Ana ter uma formação polivalente, sem uma formação histórica específica, ela teve algum acesso, mesmo que sintético, às particularidades do saber histórico. Isto é, apesar de ter uma formação escolar pré-profissional, realizada nos anos de 1970 e 80 – quando prevalecia, no 1º e 2º graus, o ensino baseado na História Oficial, eurocêntrica, uniformizante e, no Magistério, quase restrito à formação cívica e celebração das datas comemorativas –, a partir dos anos de 1990, em sua formação continuada, ela estabeleceu contato com um conhecimento histórico mais crítico, vinculado às novas tendências historiográficas que dão vozes aos diferentes sujeitos, aos conflitos entre seus projetos e práticas sociais e problematizam o passado a partir de questões do presente.

A Profa. Ana trabalhou a História do Município durante 25 aulas (61% das aulas de História do ano letivo) que aconteceram ao longo de todo o ano, intercaladas por estudos de outros temas como datas comemorativas, história de vida dos alunos, noções gerais de tempo, sujeito e fonte histórica.

O livro *Viver e aprender História* foi trabalhado em 52% destas aulas, na maioria das vezes, como material complementar a outros recursos didáticos. Sua primeira utilização aconteceu na primeira aula de História ministrada no 14º dia letivo, quando a professora, por meio da observação da capa, contracapa, folha de rosto e sumário, destacou o título do livro, seus editores, a biografia de seus autores e seu sumário:

P¹ = O livro é tão importante que muitos participam de sua confecção: autores, editores, etc. Vamos, com ele, conhecer o que é um município e depois vamos conhecer o nosso. Para isso, não usaremos só o livro, pois nele há mais informações de municípios de outras regiões do Brasil. O livro é fininho para podermos ler outros materiais sobre nossa cidade.

Ao ler os títulos e subtítulos de cada capítulo, a professora foi resumindo o que os alunos descobririam por intermédio de cada um deles:

P = No Capítulo 1, “História e Municípios”, vamos pensar se nossa cidade começou como é hoje: cheio de casas e prédios. No Capítulo 2, “História e poderes no Município”, vamos fazer críticas construtivas sobre nossos políticos, mas usaremos mais o livro de Geografia que tem um capítulo sobre o mesmo tema. No Capítulo 3, “Convivendo em sociedade”, vamos aprender que precisamos conviver bem com nossos vizinhos, conversando e não brigando para resolver os problemas. Vamos entender que o Brasil e nosso município se formaram com a chegada de

¹ A letra P, acompanhada de um texto em itálico, representa a fala da professora durante a aula. Essa fala não foi transcrita literalmente, pois as aulas não foram gravadas, mas registradas em um diário de campo, onde eu anotava, de forma aproximada, os diálogos entre a professora e seus alunos.

muitos imigrantes e por que, hoje em dia, muitos estão emigrando. No Capítulo 4, “Vida e trabalho nos Municípios”, vamos trabalhar o livro de História junto com o livro de Geografia para conhecermos as atividades econômicas que são desenvolvidas em nossa cidade.

Nessa leitura inicial, a professora abriu possibilidades para que os alunos conhecessem o livro em sua totalidade e o seu significado na dinâmica das aulas: a formação de seus autores, sua editora, sua relação com os livros didáticos das outras disciplinas, os temas nele abordados e a relação deles com os conteúdos de História a serem estudados no decorrer do ano. Essa dinâmica fazia parte de uma prática constante nas suas aulas – evitar o ensino de conteúdos fragmentados, através de comentários que alertavam os alunos para a relação entre os temas estudados tanto nas aulas de uma disciplina como entre as aulas das várias disciplinas.

Nesse sentido, a professora mencionou os limites do livro para o estudo da História do Município, a necessidade de complementá-lo com outros textos e fontes, suas opções de intercalar seu estudo com os do livro de Geografia que para ela enfocavam assuntos semelhantes, com abordagens e imagens muito parecidas, em uma adaptação aligeirada da edição do PNLD 2001, quando os conteúdos de História e Geografia ainda eram trabalhados de forma integrada, em um mesmo volume. Assim, explicou que, para não tornar o estudo repetitivo, a temática trabalhada por meio de um livro não seria trabalhada no outro².

Apesar dessas ressalvas, a Profª. Ana também se preocupou em mostrar o valor do livro. Ela, frequentemente, destacava, para seus alunos, a importância dos livros didáticos para os estudos escolares com frases como: “O livro é nosso amigo; [...] o autor pensou bem em vocês; sempre para o bem de vocês [...]; aprendemos com os colegas, com a professora e com o livro também”. Essa última frase revela a preocupação da professora de valorizar o livro sem referir-se a ele como o elemento central da aprendizagem e do planejamento de suas aulas. Nesse caso, ela afirmava: “Uso os livros didáticos, mas do meu jeito!”.

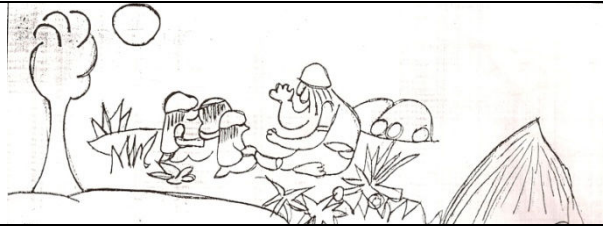

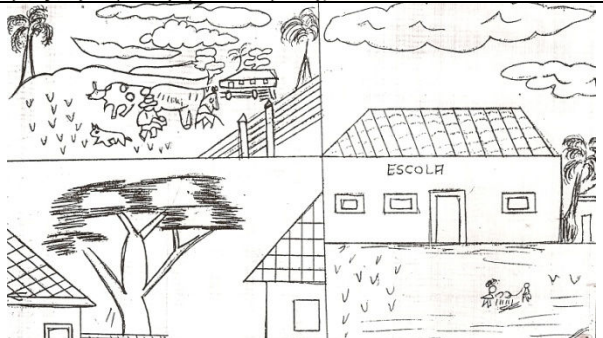
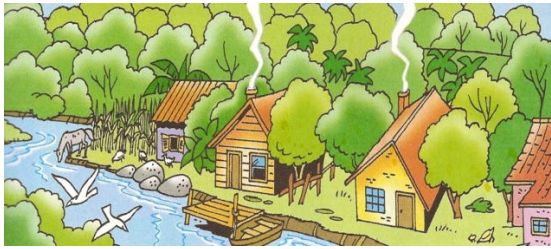
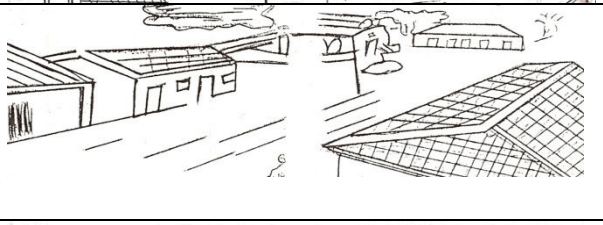

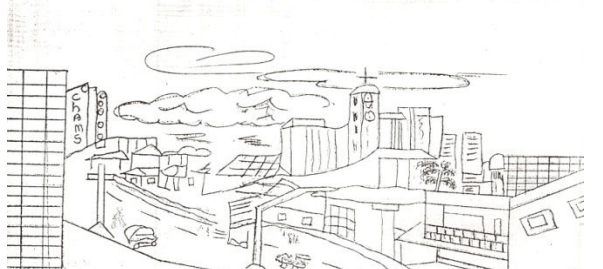

² O início da Unidade 2 do livro de História era semelhante à segunda parte da Unidade 2 do livro de Geografia. Ambas falavam sobre a organização do governo nos municípios nos dias de hoje. Depois, o livro de História discutia como isso se dava no Brasil-Colônia, e o livro de Geografia refletia mais sobre a participação dos indivíduos no governo da cidade. A professora privilegiou a discussão do livro de Geografia. Na Unidade 4 dos livros das duas disciplinas escolares, foram abordadas as características das atividades econômicas desenvolvidas no município: agricultura, pecuária, extrativismo e indústria. O livro de História acrescentava uma breve discussão de como e quando essas atividades foram iniciadas no Brasil e sugeria pesquisas para analisar isso no município. Nesse caso, a professora privilegiou o trabalho com o livro de História.

Mesmo que o livro didático não tenha sido utilizado em todas as aulas sobre a história do município, houve aproximações entre as abordagens e atividades propostas nele e aquelas desenvolvidas pela professora por intermédio de outros materiais por ela coletados e organizados desde os anos de 1990, através de planejamentos e trocas de material com outras colegas de trabalho e cursos de extensão oferecidos pela universidade federal local ou pela Superintendência Estadual de Ensino.

Uma destas aproximações ocorreu na preocupação tanto do livro quanto da professora de propor, após os estudos sobre a origem do município, uma atividade em que os alunos deveriam organizar e sintetizar os conhecimentos adquiridos sobre a formação e transformação dele. O livro, na Seção “*Para terminar*”, da Unidade 2 (p. 39), sugeriu a escrita, pelos alunos, de um texto sobre a história do município, a partir das informações a que já tinham tido acesso. A professora encaminhou a elaboração de uma história em quadrinhos sobre o processo de formação da cidade em que seus alunos moravam, desde a ocupação, pelos bandeirantes, das terras antes habitadas pelos índios, construção das primeiras fazendas, da vila até os dias de hoje. As ilustrações, elaboradas pela professora nos anos de 1990, quando ainda trabalhava em outra escola estadual, foram entregues prontas para os alunos que as colorissem e criassem textos para elas baseados no que já haviam estudado.

Além dessa semelhança na proposição de uma atividade de síntese pelos próprios alunos, as ilustrações criadas pela professora eram parecidas com as do livro, apresentadas no texto sobre a origem do município (p. 7-8), conforme pode ser observado na TAB. 1.

TABELA 1 – Comparação de ilustrações da Profa. Ana e do livro *Viver e aprender História*.

Desenhos elaborados pela Profa. Ana	Ilustração do livro <i>Viver e aprender História</i> , p. 7-8
	
	
	
	
	

Essas imagens representam o processo de urbanização da paisagem natural, focando a mudança do espaço e deixando, em segundo plano, as pessoas que o construíram e suas relações sociais. Essa representação das transformações espaciais do município, conforme Samuel (1989/1990, p. 224-225), é comum nas análises feitas, por vários historiadores, em fontes iconográficas dos municípios:

Nos últimos anos, historiadores locais têm invocado evidências visuais [...]. Uma preocupação dominante tem sido a construção da paisagem e a análise da localização das indústrias, a moradia e do comércio. A dificuldade com esse tipo de trabalho está no fato de ele ser quase recompensador demais, fazendo com que a atenção do historiador seja desviada das pessoas para o local. [...] continuidades estruturais podem ser enfatizadas, enquanto, ao mesmo tempo, se reconhece o desenvolvimento e a mudança. Apesar da acumulação de detalhes, no entanto, é possível que o povo permaneça escondido. [...] o local do trabalho é carinhosamente reconstruído, mas os próprios trabalhadores podem permanecer como meras sombras, diminuídos pelo ambiente físico.

A presença de semelhanças entre o livro e as atividades da professora revela que o livro não desencadeou mudanças no trabalho da professora, até porque ela já realizava, em anos anteriores, atividades próximas àquelas por ele propostas, elaboradas no trabalho com outras professoras, a partir de cursos de extensão oferecidos por professores universitários. Tal fato, apesar de frustrar um dos objetivos do PNLD de distribuir livros que “contribuam para a formação e atualização do professor” (BRASIL, 2003, p.29), condiz com a estratégia mercadológica expressa pelos editores da coleção *Viver e aprender* de evitar grandes inovações que poderiam causar estranhamento nas professoras e uma possível rejeição do livro no processo de escolha. Isso expressa como a produção e a apropriação de um livro são desenvolvidas em uma teia complexa de relações estabelecidas entre autor, editor, políticas públicas educacionais e saberes e práticas docentes.

As aproximações entre as aulas planejadas pela professora e as imagens, atividades e abordagens propostas no livro, mesmo quando a professora não as utilizava, também ocorriam nas aulas em que ela o fazia, apesar de não seguir à risca as sugestões dos autores. Exemplos foram desenvolvidos a seguir.

Após explicar a formação do município dos alunos, através de textos escritos por professores de outras escolas da cidade, da apresentação de fotos antigas e de sínteses históricas publicadas em revistas da Prefeitura, a Profa. Ana trabalhou as diferenças e semelhanças entre esta história e a de outras cidades brasileiras, por meio da leitura de dois textos do livro *Viver e aprender*: “*A história de um município*” (p. 10-12) que cita trechos de um relato sobre a formação de Salvador e um poema de Manuel Bandeira, “*Evocação de Recife*” (p. 37-38), em que o poeta recorda o passado da cidade em que viveu sua infância.

O jogo de perguntas e respostas estabelecido pela professora com seus alunos durante a leitura comentada do texto que relatava “como começou a se formar a cidade

de Salvador, fundada em 1549”, procurou romper com o localismo, elencando diferenças e semelhanças na origem de Salvador e a cidade dos alunos:

P (depois de ler o terceiro parágrafo do texto do livro que afirma “Leia o texto a seguir. Nele, a autora relata como começou a se formar a cidade de Salvador, que foi fundada em 1549”) = *Já vimos como nossa cidade se formou. Então agora vamos ver a história de outra cidade.*

A1 = *Toda cidade tem sua história.*

P (depois de ler os parágrafos do texto que falam que Salvador formou-se a partir de uma vila formada perto de canaviais e cresceu com a chegada, em navios, de colonos, soldados e funcionários públicos portugueses) = *Viram? O texto está falando de Salvador... Ele surgiu diferente de nossa cidade... Em Salvador, os portugueses chegaram pelo mar, de navio... Aqui em nossa região eles chegaram de carroça, cavalo... Viram como muitas cidades foram crescendo com a chegada dos portugueses... Mas crescem diferentes, com a chegada de famílias diferentes.*

Apesar de tentar relacionar o local e o nacional, a professora relacionou as histórias do município dos alunos e de Salvador em um tempo vazio, descontextualizado temporal e espacialmente, como se estas cidades tivessem se formado no mesmo momento da colonização do Brasil. Enfim, mencionou diferenças sem trabalhar relações de causalidade, destacando aquelas mais evidentes e superficiais, sem confrontá-las em relação ao contexto histórico em que cada uma se formou.

Na continuação da leitura do texto, a professora destacou o trecho que abordava a participação de muitas pessoas no processo de formação de uma cidade, abandonando a representação do espaço urbano realizada nas imagens da história em quadrinhos, a qual colocava em segundo plano a ação dos sujeitos, apesar de manter o enfoque descontextualizado:

P (após ler os parágrafos do texto que falam dos diferentes profissionais que participaram da formação de Salvador: soldados, juiz, cobradores de impostos, padres, ferreiros, pintores, barbeiros, quitandeiros, boticários, vendedores...) = *Igual em nossa cidade, foram necessários vários profissionais para a formação de Salvador. Lembram? Toda cidade precisa de gente para fazê-la crescer.*

Quando a professora falou “lembram”, referiu-se a aulas anteriores em que ela comentou, além da ação do fundador oficial da cidade, a participação de outros grupos sociais (negros escravos ou libertos, funcionários da prefeitura, contribuintes) na formação e desenvolvimento do município. Essa abordagem apropriou-se superficialmente das novas tendências do ensino de História sugerindo que, para romper com o ensino que valorizava apenas a ação da elite, é importante focar a

multiplicidade de sujeitos construtores da história. Digo superficialmente, porque ao fazerem isso tanto a professora quanto os autores do livro privilegiaram a colaboração entre os múltiplos sujeitos e colocaram em segundo plano os seus conflitos.

Enfim, tanto o livro quanto a professora ensaiavam abordagens próximas às novas tendências do ensino de História, mas com forte viés da história tradicional que representa a sociedade de forma harmônica e valoriza mais a ação dos governantes. Isso pôde também ser percebido ao final do jogo de perguntas e respostas entre a professora e seus alunos durante a correção de uma das questões do livro sobre o poema de Manuel Bandeira que pedia para os alunos descrever como achavam que era o município do Recife na época em que o poeta era criança (p. 38 do livro). A professora destacou diferenças e semelhanças entre o passado e o presente e, ao final, afirmou que o presente é melhor do que o passado devido ao empenho dos governantes para realizar melhorias acompanhadas pelo restante dos moradores do município:

P= O que é este Recife da infância de Bandeira?

A1= É o Recife antigo, de mais ou menos 1886.

P (referindo-se aos versos que contam que crianças brincavam no meio da rua, famílias conversavam na calçada após o jantar, vendedores ambulantes passavam pela rua) = Como era o comércio? Um monte de loja, uma aqui, outra ali?

A2= Não! Tinham ambulantes falando “olha o amendoim!”.

P= Não tinha microfone, como faziam para vender?

A2= Iam gritando pela rua.

P= Vendia sem propaganda?

A= Falavam: “olha o sapato bonito, envernizado...”.

*P= [...] “reforçado”! Como viram, muitas cidades começaram como a nossa, pequenas e não com prédios. Depois, **um político se interessa e vai fazendo melhorias na cidade; pessoas gostam, constroem casas, comércio, indústrias. Vai ficando mais evoluído.***

Essa visão elitista e “milagrosa” da história repetiu-se quando, ao comentar trechos do livro que mencionavam as desigualdades sociais e os movimentos populares (bóias-frias, acampamentos dos sem-terra), a Profa. Ana recuperou a ideia de que as desigualdades são questões individuais e não sociais, geradas pela falta de capacidade e esforço dos indivíduos, as quais deveriam ser resolvidas com acordos e não com conflitos:

P (ao resolver questão da p. 68 do livro que solicita que os alunos façam “uma pesquisa para descobrir por que os trabalhadores do campo que vivem na periferia das cidades recebem o nome de bóias-frias”)= São chamados de bóia-fria porque comem almoço frio, na marmita.

Moram em bairros pobres, vão e voltam na carroceria de caminhão. Voltam para casa com calo no dedo, pois trabalham sem luva e sem máscara para proteger-se dos agrotóxicos. Têm baixo nível de escolaridade. Viram? Quem não estuda, tem esse destino.

Por fim, ao apropriar-se de partes em que o livro ensaiava um tratamento mais crítico dos problemas sociais, a professora os transformou em problemas individuais. Ao ler o texto do livro que se refere ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra como uma luta contra a concentração da propriedade rural nas mãos de poucas pessoas (p. 68-69), a professora, sem dar espaço para que os alunos debatessem sobre a questão da terra no Brasil hoje, como sugerido na questão 6 da p. 69, adiantou-se e fez uma propaganda contra o movimento, reforçando a ideia de que se pode resolver os problemas sociais com acordos, sem necessidade de conflitos:

P= O MST cresceu com a campanha do Lula que incentivou a invasão de terras. Muitos estão morrendo, por isso, não sou a favor dessa luta. Deveria primeiro avisar o fazendeiro, dar chance para ele plantar. Invadir sem mais nem menos? Não concordo. Tem que saber por que o fazendeiro não planta. Pode ser pelos juros altos do governo.

Nessas poucas palavras, a professora desqualificou os movimentos sociais, transformou os latifundiários em vítimas da má administração pública, mencionou as mortes como se elas fossem responsabilidade dos que lutam pela terra. Reduziu os problemas no campo à questão da produtividade da terra e não mencionou a questão da distribuição desigual de terra e da produção. Mais uma vez, o governo foi considerado o principal agente da história: se há conflitos a responsabilidade é dele, se o fazendeiro não planta a culpa é do governo, se os problemas no campo podem ser resolvidos, é o governo que deve resolver.

De volta à aula em que a professora leu e comentou o texto sobre a formação de Salvador, a reprodução de outras perguntas e respostas feitas pelos alunos e pela professora durante a leitura do final do texto, mostra como ela selecionou e explicou as mudanças e permanências entre o passado e o presente, conforme sua formação religiosa e política:

P (ao ler o trecho “os cobradores de impostos arrecadavam dinheiro para pagar os militares e funcionários públicos”) = Desde a época de Jesus, há cobradores de impostos... Hoje, pagamos o IPTU (imposto que a Prefeitura cobra dos proprietários das casas), pagamos impostos quando compramos uma mercadoria (imposto embutido)...

A= As Igrejas eram como hoje?

P= Não! Tinham imagens, uma em cada canto. Hoje tem Igreja que nem imagem tem mais, foram descobrindo a verdade...

A noção de verdade da professora fica evidente nesse comentário sobre as igrejas do passado e do presente: para ela, existe uma verdade maior, única que é a verdade de sua religião. Se antes as igrejas católicas tinham imagens, é porque ainda não tinham descoberto a verdade na palavra divina, a qual foi decifrada pela religião protestante.

Os exemplos das releituras feitas pela Profa. Ana dos textos do livro, traduzindo as ideias dos autores através de suas próprias verdades sobre o MST e sobre a Igreja, indicam como a apropriação docente do livro é mediada pelos vários saberes que constituem a prática docente. Conforme Bittencourt (1996, p. 106):

O livro projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de religiões diferentes, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido.

Ainda no estudo do texto sobre Salvador, pode-se perceber como a Profa. Ana explorou as fontes históricas do município, a partir de atividade sugerida pelo livro. Os autores do *Viver e aprender História*, após apresentarem o texto como um exemplo de relatos escritos por pesquisadores da história de um município, propuseram que os alunos coletassem relatos semelhantes sobre a formação de seu próprio e os lessem para a classe (atividade 5, p. 10). A professora pediu que os alunos fizessem essa tarefa em casa, explicando-a conforme as instruções do exemplar do professor, ou seja, indicando que os alunos poderiam pesquisar em diversas fontes escritas como jornais, revistas, livros, cartões postais, letras de música. Um único aluno realizou a atividade, levando para a sala de aula uma revista publicada, em 1984, pela Prefeitura Municipal em alusão ao 96º aniversário da emancipação política de seu município, a qual continha vários artigos, entre eles um sobre a história da formação do município.

Ao invés de o aluno apresentar a fonte para os colegas, entregou-a para a professora que leu os títulos de alguns artigos que se referiam de forma ufanista, como é comum em publicações oficiais e comemorativas, às empresas públicas e privadas que investiam no comércio, indústria, agropecuária, lazer, comunicação, cultura do município: “Nossa cidade – há 96 anos gerando progresso”; “uma organização crescendo com nossa cidade”. Esses títulos foram destacados sem nenhuma análise do contexto em que foram elaborados e divulgados, naturalizando a tradicional representação da cidade onde os alunos moravam como a cidade da ordem e do progresso, veiculada pelas fontes produzidas pela elite; transformando-a na verdade

sobre o município. Em outras palavras, o método utilizado, tanto pelo livro quanto pela professora, de restringir o trabalho com fontes históricas à sua coleta, sem situá-las historicamente, sem confrontá-las com fontes de outras origens, deixando-as falar por si só, limitou o ensino de História à memória que é apenas objeto da história.

Nas últimas cinco aulas do ano, a Profa. Ana trabalhou a história das atividades econômicas do município através da Unidade 4 do livro *Vida e trabalho nos municípios* que aborda a agricultura, a pecuária, o extrativismo e a indústria, fazendo uma breve menção à origem dessas atividades na história da humanidade, suas características, transformações e sugerindo pesquisas sobre o desenvolvimento delas no município dos alunos.

Ao ler e comentar o texto do livro sobre a evolução tecnológica das máquinas utilizadas nas indústrias, das máquinas a vapor aos robôs (p. 77), seguindo o mesmo raciocínio do livro, a Profa. Ana relacionou a robotização com o crescimento do desemprego nas cidades, sem abordar as relações sociais presentes nesse processo:

P= Os robôs geram desemprego, pois precisam de um homem para comandar a máquina, mas essa substituiu 20 ou 30 operários.

Enfim, tanto a professora quanto os autores do livro, transformaram os objetos em sujeitos da história, ao imputar as causas dos problemas sociais às questões da tecnologia, sem considerar as relações sociais nela envolvidas.

As produções escritas dos alunos registraram a força da ideia do progresso tecnológico, no qual os objetos e lugares, além de modificarem-se por si, são os responsáveis pelo bem-estar dos indivíduos: *“Antigamente, não existia energia elétrica, prédios. Hoje melhorou bastante, têm lojas, farmácias, prédios, casas modernas, clubes. Nossa cidade melhorou bastante, com muitos cidadãos felizes, cheios de esperança [...]”*.

Para concluir a análise de como a Profa. Ana se apropriou do livro didático nas aulas sobre a História do Município, podemos citar um comentário feito por ela durante o intervalo de uma aula em que estava usando materiais didáticos diferentes do livro: *“[...] apesar da pressão dos pais e da supervisora para que eu use mais os livros enviados pelo MEC, vou entrar com o livro didático depois, vendo como posso amarrar com isso que estou ensinando [...]”*. Isto é, pode-se sintetizar que não foram as propostas do livro que guiaram o trabalho docente, mas seus saberes e experiências acumulados ao longo de sua vida profissional e pessoal que guiaram a apropriação do livro. A professora selecionava, lia e comentava alguns textos e atividades do livro em uma sequência

diferente da proposta pelos autores, conforme eles contribuíam para comprovar, completar, recordar, aprofundar estudos e comentários já realizados com outros recursos e materiais didáticos mais diretamente ligados à história dos alunos, de sua escola e de sua cidade. Também os reinterpretava conforme seus referenciais religiosos, sua formação moral e cívica.

Apesar de não se prender ao livro no planejamento e encaminhamento de suas aulas, a Profa. Ana, contraditoriamente, introjetando em seu discurso a desvalorização social da profissão docente nos dias atuais, afirmou que seu saber era inferior ao dos especialistas. Enquanto apresentava os autores do livro para os alunos, afirmou: “*Viram como eles são letrados?! Eles sabem muito, não sabem? Sabem e entendem muito mais do que eu!*”.

Mesmo a professora tendo essa visão hierarquizada do livro didático frente aos seus próprios saberes, a adoção do livro *Viver e aprender* pouco contribuiu para a formação da Profa. Ana, para o enriquecimento ou reelaboração de sua prática em relação ao ensino de História, o objetivo do PNLD. Isso aconteceu porque ambos mesclam em suas abordagens pressupostos das novas tendências do ensino de História (dar visibilidade aos múltiplos sujeitos, seus conflitos, às diferenças e semelhanças entre o passado e o presente; possibilitar a percepção da existência de múltiplas fontes históricas, além das oficiais) com resquícios do tradicional (visão harmônica das relações sociais, exploração das fontes históricas como se elas falassem por si, transformação dos objetos e dos espaços em sujeitos da história).

Considerações finais

A análise descritiva das aulas em que a Profa. Ana apropriou-se do livro didático de História do PNLD 2004, ao serem confrontadas com as práticas das outras três professoras que participaram desta pesquisa, as quais não coube aqui abordar, permite algumas considerações gerais sobre a problemática central desta pesquisa que pretendeu investigar os limites e as possibilidades da relação professor-livro contribuir para uma maior valorização e construção de um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais, no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Nem as professoras nem os autores do livro *Viver e aprender* demonstraram domínio dos procedimentos e habilidades necessários para a formação histórica das crianças. Assim, as colocações feitas pelos alunos não foram exploradas pelas

professoras para desenvolver as noções e conceitos básicos do pensamento histórico. Isso tornou os conteúdos trabalhados apenas uma curiosidade momentânea, sem contribuir para que os alunos relacionassem diferentes contextos históricos e pensassem no seu agir no presente a partir dos estudos sobre práticas e projetos sociais de outros tempos e espaços.

Esse cenário do ensino de História muito se assemelha àquele analisado por Nunes (2001), em pesquisa realizada em 1997, durante a vigência do primeiro PNLD, com professoras de 1ª a 4ª séries que também atuavam em escolas estaduais do mesmo estado das que participaram desta pesquisa. Houve apenas algumas alterações pontuais como a reserva de um horário específico para ensinar História, a definição dos conteúdos a ser ministrados para além do que estava estabelecido nos livros didáticos, o ensino de História separado do de Geografia, a superposição de algumas noções das novas propostas de ensino de História com o que tradicionalmente se estudava desde a época dos Estudos Sociais.

Em outras palavras, entre o ano em que Nunes realizou sua investigação (1997) e o ano de 2005 quando realizei esta pesquisa etnográfica, poucas mudanças ocorreram na ação cotidiana das professoras no espaço escolar e, mais especificamente, nas aulas de História, apesar das reformas educacionais e das novas propostas para o ensino de História, em elaboração desde o final dos anos 80, terem-se consolidado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) foram mais divulgados e substituíram, pelo menos teoricamente, os programas curriculares estaduais como o de 1993 criado pela SEE. Os livros para as séries iniciais do ensino fundamental estavam em seu terceiro processo de avaliação (PNLD 1997, PNLD 2001, PNLD 2004), o qual não aceitou a edição de livros de Estudos Sociais, exigindo coleções separadas para História e Geografia. As professoras da rede pública participaram de cursos de formação em serviço que davam mais atenção às problemáticas do ensino de História. Aumentou-se a produção e circulação de pesquisas e experiências sobre as possibilidades de se ensinar História para crianças entre 7 e 11 anos. Apesar de todas essas ações estarem embasadas em princípios que defendem a ruptura com o ensino de Estudos Sociais implantado durante o Regime Militar, as práticas docentes efetivadas em sala de aula não concretizaram essa ruptura, mas sim um sincretismo entre o “tradicional” e o “novo”.

Concluo, então, que as mudanças no eixo teórico-metodológico das novas propostas para o ensino de História, a promoção de cursos de formação de professores em serviço e os investimentos do PNLD para estimular a publicação e adoção de livros

que favoreçam a formação do pensamento histórico crítico, não garantiram transformações profundas nas práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental devido a permanência da tradição dos Estudos Sociais nas práticas docentes de professoras polivalentes sem formação específica em História, e as limitações do próprio livro distribuído pelo PNLD para conduzir de forma adequada a formação do pensamento histórico crítico.

Em síntese, concluiu-se que investir na mudança dos livros didáticos não é suficiente para mudar o cenário do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, pois as professoras interferem tanto nas decisões da editora na escolha do que publicar quanto no uso do livro em sala de aula, ao se apropriarem dele conforme os saberes, práticas e valores acumulados ao longo de sua formação pessoal e profissional. É necessário investir diretamente na melhoria das condições de trabalho e formação das professoras, sem desconsiderar o que elas fazem e sabem, mas sim trazendo à tona a historicidade de seus saberes experienciais que interferem na maneira como elas traduzem as prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos e, a partir daí, repensá-los.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.1, pp. P. 89-110, jan./jun. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO. *Anais*. São Paulo: FAU/USP, 1985. pp. 3-19.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, Porto Alegre : Artes Médicas, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, vol.30, n.3. São Paulo, set/dez. 2004. (acessado em 18/12/2006 no <http://www.scielo.br>).

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.1. jan/jun. 2001. pp. 9-43.

LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender Estudos Sociais*, v. 3. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender História e Geografia*, v.1 e 3. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LUCCI, Elian Alabi e BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e aprender História*. v.1 a 4. São Paulo: Saraiva, 2001.

NUNES, Silma do Carmo. *O pensado e o vivido no ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

ROCKWELL, Elise. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n.19, pp. 219-243, set.1989/fev.1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária*. (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio .Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. IN: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. pp. 21-52.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.