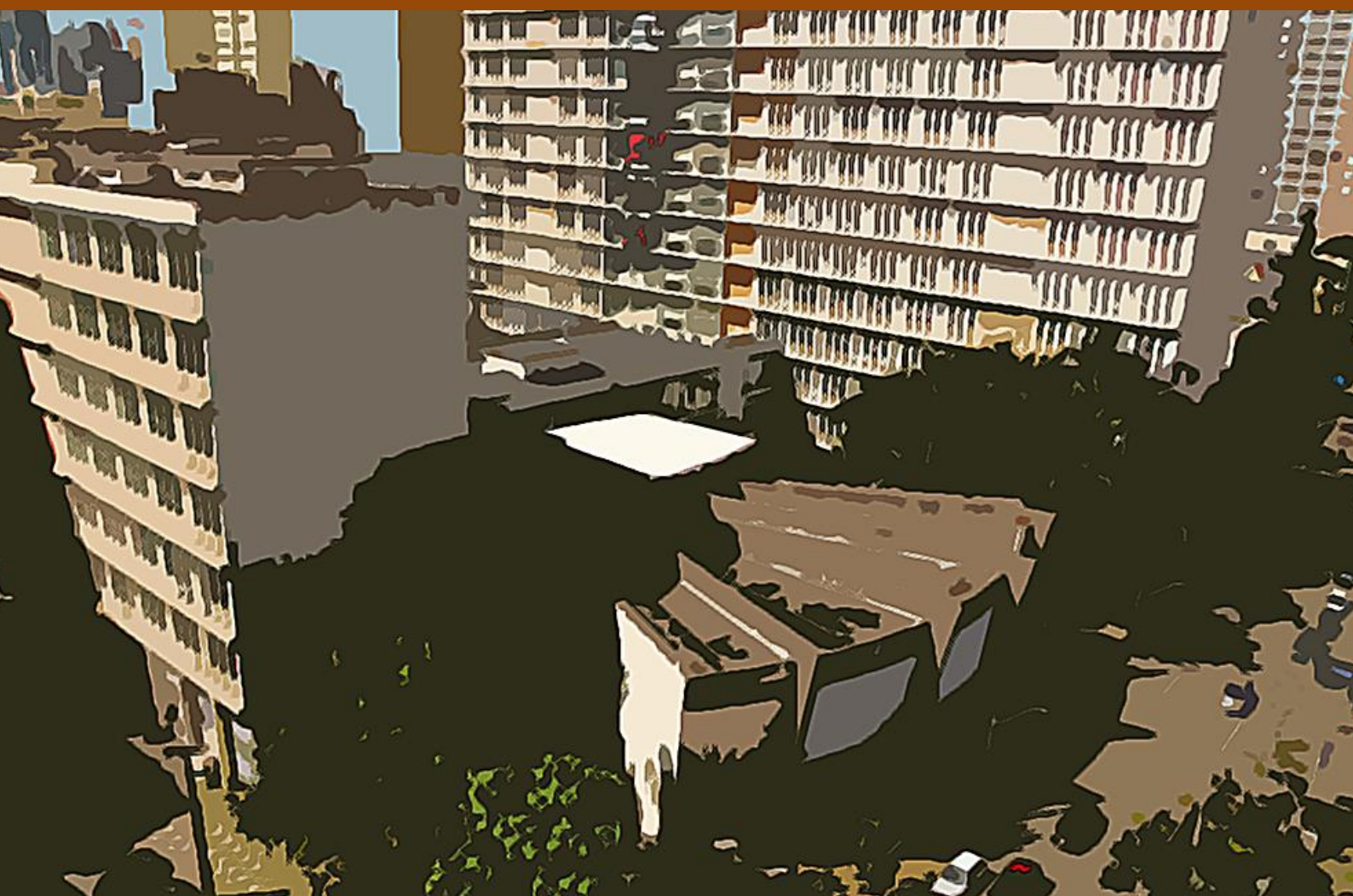


International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IARTEM BRASIL 2012

Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas



ORGANIZADORES

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Deise Cristina de Lima Picanço
Leilah Santiago Bufrem
Jesus Rodríguez Rodríguez
Susanne V. Knudsen

APOIO



NPPD/UFPR

ORGANIZADORES

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Deise Cristina de Lima Picanço
Leilah Santiago Bufrem
Jesus Rodríguez Rodríguez
Susanne V. Knudsen

International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IARTEM BRASIL 2012

**Desafios para a superação das desigualdades sociais:
o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas**

*Challenges to overcome social inequality:
The role of textbooks and educational media*

*Retos para superar las desigualdades sociales:
el papel de los libros de texto y los medios educativos*

1ª EDIÇÃO

NPPD/UFPR
Curitiba, 2013

Publicado em 2013 pelo
**Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná
(NPPD/UFPR)**

Rua Dr. Faivre, 405, Curitiba, Paraná,
www.nppd.ufpr.br

Em associação com
**International Association for Research on Textbooks and Educational Media
(IARTEM)**
www.iartem.no

Projeto Gráfico e Diagramação: Ruan Carlos G. Barbosa.

Apoio: Anne Cacielle da Silva e Caroline Christina Serpa.

Imagem da Capa: Trabalho realizado sobre fotografia de Guilherme R. Storck. Licença Attribution-NonCommercial 2.0 Generic (CC BY-NC 2.0).

APOIO



Conteúdo e forma dos textos incluídos nesta publicação são de responsabilidade dos seus autores.

Catálogo na fonte: Universidade Federal do Paraná. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação.

Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas / Organizadores: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia ... et al. – 1.ed. – Curitiba : IARTEM; NPPD, UFPR, 2013.
480 p.

ISBN: 978-85-61916-03-9

Organizadores: Tânia M.F.B. Garcia, Deise Cristina de Lima Picanço, Leilah Santiago Bufrem, Jesus Rodriguez Rodriguez, Susanne V. Knudsen

1. Problemas sociais - Mídia digital - Educação. 2. Educação - Material didático. 3. Problemas sociais - Educação - Livros didáticos. I. Garcia, Tânia Maria Figueiredo Braga. II. Picanço, Deise Cristina de Lima. III. Bufrem, Leilah Santiago. IV. Rodriguez, Jesus Rodriguez. V. Knudsen, Susanne V.

CDD 305.07

Sirlei do Rocio Gdulla CRB9/985

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adriana Fernández Reiris (Universidad Nacional de la Patagônia Austral – Argentina)
Dra. Ana Cláudia Urban (LAPEDUH/UFPR)
Dr. Ayaz Naseem (Université Concordia, Canadá)
Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT/Rondonópolis)
Dra. Consuelo A. B. D. Schlichta (UFPR)
Dra. Deise Cristina de Lima Picanço (UFPR)
Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM)
Dra. Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR)
Dr. Gilberto de Castro (UFPR)
Dra. Gláucia da Silva Brito (UFPR)
Dr. Guilherme Romanelli (UFPR)
Dr. Henrique Evaldo Janzen (UFPR)
Dra. Ivanilda Higa (UFPR)
Dr. Jesús Rodriguez Rodriguez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
Dr. Laercio Ferracioli (UFES)
Dra. Leilah Santiago Bufrem (UFPR)
Dra. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)
Dra. Maria Rita César (UFPR)
Dr. Nilson Marcos Dias Garcia (UTFR/UFPR)
Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira (UFPR)
Dra. Regina Cely Hagemayer (UFPR)
Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Dra. Rosi Terezinha F. Gevaerd (SME Curitiba)
Dr. Susanne Knudsen (Vestfold University College, Noruega)
Dra. Suzete de Paula Bornatto (UFPR)
Dra. Tânia Maria Baibich (UFPR)
Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR)

APRESENTAÇÃO

A Conferência Regional para a América Latina IARTEM BRAZIL 2012 foi organizada pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em colaboração com a International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), com o objetivo de reunir pesquisadores de temas relacionados aos manuais didáticos e às mídias educativas.

IARTEM é uma comunidade de pesquisadores associados, que têm interesse em realizar, divulgar e debater estudos sobre os livros escolares e as mídias educativas, bem como desenvolver atividades em campos relacionados, como a formação de professores. A cada dois anos, a associação organiza uma conferência internacional de pesquisa e publica relatórios e volumes científicos com os resultados do evento.

Estas conferências tiveram lugar na Suécia (1991), Finlândia (1993), Dinamarca (1995), Noruega (1997), Holanda (1999), Estônia (2001), Bratislava - Eslováquia (2003), Caen-France (2005), Noruega (2007), e Santiago de Compostela – Espanha (2009), Kaunas – Lituânia (2001) e Ostrava – República Tcheca (2013). Entre as conferências internacionais, são realizadas conferências regionais ou conferências locais, com a finalidade de ampliar os espaços de atuação da IARTEM, divulgando seus objetivos e estabelecendo contatos com pesquisadores de diferentes países, especialmente fora do continente europeu.

Nos últimos oito anos, sob a presidência da Dra. Susanne V. Knudsen, esforços foram feitos no sentido de abertura da Associação em direção à América Latina. A intenção se consolidou a partir da Conferência organizada por Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez em Santiago de Compostela, quando se discutiu a possibilidade de realizar uma miniconferência no Brasil.

A Conferência Regional para a América Latina IARTEM BRAZIL 2012 foi, então, organizada com o objetivo reunir um grupo de pesquisadores que pudesse, futuramente, dar continuidade aos debates relacionados aos manuais didáticos e às mídias educativas e, de forma articulada, estabelecer redes de trabalho com professores e escolas da educação básica.

Como eixo articulador da conferência brasileira, foi escolhido o tema “Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas”. Essa temática tem inserção em algumas questões específicas da cultura escolar no Brasil como: a presença universalizada dos livros didáticos para os alunos da escola pública por meio dos Programas Nacionais de Livros Didáticos, bem como os processos de avaliação dos manuais enquanto elemento constitutivo desses programas; a preocupação com os processos de formação de professores a distância, que tem expandido rapidamente na última década e que recebe altos investimentos de recursos públicos; e, ainda, a presença das tecnologias nas escolas e na vida social, que intensifica os debates sobre a relação dos sujeitos com as mídias em um contexto de acentuada desigualdade social.

Por outro lado, a temática foi escolhida por possibilitar diálogos entre pesquisadores de diferentes países da América Latina e de vários estados brasileiros, de forma a situar objetos e abordagens de investigação sobre a temática e comparar experiências em situações particulares; também permite aos participantes encontrar elementos comuns quanto à produção e à presença dos livros e das mídias na vida escolar e, de forma ampla, na vida social.

Para a abertura da Conferência, pesquisadores brasileiros foram convidados a situar diferentes aspectos que precisam e merecem ser considerados quando os livros e as mídias estão em debate, apontando desafios que o país precisa enfrentar para a superação das

desigualdades sociais. Também foram apontados os desafios para a pesquisa educacional quanto a esse tema especialmente no que se refere à aproximação com o espaço das salas de aula – os estudos nessa direção ainda são pouco frequentes.

Para que os espaços de debate fossem garantidos, a temática central da Conferência foi desdobrada em temas articuladores das sessões temáticas, cuja diversidade evidencia, quantitativa e qualitativamente, a riqueza e a complexidade do tema em questão. Em cada sessão, os trabalhos foram apresentados e discutidos durante dois dias, por grupos de pesquisadores – incluindo alunos de iniciação científica e de pós-graduação, que se encontram em processos de formação para pesquisa.

A presença de participantes de diferentes países e estados, entre os quais os autores dos textos incluídos neste livro, anuncia a possibilidade de criar e fortalecer vínculos acadêmicos entre instituições do Brasil e de outros países da América Latina, da Europa e da América do Norte, colocando em foco os livros didáticos e as mídias educativas. Dessa forma, a Conferência IARTEM Brasil concretizou os objetivos da IARTEM e permitiu ampliar a visibilidade dessa associação na América Latina.

Este livro, disponibilizado na página da IARTEM (www.iartem.no) e do NPPD/UFPR (www.nppd.ufpr.br) inclui parte dos trabalhos apresentados nas sessões temáticas. A obra inclui contribuições em português, espanhol, galego e inglês, com vistas a garantir a participação, a difusão e o intercâmbio de experiências de ensino e de pesquisa no cenário internacional. Os abstracts acompanham os trabalhos e os endereços de e-mail podem abrir possibilidades de contato entre os interessados em cada temática.

O encontro realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, permitiu aos participantes colher frutos acadêmicos e, para além disso, construir novos espaços de convivência e amizade, fortalecendo os compromissos com a busca da superação das desigualdades sociais e com o enfrentamento dos múltiplos processos de exclusão com os quais convivemos. Para muitos dos mais de cem pesquisadores que estiveram reunidos neste encontro, livros escolares e mídias educativas podem ser instrumentos de transformação para a construção de uma sociedade mais justa.

Como organizadores do livro, desejamos que os leitores encontrem ideias para novos debates, e que se sintam estimulados a aproximar-se da International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) e a participar dessa comunidade e dos encontros e atividades por ela articulados.

Curitiba, setembro de 2013.

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Deise Cristina de Lima Picanço
Leilah Santiago Bufrem
Jesus Rodríguez Rodríguez
Susanne V. Knudsen

PRESENTACIÓN

La Conferencia Regional para América Latina IARTEM BRAZIL 2012 fue organizada por el Núcleo de Pesquisa en Publicaciones Didácticas de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), en colaboración con la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), con el objetivo de reunir investigadores de temas relacionados con los manuales didácticos y los medios educativos.

IARTEM es una comunidad de investigadores asociados, que tiene interés en realizar, divulgar y debatir estudios sobre los libros escolares y los medios educativos, así como desarrollar actividades en campos relacionados como, por ejemplo, la formación de profesores. Cada dos años, la asociación organiza una conferencia internacional de investigación y publica volúmenes científicos con los resultados del evento.

Las conferencias anteriores tuvieron lugar en Suecia (1991), Finlandia (1993), Dinamarca (1995), Noruega (1997), Holanda (1999), Estonia (2001), Bratislava - Eslovaquia (2003), Caen-France (2005), Noruega (2007), y Santiago de Compostela -España (2009), Kaunas - Lituania (2001) y Ostrava - República Checa (2013). Entre las conferencias internacionales, se realizan otras conferencias de carácter regional o conferencias locales, con la finalidad de ampliar los espacios de actuación de IARTEM, divulgando sus objetivos y estableciendo contactos con investigadores de diferentes países, especialmente fuera del continente europeo.

Durante los últimos ocho años, con la presidencia de la Dra. Susanne V. Knudsen, se han realizado esfuerzos notables con el propósito de favorecer la apertura de la Asociación en dirección a América Latina. Una intención que se consolidó a partir de la Conferencia organizada por el Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez en Santiago de Compostela, cuando se discutió la posibilidad de realizar una miniconferencia en Brasil.

La Conferencia Regional de América Latina IARTEM BRAZIL 2012 tenía como objetivo reunir un grupo de investigadores que pudiese, en el futuro, dar continuidad a los debates relacionados con los manuales didácticos y los medios educativos y, de forma articulada, establecer redes de trabajo con profesores y escuelas de educación básica.

Como eje articulador de la conferencia brasileña, se escogió el tema “Desafíos para la superación de las desigualdades sociales: el papel de los manuales didácticos y de los medios educativos”. Esa temática está en relación con algunas cuestiones específicas de la cultura escolar en Brasil como: la presencia universalizada de los libros didácticos para el alumnado de la escuela pública por medio de los *Programas Nacionais de Livros Didáticos*, así como los procesos de evaluación de los manuales como elementos constitutivos de esos programas; la preocupación con los procesos de formación de profesores a distancia, que se vienen expandiendo vertiginosamente (rápidamente) en la última década y que recibe altas inversiones de recursos públicos; y, también, la presencia de las tecnologías en las escuelas y en la vida social, que intensifica los debates sobre la relación de los sujetos con los medios en un contexto de acentuada desigualdad social.

Por otro lado, la temática fue escogida para facilitar y posibilitar diálogos entre investigadores de diferentes países de América Latina y de varios estados brasileños, con el objetivo de desarrollar ámbitos de investigación en esta temática y comparar experiencias en situaciones particulares; también permitió a los participantes encontrar elementos comunes en relación con la producción y la presencia de los libros y de los medios en la vida escolar y, de forma amplia, en la vida social.

Para la apertura de la Conferencia, fueron invitados investigadores brasileños que identificaron diferentes aspectos que precisan y merecen ser considerados cuando se debate sobre los libros y los medios, sugiriendo desafíos que el país precisa enfrentar para la

superación de las desigualdades sociales. También fueron señalados los desafíos para la investigación educacional en cuanto a ese tema, especialmente en lo que se refiere a la aproximación con el espacio de las salas de aula – los estudios en esta dirección son aún poco frecuentes.

Para que los espacios de debate fuesen garantizados, la temática central de la Conferencia fue desdoblada en temas vertebradores de las sesiones temáticas, cuya diversidad evidencia, cuantitativa y cualitativamente, la riqueza y la complejidad del tema en cuestión. En cada sesión, los trabajos fueron presentados y discutidos durante dos días, por grupos de investigadores – incluyendo alumnado de iniciación científica e de post-graduación, que se encuentran en procesos de formación para investigación.

La presencia de participantes de diferentes países y estados, entre los cuales se encuentran los autores de los textos incluidos en este libro, anuncia la posibilidad de crear y fortalecer vínculos académicos entre instituciones de Brasil y de otros países de América Latina, de Europa y de América do Norte, colocando en el punto de mira los libros didácticos y los medios educativos. De esta forma, la Conferencia IARTEM Brazil concretizó los objetivos de la IARTEM y permitió ampliar la visibilidad de esa asociación en América Latina.

Este libro, disponible en la página de la IARTEM (www.iartem.no) y del NPPD/UFPR (www.nppd.ufpr.br) incluye la mayor parte de los trabajos presentados en las sesiones temáticas. La obra contiene aportaciones en portugués, español, galego, portugués e inglés con el fin de garantizar la participación, la difusión e intercambio de experiencias e investigaciones en el panorama internacional. Los abstracts acompañan los trabajos y las direcciones de e-mail pueden ofrecer posibilidades de contacto entre los interesados en cada temática.

El encuentro realizado en la Universidad Federal de Paraná, en Curitiba, permitió a los participantes recoger frutos académicos y, además, contribuir a construir nuevos espacios de convivencia y amistad, fortaleciendo los compromisos con la busca de la superación de las desigualdades sociales y con el enfrentamiento de los múltiples procesos de exclusión con los cuales convivimos. Para los más de cien investigadores que estuvieron reunidos en este encuentro, los libros escolares y medios educativos pueden ser instrumentos de transformación para la construcción de una sociedad más justa.

Como organizadores del libro, deseamos que los lectores encuentren ideas para nuevos debates, y que se sientan estimulados a aproximarse a la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) y a participar de esta comunidad y de los encuentros y actividades que ofrece.

Curitiba, setembro de 2013.

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Deise Cristina de Lima Picanço
Leilah Santiago Bufrem
Jesus Rodríguez Rodríguez
Susanne V. Knudsen

FOREWORD

The Latin American Regional Conference IARTEM BRAZIL 2012 was organized by the Didactic Publications Research Group of the Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR - Brazil), in collaboration with the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), with the objective of bringing together investigators on themes related to textbooks and educational media.

IARTEM is a network of associated researches who are interested in performing, spreading and discussing studies on school textbooks and educational media, as well as aiming to develop activities in related fields – such as teachers’ formation. Every two years, the association organizes an international research conference and publishes reports and scientific volumes with the results of the event.

These conferences have been held in Sweden (1991), Finland (1993), Denmark (1995), Norway (1997), the Netherlands (1999), Estonia (2001), Slovakia (2003), France (2005), Norway (2007), Spain (2009), Lithuania (2011) and the Czech Republic (2013). Regional and local conferences have been held in between these international events, with the aim of enlarging the IARTEM’s base and spreading the association’s objectives. These regional events have also been important in establishing a network among researchers from different countries, especially outside of Europe.

Over the last eight years, during the presidency of Prof. Dr. Susanne V. Knudsen, a significant effort has been made to expand the association’s base to Latin America. This goal was reinforced following the conference organized by Prof. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez in Santiago de Compostela, Spain, when the possibility of holding a mini-conference in Brazil was discussed.

The Latin American Regional Conference IARTEM BRAZIL 2012 was then organized with the aim of gathering researchers from the region who would be interested in carrying on the debates developed by IARTEM in the future. Moreover, it aimed at establishing a work group that would feature the integration of local teachers from elementary education schools.

The Brazilian conference was organized around the theme “Challenges in overcoming social inequality: the role of textbooks and educational media”. This discussion is related to some specific aspects of Brazilian school culture, such as: the presence of textbooks in public schools as provided through the National Program of Textbooks, as well as the assessment process used in this program; the analysis of the processes involved in distance learning programs for teachers, which has expanded rapidly over the last decade and received large investments of public resources; and the presence of technology in schools and social life, which has intensified the debate surrounding the relationship between subjects and media in a context of accentuated social inequality.

This theme was also chosen as it provides a suitable setting that enables a dialogue between the researchers from different Latin American countries and different Brazilian states, and allows them to discuss the investigations’ objects and approaches and compare experiences. It also provides participants with the opportunity to recognize common elements in regard to the production and presence of textbooks and media in school life – and social life – in different contexts.

Brazilian researchers were invited to open the Conference and were given the task of highlighting the different aspects that needed and deserved to be considered when discussing textbooks and media. They also pointed to the challenges which the country faces in overcoming social inequality. The challenges for educational research were also illustrated,

especially in regard to school life within the classrooms – as studies in this field specifically are still rare.

In order to accommodate the various topics to be presented, the central theme of the Conference was divided into thematic sessions, the diversity of which represents the richness and complexity of the topics in discussion. The sessions lasted two days and saw the presentation of different papers, which were attended and discussed by research groups, including both undergraduate and post-graduation students.

The presence of participants from different states and countries – including the authors of this volume – demonstrates the possibility and opportunity to create and strengthen academic bonds between institutions in Brazil and other countries in Latin America, Europe and North America, with a focus on textbooks and educational media. The Brazilian Conference thereby achieved one of the IARTEM goals, by increasing the visibility of the association in Latin America.

This volume, available at both the IARTEM website (www.iartem.no) and the NPPD/UFPR website (www.nppd.ufpr.br), includes most of the papers presented in the thematic sessions. It is comprised of texts in Portuguese, Spanish, Galician and English, with the purpose of ensuring international participation and the exchange of teaching and research experiences. Every text is followed by the respective abstract and the authors' e-mail addresses, to provide contact opportunities for people interested in the different themes.

The event was held at the Universidade Federal do Paraná, in Curitiba, and counted more than one hundred participants. The Conference gave the participants the opportunity to come together in a productive academic environment, enabling the construction of new and strong ties as both colleagues and friends, and strengthening the commitment to overcome social inequality and confront the processes of social exclusion. For many participants, textbooks and educational media can be instruments of social change, used to build a more just society.

As organizers of this volume, we hope that the readers will encounter ideas here that will animate new debates, and that they will be encouraged to get acquainted with the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), and participate in the community and the activities developed by it.

Curitiba, September 2013

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Deise Cristina de Lima Picanço
Leilah Santiago Bufrem
Jesus Rodríguez Rodríguez
Susanne V. Knudsen

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
PRESENTACIÓN	7
FOREWORD.....	9
1. MÍDIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
<i>EDUCATIONAL MEDIA AND TEACHERS' EDUCATION.....</i>	17
PORTAL SOCIEDADE DAS ÁGUAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DE MÓDULOS EDUCACIONAIS BASEADOS NA INTERNET	18
<i>WATER SOCIETY PORTAL: IN-SERVICE COURSES FOR SCIENCES TEACHERS THROUGH INTERNET- BASED EDUCATIONAL MODULES</i>	18
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÕES DE PODER E CRIAÇÃO/MEDIAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	25
<i>TEACHER EDUCATION: POWER RELATIONS AND THE CREATION / MEDIATION OF TECHNOLOGY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT</i>	25
DEVELOPMENT OF SOCIAL MEDIA LITERACY FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS	32
2. POPULAÇÕES INDÍGENAS, AFRODESCENDENTES E OUTROS GRUPOS NOS MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	39
<i>INDIGENOUS PEOPLE, AFRICAN DESCENDANTS AND OTHER SPECIFIC GROUPS IN TEACHING AND LEARNING MATERIALS</i>	39
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E AS CULTURAS BRASILEIRAS: DISCUTINDO A AUSÊNCIA DA MÚSICA CAPIRA.....	40
<i>HISTORY TEXTBOOKS AND BRAZILIAN CULTURES: DISCUSSING THE ABSENCE OF "CAPIRA" MUSIC </i>	40
CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COMPARATIVO.....	48
<i>THE SUBSTANTIVE CONCEPT OF SLAVERY IN TEXTBOOKS FOR PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY</i>	48
3. A PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVROS E OUTROS MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	57
<i>PRODUCTION AND ASSESSMENT OF TEXTBOOKS AND OTHER TEACHING AND LEARNING MATERIALS</i>	57
CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS ..	58
<i>CRITERIA FOR THE SELECTION OF HISTORY TEXTBOOKS FROM THE POINT OF VIEW OF THE YOUNG </i>	58
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	66
<i>REPRESENTATIONS OF GENDER IN MATHEMATICS TEXTBOOKS</i>	66

APROXIMACIÓN AO ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS PRODUCIDOS NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS.....	73
<i>AN APPROACH TO THE STUDY OF EDUCATIONAL MEDIA PRODUCED BY LOCAL GOVERNMENTS...</i>	73
MANUAIS DIDÁTICOS PARA A ESCOLA DO CAMPO: QUESTÕES PARA O DEBATE	84
<i>TEXTBOOKS FOR COUNTRYSIDE SCHOOLS: ISSUES TO BE DEBATED.....</i>	84
SOCIOLOGIA DA LITERATURA: UMA ANÁLISE DOS CIRCUITOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” DE CEREJA E MAGALHÃES.....	94
<i>LITERATURE SOCIOLOGY: ANALYSIS OF PRODUCTION CIRCUITS AND CIRCULATION OF THE TEXTBOOK “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” BY CEREJA AND MAGALHÃES.....</i>	94
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: UM PANORAMA DA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	102
<i>THE ACADEMIC STUDIES WITH REGARD TO THE NATIONAL TEXTBOOK POLICIES</i>	102
RECRIANDO HISTÓRIAS: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DA CULTURA LOCAL	112
<i>RECREATING HISTORIES: TEXTBOOK PRODUCTION BASED ON LOCAL CULTURE</i>	112
LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE FÍSICA: ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA.....	121
<i>PHYSICS DIGITAL TEXTBOOK: ELEMENTS FOR A PROPOSAL</i>	121
4. LEITURA(S), LIVROS E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	127
<i>READING(S), TEXTBOOKS AND MEDIA IN EDUCATION.....</i>	127
POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DA LEITURA NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	128
<i>SCRIPTS READING OF MULTIMEDIA PRACTICES IN SCHOOL</i>	128
O CINEMA NAS AULAS DE LITERATURA E HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA	134
<i>THE CINEMA IN LITERATURE AND HISTORY CLASSES: SOME REFLECTIONS ON ITS USE IN THE CLASSROOM</i>	134
LIVRO DE LITERATURA INFANTIL COMO MATERIAL DIDÁTICO.....	141
<i>CHILDREN’S BOOKS AS DIDACTIC MATERIAL</i>	141
5. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS POR DIFERENTES SUJEITOS	147
<i>SCIENTIFIC EDUCATION: THE USE OF TEXTBOOKS BY DIFFERENT SUBJECTS</i>	147
ESTUDO SOBRE A SELEÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	148
<i>STUDY ON THE SELECTION AND USE OF TEXTBOOKS IN ELEMENTARY SCHOOLS</i>	148
LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: SEU PAPEL E SIGNIFICADO SEGUNDO OS ALUNOS	159
<i>PHYSICS TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL TEACHING: THEIR ROLE AND MEANING ACCORDING TO STUDENTS.....</i>	159

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA SEGUNDO PROFESSORES	168
<i>THE USES OF PHYSICS TEXTBOOK ACCORDING TO TEACHERS</i>	168
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES DE USO PELO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS	178
<i>THE TEXTBOOK IN ELEMENTARY SCHOOLS SCIENCE TEACHING: TEACHER'S RELATIONSHIP WITH TEXTBOOK USAGE IN THE LEARNING OF SCIENTIFIC CONCEPTS</i>	178
6. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: ELEMENTOS DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	185
<i>SCIENTIFIC EDUCATION: ELEMENTS FOR ANALYSIS AND ASSESSMENT OF TEXTBOOK</i>	185
O TEXTO ADICIONAL NA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FÍSICA	186
<i>ADDITIONAL TEXT IN THE ORGANIZATION OF TEXTBOOK FOR TEACHING PHYSICS</i>	186
O LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE SUA INSERÇÃO NA PRODUÇÃO CULTURAL RECENTE	191
<i>PHYSICS TEXTBOOKS: REFLECTIONS ON THEIR INCLUSION IN RECENT CULTURAL PRODUCTION</i> ..	191
AS AVALIAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO PNLD 2010: A QUESTÃO DA EXPERIMENTAÇÃO	199
<i>THE EVALUATION OF SCIENCE TEXTBOOKS AT PNLD 2010: THE ISSUE OF EXPERIMENTATION</i>	199
MANUAIS DIDÁTICOS DE FÍSICA: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE DE INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	208
<i>BOOKS FOR TEACHING PHYSICS: IMPORTANCE AND NEED FOR ANALYSIS TOOLS</i>	208
EXPERIMENTOS DIDÁTICO-CIENTÍFICOS NA ESTRUTURAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA E FÍSICA.....	215
<i>DIDACTIC-SCIENTIFIC EXPERIMENTS IN THE ESTRUTURATION OF TEXTBOOKS TO TEACH BIOLOGY AND PHYSICS</i>	215
A PRESENÇA DE INOVAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO PNLD 2011	224
<i>THE PRESENCE OF INNOVATIONS IN SCIENCE TEXTBOOKS IN PNLD 2011</i>	224
7. MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	233
<i>TEACHING AND LEARNING MATERIALS IN DISTANCE LEARNING</i>	233
O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DAS DIRETRIZES ESTADUAIS PARA USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA	234
<i>USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FROM THE PUBLICATION OF STATE GUIDELINES FOR USE OF TECHNOLOGY IN SCHOOLS - FIRST APPROACHES OF A QUALITATIVE RESEARCH</i>	234
QUAL FORMAÇÃO O PROFESSOR TEVE PARA USAR AS TIC EM SALA DE AULA?	240
<i>WHAT TRAINING DO TEACHERS HAVE TO USE ICT IN THE CLASSROOM?</i>	240
8. CULTURA, ESCOLA E MÍDIAS	249

CULTURE, SCHOOL AND MEDIA	249
A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA: A VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LITORAL PARANAENSE	250
<i>A CONTINUING EDUCATION FOR THE USE OF THE MULTIMEDIA TV: THE VISION OF TEACHERS OF HISTORY OF COASTAL PARANENSE</i>	<i>250</i>
UMA ANÁLISE SOBRE OS USOS DA MÍDIA NA SALA DE AULA: O DISCURSO E AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA.....	259
<i>AN ANALYSIS ON THE MEDIA USAGE IN THE CLASSROOM: THE DISCOURSE AND THE PRACTICES OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS</i>	<i>259</i>
O USO DO SOFTWARE LUZ DAS LETRAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	266
<i>USE OF THE SOFTWARE LUZ DAS LETRAS (LIGHT OF LETTERS) IN ADULT LITERACY.....</i>	<i>266</i>
FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DAS MÍDIAS: DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICO SOCIAIS NA ESCOLA BÁSICA.....	275
<i>TEACHING FORMATION AND MEDIA CULTURE: CHALLENGES OF TEACHERS' PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF ETHICAL VALUES IN THE FUNDAMENTAL SCHOOL</i>	<i>275</i>
ARTE, MÍDIA E CULTURA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES	283
<i>ART, CULTURE AND MEDIA IN THE STUDY OF EDUCATION HISTORY FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE TEACHER</i>	<i>283</i>
REFERENCIAIS E TENDÊNCIAS DA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E MÍDIA NA ESCOLA BÁSICA ATUAL	289
<i>RESEARCH TRENDS IN THE GRADUATE CORSES ABOUT USE OF THE MEDIA IN THE TEACHER'S PRACTICES</i>	<i>289</i>
9. DIDÁTICAS E MANUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	297
<i>DIDACTICS AND GUIDING MANUALS FOR TEACHERS' EDUCATION.....</i>	<i>297</i>
OS MANUAIS DE ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS PARA ENSINAR CIÊNCIAS FÍSICAS: VERIFICANDO SUA PRESENÇA NA ESCOLA.....	298
<i>GUIDING MANUALS FOR INITIAL GRADES TEACHERS TO TEACH PHYSICS: VERIFYING THEIR PRESENCE IN SCHOOLS.....</i>	<i>298</i>
MANUAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	305
<i>DIDACTIC TEXTBOOKS AND TEACHER'S EDUCATION: A NECESSARY REFLECTION.....</i>	<i>305</i>
O CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	310
<i>THE DISCIPLINARY CODE OF DIDACTICS OF HISTORY IN THE MANUALS FOR TEACHERS TRAINING.....</i>	<i>310</i>
DIDÁTICA GERAL: OS MANUAIS COMO ELEMENTOS VISÍVEIS DO CÓDIGO DISCIPLINAR	316
<i>GENERAL DIDACTIC: TEXTBOOKS AS VISIBLE ELEMENTS OF THE DISCIPLINARY CODE.....</i>	<i>316</i>

DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES	324
<i>GENERAL DIDACTICS AND HISTORY DIDACTICS: CONTENT-SHAPE RELATION IN TEXTBOOKS FOR TEACHERS</i>	324
MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESTINADOS A PROFESSORES	333
<i>MANUALS OF HISTORY DIDACTICS FOR TEACHERS</i>	333
10. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	339
<i>TEXTBOOKS, HISTORY TEACHING AND LEARNING</i>	339
MANUAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANALISANDO A PRESENÇA DE FONTES	340
<i>HISTORY TEXTBOOKS FOR THE BASIC EDUCATION: ANALYZING THE PRESENCE OF HISTORICAL SOURCES</i>	340
FONTES ICONOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS	350
<i>ICONOGRAPHIC SOURCES IN HISTORY TEXTBOOKS FOR INITIAL GRADES</i>	350
ESTÍMULO À EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE NAS ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO	361
<i>HOW THE SUBJECTIVITY IS ESTIMULATED IN THE ACTIVITIES OF HISTORY TEXTBOOKS: EXPLORATORY RESEARCH</i>	361
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: OLHARES POSSÍVEIS A PARTIR DA CATEGORIA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	367
<i>TEXTBOOKS FOR TEACHER'S EDUCATION: POSSIBLE VIEWS BASED ON THE CATEGORY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS</i>	367
11. ALFABETIZAÇÃO, LIVROS E MÍDIAS EDUCATIVAS	377
<i>LITERACY, TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA</i>	377
NAS ENTRELINHAS DE UM MANUALESCOLAR: CARTILHA DE HIGIENE – ALFABETO DA SAÚDE (1936)	378
<i>BETWEEN THE LINES OF A SCHOOLBOOK: CARTILHA DE HIGIENE – ALFABETO DA SAÚDE (1936)</i>	378
PRODUÇÃO DE CARTILHAS EM MATO GROSSO: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1977-1989)	386
<i>SCHOOL TEXTBOOK ORGANIZATION IN THE STATE OF MATO GROSSO: PUBLIC POLICIES AND TEACHERS' TRAINING (1977-1989)</i>	386
ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ÂMBITO DO PRÓ-LETRAMENTO DE MATO GROSSO	393
<i>LITERACY AND TEXTUAL GENRES: AN ANALYSIS OF SOME TEACHING PRACTICES WITHIN THE PROLITERACY PROGRAM IN THE STATE OF MATO GROSSO, BRAZIL</i>	393
PESQUISA SOBRE OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES	403

<i>RESEARCH ABOUT THE USES OF THE TEXTBOOK IN TEACHING TO READ AND WRITE: IMPORTANCE AND POSSIBILITIES.....</i>	403
<i>O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....</i>	412
<i>LITERACY TEXTBOOKS IN EVERYDAY LIFE AT SCHOOL.....</i>	412
12. LIVROS, MÍDIAS E ENSINO DE MÚSICA, DE ARTES VISUAIS E FILOSOFIA	419
<i>TEXTBOOKS, MEDIA AND TEACHING: MUSIC, ART AND PHILOSOPHY.....</i>	419
<i>LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL: ANÁLISE DE TRÊS COLEÇÕES DIRECIONADAS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</i>	420
<i>TEXTBOOKS FOR MUSIC EDUCATION: ANALYSIS OF THREE COLLECTIONS DIRECTED TO THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL</i>	420
<i>MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES DE ARTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</i>	426
<i>EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHERS OF ART: EARLY APPROACHES</i>	426
<i>CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL”</i>	431
<i>ORIENTATION HANDBOOK TO IMPLEMENT THE PROJECT “FAMILY MUSICIAN IN LIVE CONCERTS: A CONTEXT OF MUSIC EDUCATION”</i>	431
13. MANUAIS ESCOLARES, MÍDIAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE.....	439
<i>TEXTBOOKS, EDUCATIONAL MEDIA AND SUBJECTIVATION PROCESS: IDENTITY AND INTERCULTURALITY</i>	439
<i>O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE.....</i>	440
<i>ENGLISH TEXTBOOK UNDER THE BIAS OF INTERCULTURALITY.....</i>	440
<i>AUTORIA, AUTONOMIA E ALGUMAS INTERVENÇÕES: UMA ANÁLISE INTERCULTURAL DO LIVRO DIDÁTICO “KEEP IN MIND” A PARTIR DAS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM</i>	447
<i>AUTHORSHIP, AUTONOMY AND SOME INTERVENTIONS: AN INTERCULTURAL ANALYSIS OF THE TEXTBOOK “KEEP IN MIND” THROUGH BAKHTINIAN CONCEPTIONS OF LANGUAGE</i>	447
14. MANUAIS ESCOLARES, MÍDIAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: PRODUÇÃO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO.....	461
<i>TEXTBOOKS, EDUCATIONAL MEDIA AND SUBJECTIVATION PROCESS: PRODUCTION, ASSESMENTE AND FORMATION</i>	461
<i>THE ROLE OF COURSEBOOKS IN LANGUAGE TEACHING.....</i>	462
<i>O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS.....</i>	462
<i>LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES A POBLACIÓN EXTRANJERA: APORTES PARA LA CONFECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS AUDIOVISUALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE.....</i>	471
<i>INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING SOCIOCULTURAL CONTENTS TO FOREIGN-BORN POPULATION. CONTRIBUTIONS TO CONSTRUCTING AUDIOVISUAL DIDACTIC MEDIA AND TEACHERS’ TRAINING</i>	471

1. MÍDIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EDUCATIONAL MEDIA AND TEACHERS' EDUCATION

PORTAL SOCIEDADE DAS ÁGUAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DE MÓDULOS EDUCACIONAIS BASEADOS NA INTERNET

WATER SOCIETY PORTAL: IN-SERVICE COURSES FOR SCIENCES TEACHERS THROUGH INTERNET-BASED EDUCATIONAL MODULES

Laercio Ferracioli
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
laercio.ufes@gmail.com

Mara Hombre Mulinari
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
marahm@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de avaliações realizadas a partir do Portal Sociedade das Águas - www.sociedadedasaguas.org – um portal utilizado em cursos de formação continuada em serviço para professores de Ciências que tem o objetivo principal de integrar as TIC com temas curriculares de Ciências e áreas afins para promover a disseminação da tríade Ciência, Tecnologia & Inovação e a inclusão e fluência digital. Neste Portal, encontram-se disponíveis os Módulos Educacionais *Consumo Doméstico de Água e Ecossistemas, Dinâmica Populacional e o Homem* que foram desenvolvidos utilizando os conceitos de modelos, modelagem computacional e simulação baseados na adoção do paradigma da *Ciência como Investigação e Tecnologia como Design*. As avaliações foram realizadas durante o Curso para professores de Ciências 3º e 4º ciclos do ensino fundamental de 21 municípios do Estado do Espírito Santo, Brasil. Os resultados revelaram que esta perspectiva de trabalhar com professores de Ciências é promissora, apontando para a necessidade de continuidade deste processo.

Palavras-chave: TIC em Educação; Módulo Educacional; Ambiente de Aprendizagem; Formação de Professores; Ciências.

ABSTRACT: This paper reports results of an assessment of the Water Society Portal - www.sociedadedasaguas.org – an internet-based platform for in-service training courses for science teachers, which has the main objective of integrating ICT with science related curricula topics for promoting the dissemination of the triad *science, technology & innovation* and implementing digital literacy and digital fluency. Based in the adoption of the paradigm *Science as Inquiring & Technology as Design*, Educational Modules about Domestic Water Consumption and Ecosystems were developed using the concepts of models, computational modelling & simulation. The assessment was carried out during the completion of a Course for Science Teachers of the 3rd and 4th cycles of basic education from 21 municipalities in the State of Espírito Santo, Brazil. The results revealed that this perspective of working with science teachers is promising and points at the need for a new cycle for raising funds for its continuing process.

Keywords: ICT in Education; Educational Module; Learning Environment; Teacher Training; Science.

1 INTRODUÇÃO

A infusão de tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea é evidente e a sua integração, sobretudo o computador e a internet, no contexto educacional como ferramenta alternativa do aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem é uma realidade. Para integrar esta tecnologia ao cotidiano do aluno, o professor precisa estar preparado, receber formação qualificada e conhecer meios de integrá-la a metodologia de ensino. Uma alternativa de integração pode ser feita através do uso de modelos, modelagem, modelagem computacional e simulação como ferramenta auxiliar na aprendizagem de fenômenos oriundos de conteúdos de ciências e áreas afins.

Uma forma de utilizar a modelagem computacional no contexto educacional é através de atividades exploratórias (Ferracioli et. al., 2012; Mulinari, 2006; Ferracioli, 2003; Bliss & Ogborn, 1989) caracterizadas pela observação, análise e interação com modelos previamente produzidos. Assim, essa análise é feita através de *Simulação*, mais especificamente *Simulação Computacional*, sendo que simular um modelo significa promover sua evolução temporal de um estado inicial a um estado final com o objetivo de observar seu comportamento ao longo do tempo.

Uma forma de aplicação da modelagem computacional no contexto do ensino é através dos *Módulos Educacionais*. Este corresponde a um material a ser utilizado no estudo de um determinado tema ou fenômeno que se encontra estruturado em 3 níveis: o *objetivo*, o *conteúdo instrucional* e a *prática & avaliação*. O *objetivo* visa promover o entendimento e aprofundamento de um determinado fenômeno a partir de um determinado recurso, tais como um ambiente de modelagem computacional, um site ou uma mídia. O *conteúdo instrucional* consiste de uma abordagem teórica e experimental sobre um tema ou fenômeno. Finalmente, a *prática & avaliação* consiste da utilização de um recurso para o desenvolvimento das atividades experimentais e simulações através de um roteiro contendo o detalhamento das atividades e perguntas sobre o que foi desenvolvido (Rabbi & Ferracioli, 2002).

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta a avaliação e análise dos Módulos Educacionais *Consumo Doméstico de Água e Ecossistema, Dinâmica Populacional e o Homem* que encontram-se disponíveis no Portal Sociedade das Águas – www.sociedadedasaguas.org – que tem por objetivo a integração da tecnologia da informação e comunicação com conteúdos curriculares específicos *através da Internet para promover a formação continuada de professores em serviço a partir do tema Água e a divulgação e popularização da ciência, tecnologia & inovação*. Os Módulos Educacionais disponíveis neste Portal são estruturados de forma interdisciplinar a partir de temas geradores orientados pelos Blocos Temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2008) e utiliza conceitos de *modelos, modelagem computacional & simulação* baseados na adoção do paradigma da *Ciência como Investigação e Tecnologia como Design* (Ferracioli et. al., 2012) os quais vem sendo investigados pelo ModeLab - *Laboratório de Tecnologias Interativas Aplicadas à Modelagem Cognitiva* - nos últimos 15 anos (ModeLab, 2012). Além disso, traz o resultado da avaliação do Curso de Formação Continuada de professores de Ciências da rede municipal de ensino do Estado do Espírito Santo, evento no qual foram testados estes materiais a partir da utilização do Portal Sociedade das Águas.

2 METODOLOGIA

A testagem e as avaliações apresentadas neste trabalho foram realizadas em um Curso de Formação Continuada para professores de Ciências do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de 21 municípios do Estado do Espírito Santo. Este curso foi oferecido pelo ModeLab em parceria com o Centro de Formação Continuada de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, um dos cinco centros na área de Educação Matemática e Científica da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* criada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC.

O curso ocorreu no período de março a outubro de 2007 e capacitou diretamente 26 professores-tutores para trabalharem com os Módulos Educacionais citados acima e com o Portal Sociedade das Águas no contexto do ensino de Ciências. Durante o curso, foram realizadas duas categorias de avaliações: a avaliação dos Módulos Educacionais e a avaliação do Curso de Formação, adotando-se o procedimento descrito a seguir.

Avaliação dos Módulos Educacionais

Esta categoria avaliativa foi realizada a partir do preenchimento de uma *Ficha de Avaliação* que apresenta itens de resposta fechada, aos quais foram atribuídas notas de 1 a 5, de acordo com as escala apresentada na Figura 01 e um campo reservado a críticas e sugestões.

Figura 01: Escala de notas utilizadas na avaliação do Módulo Educacional

1	2	3	4	5
Ruim Bom				
Não Sim				

Nesta avaliação foram analisados três aspectos distintos dos Módulos Educacionais **Consumo Doméstico de Água e Ecossistema, Dinâmica Populacional e o Homem: a Interface do Simulador, o Conteúdo e a Aplicabilidade do Módulo Educacional**, a partir da avaliação de diversos itens, conforme apresentado, respectivamente, nas Tabelas 01, 02 e 03 que estão disponíveis na seção dos resultados deste trabalho.

Avaliação do Curso de Formação Continuada

Além dos Módulos Educacionais os professores também avaliaram o Curso de Formação, para este fim foi utilizado o *Formulário de Avaliação* que era constituído de cinco questões abertas:

1. Faça uma apreciação do Curso considerando as facilidades para execução do trabalho. Por favor, explicito o que facilitou o trabalho.
2. Faça uma apreciação do Curso considerando as dificuldades para execução do trabalho. Por favor, explicito o que dificultou o trabalho.
3. Quais os conteúdos trabalhados neste Curso propiciaram troca de idéias e perguntas?
4. Quais os benefícios que a formação recebida trouxe para sua prática educacional?
5. Faça críticas, forneça sugestões para os professores formadores, equipe técnica, sobre como foram recebidos, para que possamos sempre atendê-los de forma a contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem e de forma que se sinta satisfeito.

A partir da análise das questões foi possível observar que os professores participantes solicitaram a continuidade deste curso, porém com foco no estudo de temas mais próximos a realidade dos municípios participantes. Dessa forma, no segundo semestre do ano de 2007 foi realizada a segunda etapa do Curso de Formação quando foi utilizado o material reformulado de acordo com as demandas apresentadas pelos professores. No final desta segunda etapa do curso foi realizada uma nova avaliação, cujos resultados serão expostos a seguir.

3 RESULTADOS & DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados das avaliações dos Módulos Educacionais e do Curso de Formação Continuada de Professores de Ciências desenvolvidos a partir da utilização do Portal Sociedade das Águas como ambiente de aprendizagem do contexto do ensino de Ciências.

3.1. Resultado da Avaliação dos Módulos Educacionais

A avaliação da *Interface do Simulador* foi desenvolvida a partir da análise de três características principais: a *Formatação do texto*, o *Layout*, a *Navegação*, as *Ferramentas da Simulação* e o *Gráfico* apresentado no Simulador de ambos os Módulos Educacionais, conforme descrito na Tabela 01 que também apresenta a nota média final desta característica dos Módulos Educacionais.

Tabela 01: Itens avaliados e resultados da avaliação da *Interface do Simulador*

Itens Avaliados	
Formatação do texto	
Tamanho da Letra para leitura	
Cor	
Diagramação (por exemplo, localização de títulos, seções)	
Disposição de Textos e Imagens	
Layout (aparência)	
Atratividade	
Localização das Informações (por exemplo, posição de Menus)	
Organização das Informações	
Navegação	
O Simulador é Intuitivo?	
Os botões e links do Simulador auxiliam a navegação?	
É simples localizar uma determinada Informação no Simulador?	
As ferramentas da seção Simulação (por exemplo, barras de rolagem, botões) são:	
De simples compreensão?	
De simples utilização?	
Gráfico	
A apresentação do gráfico (por exemplo, legendas, eixos, cores) é de simples compreensão?	
Qual a sua nota final para a Interface do Simulador?	
<i>Consumo Doméstico de Água</i>	<i>Ecossistema, Dinâmica Populacional e o Homem</i>
4,4	4,4

De acordo com o resultado da nota apresentada para ambos os simuladores dos Módulos Educacionais, disponíveis no Portal Sociedade das Águas, esse material tem uma interface de apresentação satisfatória que viabiliza o trabalho com este material no desenvolvimento das atividades propostas no material instrucional.

Em relação à avaliação do *Conteúdo* dos Módulos Educacionais, apresentados na Tabela 02 e por Mulinari & Ferracioli (2007), a redução na utilização de termos técnicos no Módulo Educacional *Ecossistema, Dinâmica Populacional e o Homem* poderia tornar as informações mais claras, conforme explicitado pelos professores avaliadores. Já o Módulo Educacional *Consumo Doméstico de Água* foi considerado pelos avaliadores um conteúdo adequado para o contexto do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

Tabela 02: Itens avaliados e resultado da Avaliação do *Conteúdo* do Módulo Educacional

Itens Avaliados	
O Material Instrucional Impresso está organizado?	
As informações do Material Instrucional Impresso são claras?	
O Modelo de Dinâmica Populacional apresentado no Simulador é de simples compreensão?	
As informações gráficas geradas pelo Simulador contribuem para o entendimento do conteúdo?	
As simulações estão relacionadas com os objetivos do Módulo Educacional?	
O conteúdo do Módulo Educacional atende os objetivos apresentados?	
O Módulo Educacional é de simples utilização?	
Qual sua nota final para o Módulo Educacional do Consumo Doméstico de Água?	
<i>Consumo Doméstico de Água</i>	<i>Ecossistema, Dinâmica Populacional e o Homem</i>
4,5	4,2

A avaliação da *Aplicabilidade* dos Módulos Educacionais no contexto do ensino de Ciências e Biologia, conforme apresentado na Tabela 03, aponta que a linguagem utilizada nestes materiais é

adequada tanto para ensino fundamental, quanto para ensino médio, fato que pode ser justificado pela transversalidade do tema que aborda questões de caráter sócio-cultural associada à conservação do meio ambiente em ambos os Módulos. E que estes materiais, segundo opinião dos professores-avaliadores, pode contribuir com a aprendizagem de conteúdos de Ciências ao serem utilizados no contextos da sala de aula.

Tabela 03: Resultado da Avaliação da Aplicabilidade do Módulo Educacional

Itens Avaliados	
A linguagem utilizada no Módulo Educacional adequada para:	
Professores do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental?	
Alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental?	
Professores do Ensino Médio?	
Alunos do Ensino Médio?	
A utilização do Módulo Educacional contribui para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares específicos de Ciências?	
A aplicação desse Módulo Educacional em sala de aula é viável?	
Você utilizaria este Módulo Educacional como uma atividade complementar nas aulas?	
Qual sua nota final pra a Aplicabilidade do Módulo Educacional?	
<i>Consumo Doméstico de Água</i>	<i>Dinâmica Populacional</i>
4,5	4,3

O resultado final apresentando na Tabela 03 que apresenta, comparativamente, uma nota inferior para o Módulo *Ecossistema*, *Dinâmica Populacional* e *o Homem* pode ser explicado pelo fato de a maior parte dos professores-avaliadores não serem oriundos de municípios que apresentem o ecossistema manguezal, utilizado como exemplo no desenvolvimento deste Módulo Educacional. Assim, de acordo com o observado também na avaliação do Curso, este material foi considerado por alguns professores fora do contexto de realidade no qual se encontram seus alunos, solicitando assim uma reformulação do material, de acordo com o que será discutido a seguir nos resultados da avaliação do Curso de formação.

3.2. Resultado da avaliação do curso de formação continuada

Assim como foi apresentado acima, o Curso de Formação foi realizado em duas etapas, visto que houve uma demanda de realização de continuidade do curso. Nesta perspectiva, na avaliação da primeira etapa do Curso de Formação os professores relataram a importância do uso da tecnologia da informação e comunicação, principalmente o computador e Internet, em sala de aula, conforme se verifica nos seguintes relatos.

“O curso foi concebido para ajudar o professor ainda não familiarizado com o computador a entender como esse equipamento pode ser usado como tecnologia educacional (dentro e fora da escola) e a vislumbrar como ele, professor, pode vir a usar o computador em suas atividades, tornando nossas aulas ainda mais atraentes”.

“Nos dias atuais, é fundamental que nós professores utilizemos as mais variadas ferramentas para instigar os alunos a buscarem com mais afinco seu crescimento. E a internet é sem dúvida uma ferramenta muito importante e muito presente na vida de nossos alunos...”

Entretanto, os professores também apontam que a falta de computadores e o acesso à internet em muitas escolas municipais do Estado do Espírito Santo, na época, poderiam dificultar a utilização deste tipo de ferramenta no contexto educacional:

“... adaptar esse rico material para a realidade dos educadores atualmente é surreal nas escolas. Pois muitos educadores e, principalmente, as escolas não dispõem de computadores e muito menos internet, sendo difícil o trabalho ser desenvolvido na maioria das escolas do meu município.”

“Em Guaçuí, nem toda escola possui laboratório de informática. Com internet são só duas. Professores que não dominam a informática.”
“Hoje ainda não posso utilizar desse material em minha prática pedagógica pela falta de sala de informática em minha escola.”

Assim, baseado na análise das demandas dos professores em cada um dos municípios participantes do Curso, a continuidade da formação propiciou o aprimoramento dos materiais e métodos utilizados na primeira etapa e atendeu mais efetivamente aos participantes devido, principalmente, a uma melhor contextualização do conteúdo com a realidade de cada município. Isso pode ser observado nas respostas dos professores às questões da avaliação da segunda etapa do Curso, conforme mostrado a seguir.

“O módulo melhorou muito”.
“Não houve dificuldade para trabalhar este módulo, pois o material de apoio foi de excelente qualidade...”.
“... seus conteúdos estão mais dentro da realidade do ensino fundamental...”
“... o que facilitou muito e atendeu a realidade de quem vive próximo a Mata Atlântica foi o material referente à cadeia alimentar...”.
“Os módulos e as orientações foram mais precisas, facilitando o entendimento...”

E na tentativa de buscar alternativas ao problema da falta de computadores e/ou internet nas escolas, durante a segunda etapa do curso foi disponibilizada uma versão off-line do Portal Sociedade das Águas e solicitado aos professores o desenvolvimento do Projeto Pró-TIC's, onde os professores apresentaram proposta de implementação de laboratórios de informática nas escolas onde atuam para que, através desse documento, buscassem junto à administração da escola e a Secretaria Municipal de Educação, a implementação do projeto que haviam elaborado para as escolas.

“... este aprofundamento foi interessante a partir da construção do projeto do laboratório de informática nas escolas, isso me motivou mais, pois dessa maneira o curso está mais ligado a realidade de nossas escolas que não possuem laboratório de informática e necessitam elaborar um projeto para aquisição do mesmo.”

No momento, vem sendo realizada uma pesquisa de mestrado pela co-autora deste trabalho que visa resgatar como está o processo de utilização de TICs pelos professores que participaram deste curso em 2007 e a situação da infraestrutura, neste quesito, das escolas onde atuam. Resultados preliminares das entrevistas realizadas com estes profissionais parecem apontar que a questão da falta dos laboratórios de informática nas escolas e a inclusão digital dos professores foi superada, entretanto, a utilização efetiva destes recursos no contexto do ensino de ciências ainda precisa ser revista, indicando necessidade de continuidade nos investimentos em capacitação e avaliação constante deste processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste cenário a relevância da avaliação no desenvolvimento dos Módulos Educacionais deve ser ressaltada principalmente no contexto da tecnologia da informação e comunicação, além da importância da participação do professor neste processo. Observa-se ainda, que a formação continuada de professores é uma alternativa para ampliar o conhecimento dos profissionais da área de ensino para que possam se atualizar quanto à utilização de TICs para o ensino de Ciências e disponibilizar aos discentes novas ferramentas que possam auxiliar na construção do conhecimento.

Finalizando, é importante que a infusão de tecnologia na sala de aula demanda a continuidade da formação do professor para garantir a efetiva aplicação deste recurso com qualidade e eficácia.

REFERÊNCIAS

- BLISS, J.; MONK, M. & OGBORN, J. *Tools for Exploratory Learning*. A Research Programme. Journal of Computer Assisted Learning. 5:37-50, 1989
- FERRACIOLI, L. (Org.). *Anais IV Seminário sobre Representações e Modelagem no Processo de Ensino-Aprendizagem - Perspectivas da Modelagem em Educação em Ciências e Tecnologia para a Formação de Professores através do Ensino à Distância*. 1. ed. Vitória, ES: Gráfica e Editora Mabor, 2003. Também disponível no endereço: <http://www.modelab.ufes.br/ivseminario>
- FERRACIOLI, L.; GOMES, T. MARQUES, R.; MULINARI, M.H.; OLIVEIRA, R.R.; CAMILETTI, G.G.; MORELATO, F.; FEHSENFELD, K.; VERBENO, C.H. Ambientes de Modelagem Computacional no Aprendizado Exploratório de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.29, n.2 Especial, p. 679-707, 2012.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2008. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/seb/>
- Modelab. Laboratório de Tecnologias Interativas Aplicadas à Modelagem Cognitiva. UFES, Brasil, 2012. Disponível no endereço: www.modelab.ufes.br
- MULINARI, M. H. *A utilização da modelagem computacional como estratégia de análise de ecossistemas manguezais*. Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo. Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006
- MULINARI, M. H.; FERRACIOLI, L. *Desenvolvimento de alternativas de aplicação de TIC's no ensino de biologia a partir de atividades baseadas em modelagem e simulação*. In: IV EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia, Seropédica, RJ: Anais do IV EREBIO, 2007
- RABBI, M. A; FERRACIOLI, L. (2002). O Estudo de Métodos Numéricos de Integração através da Modelagem Computacional Quantitativa. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, 2002, Águas de Lindóia. *Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física*.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÕES DE PODER E CRIAÇÃO/MEDIAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

TEACHER EDUCATION: POWER RELATIONS AND THE CREATION / MEDIATION OF TECHNOLOGY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Awdry Feisser Miquelin
PPGFCET/DAFIS/UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
awdry@utfpr.edu.br

RESUMO: Este trabalho trata da problematização em torno criação e mediação de tecnologias (entende-se aqui o termo como abrangente a materiais didáticos e mídias educativas). Em pesquisa realizada com professores de Física do Paraná no ano de 2009 notou-se que os mesmos apropriam-se de tecnologias de maneira intensamente prática sem uma racionalidade em torno de seus processos e papéis em sala de aula e na sociedade. Com isso são expostos estes resultados e partindo da mesma, aliado a base teórica de autores como Freire através dos conceitos de práxis e dialogicidade, Postman, Vicente, Diamond sobre o papel social das tecnologias e outros. Com isso é traçado um paralelo entre o processo criativo artístico através da tela “*An experiment of a bird in an airpump*” de Joseph Wright e sua complexidade na teia de conhecimentos e proposta de cena envolvida nesta obra de arte, onde com maestria questiona e apropria-se de conhecimentos das Ciências Naturais, Filosofia, Tecnologia e Arte, e o conhecimento tecnológico na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores, tecnologias, usuários leigos.

ABSTRACT: This work deals with the questioning about the creation and mediation of technology (we mean the term as a comprehensive teaching materials and educational media). In research conducted with Physic's teachers of Paraná-Brazil in 2009 was observe that the same is appropriated technologies so intensely practical without a rationality around their processes and roles in the classroom and society. Thus they are exposed to these results and building on the same, together with the theoretical basis of authors such as Freire through the concepts of praxis and dialogical, Postman, Vicente, Diamond about the social role of technology and others. This is drawn a parallel between the artistic creative process through painting “*An Experiment of a bird in an airpump*” Joseph Wright and complexity in the web of knowledge and proposal scene involved in this work of art, where superbly and appropriate questions is knowledge of Natural Sciences, Philosophy, Technology and Art technological knowledge and teachers training.

Key words: Teachers training, technologies, lay users.

1 INTRODUÇÃO

O que forma um artista? Ao deparar-se com uma bela obra de arte, por vezes nos questionar sobre a natureza do processo formativo de um artista, para que o mesmo tenha alcançado tamanha maestria em construir algo que produz um deleite extremo a nossos olhos e mente.

Neste trabalho é proposto um paralelo entre a construção da obra “*An experiment of a bird in an airpump*” do artista Joseph Wright e o processo formativo envolvendo a docência e a mediação de tecnologias.

Deste diálogo crítico reflexivo acredito expor elementos reflexivos que levam a problematização do papel da racionalidade em torno da mediação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto na prática docente de professores quanto nas suas relações de formação inicial e continuada.

Paradigmas de formação de professores e o conhecimento tecnológico

Para iniciar uma discussão sobre a racionalidade em torno da mediação de TIC na vivência docente, primeiro procurarei situar um possível paradigma de formação de professores propício para a

existência de processo para fazer isso me baseio principalmente me Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004).

Estes autores identificam um modelo de formação de professores no Brasil que os mesmos denominam de “Modelo Hegemônico da Formação” (MHF) no qual segundo os mesmos:

Dessa concepção de docente, emerge um “modelo formativo” baseado em determinadas características:

- no treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real. (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2012, p.21)

Os autores ainda continuam:

Uma outra questão ligada a essa situação emerge ao se reanalisarem os contextos formativos, por vezes desprofissionalizantes, marcados por complexas relações de poder, interesses, “hábitos” ou “atitudes fragilizadas”, seja parte dos próprios professores formadores, seja do próprio processo formativo. (IBID, p.22)

É possível verificar portanto, no MHF, que as estruturas de relação de conhecimento e formação são estanques e não privilegiam processos de autonomia, autoria, investigação e criatividade em sua existência. Em contrapartida os autores propõem, baseados em uma reflexão aprofundada e em bases teóricas, a pesquisa como atividade profissional e crítica como base para um Modelo Emergente da Formação (MEF) que segundo os mesmos baseia-se:

... Assumir a *reflexão*, a *crítica*, a *pesquisa* como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2012, p.23)

O MEF propõe um processo profissional onde o professor é sujeito ativo em seu processo, onde o mesmo atua no entrelace dos eixos de reflexão, crítica e pesquisa em sua vivência docente e mais onde sua interação social escolar é diferenciada;

A atitude de professor pesquisador, reflexivo e crítico, para a **inovação educativa e social** supõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar. O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é **sujeito ativo** no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente. **Como sujeito ativo o professor é um agente de “transformação”.** (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2012, p.37, **grifos meus**)

O colocado, pelos autores, sobre a atuação profissional do professor na escola que vive/viveu o MEF também pode refletir elementos fundamentais de sua prática educacional. As partes em grifo na citação acima refletem elementos essenciais para o professor/profissional que se propõe a navegar pela criatividade e autonomia, percebo então que o professor ativo em seu palco escolar transita por características diferenciadas e que são essenciais para o trabalho educativo mediado por tecnologias.

O trabalho para a transformação, as relações ativas de conhecimento e a percepção e inserção em uma inovação educativa são procedimentos altamente compatíveis a curiosidade em relação ao ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. Proponho que o professor nestes papéis não utiliza tecnologias, mas sim, dispara e cria através delas, por isso quando me refiro a estes artefatos é que utilizo o verbo mediar. E para entender melhor isso é que proponho agora uma pequena reflexão sobre práxis e dialogicidade.

2 PRÁXIS E DIALOGICIDADE PARA A MEDIAÇÃO DE TECNOLOGIAS

Neste tópico me arriscarei a apenas demonstrar o cerne destes dois conceitos baseados em Paulo Freire e suas possibilidades para a mediação com tecnologias no âmbito educacional, acredito que definições mais amplas e voltadas para outros contextos precisariam de maiores leituras que remetam a um estudo mais aprofundado os mesmos.

Coloco assim a práxis como célula do trabalho mediado por tecnologias: “*a palavra na dimensão de uma práxis, ou seja, a ação mediada pela reflexão da ação*” (FREIRE, 1987, p.77), ou seja, quando nos expressamos dentro de processos educacionais-tecnológicos não o fazemos apenas pela palavra, mas sim, pela relação estruturada entre o par de ação-reflexão. Como já coloque acima entendendo esta reflexão a mesma colocada no MEF que é aliada a crítica e a pesquisa. Deste modo a ação acompanhante aponta para o sentido da construção intensa de conhecimento.

Quando mediamos tecnologia em processos educacionais, nesta perspectiva, estamos intensamente construindo conhecimento educativo. Neste sentido, portanto estamos constantemente inovando e transformando antigas perspectivas e proporcionando choques de visões de mundo para a emergência de situação-limite. Estas situações-limite são justamente situações que para sua resolução exigem a práxis e seu resultado caminha para uma relação de dialogicidade.

Segundo Freire (1987) este diálogo é:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se **solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos** [grifos nossos] endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (...) porque é o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. **Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro** [grifos nossos]. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p.79, **grifos meus**)

O diálogo pressupõe relações de liberdade e autonomia. Estas relações são fundamentais no confronto com o conhecimento tecnológico. É preciso se arriscar e transitar para o mesmo almejando o alcance de uma mediação tecnológica que se efetiva quando os sujeitos são: “*criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes*” (FREIRE, 1996, p.29).

Portanto percebo que mediar tecnologias no ambiente educacional é em primeiro lugar, para o professor, estar disposto a inserir uma dinâmica intensa de estudo e problematização do conhecimento tecnológico e seu papel na sociedade buscando assim uma possível proficiência tecnológica criando assim uma autonomia na atuação pedagógica

Em segundo lugar é o estar disposto a navegar baseado em uma práxis em relações de intensa curiosidade e criatividade para a construção de conhecimento educacional diferenciado e sua transformação. Por fim é preciso questionar qual seu papel em relação à função tecnológica que a tecnologia exerce na prática pedagógica. Se esta função pedagógica esta desvirtuada ou pode ser substituída por processos mais simples (como quadro e giz, por exemplo) não houve mediação pedagógica, mas sim apenas seu uso. E este uso sem racionalidade pode levar a condição que chamo de usuário-leigo na educação, assunto que abordo mais abaixo.

3 TECNOLOGIAS, AS RELAÇÕES DE PODER E NÃO CRITICIDADE

O termo usuário-leigo para a interação com tecnologias na prática profissional do professor, pode parecer provocativo, mas está longe disso, na verdade o mesmo revela uma prática não reflexiva e nada racional que está altamente baseada na prática pela prática e muito longe de uma proficiência tecnológica e revela um faceta possível da relação opressor-oprimido que Freire (1987) descreve.

Isto revela-se devido a natureza do conhecimento tecnológico e sua produção as quais não podem ser indiferentes a reflexão crítica necessária a formação dos professores. A sátira “Tempos

Modernos” retrata bem isso ou mostrar Chaplin sendo engolido pela máquina industrial e sendo levado em torno das engrenagens “*tornando-se literalmente um verdadeiro dente na engrenagem*” (VICENTE, 2005).

Isto revela que a princípio nos parece que não temos papel em frente as tecnologias e que as mesmas nos parecem como “caixas pretas” difíceis de compreender e distantes de nosso que fazer cognitivo. Porém o processo é mais complexo do que isso quando se trata da não racionalidade em torno das tecnologias no processo educacional. Postman (1994) coloca que “*toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção, não é uma coisa nem outra, mas sim isto e aquilo*” (POSTMAN, 1994, p. 14). O que o mesmo objetiva é que a tecnologia requer uma vigilância racional constante e não pode ser recebida com ingenuidade ao achar que a mesma apenas agrega processos ou mesmo desagrega, pois as mudanças propostas são altamente profundas e o conhecimento em torno das mesmas é fundamental para a conquista de uma possível mediação na prática educacional.

Para exemplificar esta relação intensa e esta vigilância Postman (1994) dá o exemplo da linguagem: “*... as tecnologias radicais criam novas definições para velhos termos, e esse processo ocorre sem que tenhamos consciência dele*” (POSTMAN, 1994, p.17). E ainda continua: “*... a tecnologia se apodera imperiosamente de nossa terminologia mais importante. Ela redefine liberdade, verdade, inteligência, fato, sabedoria, memória, história – todas as palavras com que vivemos. E ela não pára para nos contar. E nós não paramos para perguntar*” (IBID, p.17). As transformações advindas das relações tecnológicas são significativas e este é um ponto interessante que deve estar contido na racionalidade em torno de sua mediação em sala de aula e até mesmo o contrário, ou seja, se uma tecnologia como os *Tablets* se propõe a ser radical na educação, como sua mediação levará a transformações de mesmo porte?

Para isso se efetivar é preciso perceber na atuação profissional do professor que a mediação de tecnologias necessita da proficiência tecnológica para que seja possível efetivar uma práxis em torno dos construtos. Caso contrário corremos o risco, como usuários-leigos, da não percepção em relação às funcionalidades tecnológicas e o não julgamento em relação as suas transformações, como colocado por Vicente (2005): [...] “*O mundo industrial está exportando cada vez mais suas tecnologias para países não industrializados, às vezes sem pensar muito no impacto que essas tecnologias terão sobre outras culturas – testemunha disso foi o desastre na usina química de Bhopal, na Índia*” (VICENTE, 2005, p.40).

Revela-se então que o distanciamento da proficiência tecnológica pelo professor na condição de usuário-leigo relega-o a mercê das relações de poder em torno das tecnologias algo descrito por Postman (1994), e que concebo altamente danoso para a relação profissional pedagógica:

[...] aqueles que cultivam a competência no uso de uma tecnologia nova tornam-se um grupo de elite ao qual aqueles que não têm essa competência garantem autoridade e prestígio imerecidos, [...] aqueles que têm o controle do funcionamento de uma tecnologia particular acumulam poder e, de maneira inevitável, formam uma espécie de conspiração contra aqueles que não têm o conhecimento especializado, tornado disponível pela tecnologia. (POSTMAN, 1994, p.18-19)

As relações de práxis e dialogicidade, traduzidas no MEF baseado na reflexão, crítica e pesquisa na atuação profissional do professor não são compatível com uma relação de poder onde o conhecimento não é socializado e traduzido em atuação transformadora por todos os sujeitos do processo e por isso é preciso efetivar a mediação tecnológica nas relações entre educação e tecnologia.

Para demonstrar como estas condições de não racionalidade e a não proficiência tecnológica podem revelar-se na prática pedagógica demonstro apenas a incoerência que existe sobre o papel das tecnologias na prática pedagógica e sua efetiva mediação, em uma pesquisa que desenvolvi em 2009. Me atei apenas a 3 questões que demonstram um pouco da natureza da discussão que proponho aqui e corroboram para as conclusões que podemos tirar.

Em uma pesquisa (Miquelin, 2009) com professores de Física (área que muitos julgam ser próxima da tecnologia), procurei investigar como os professores concebiam o papel das TIC em sua prática pedagógica. As três questões que escolhi revelam que a grande maioria dos questionados não possuía a proficiência tecnológica e nem obteve componentes da mesma em sua formação profissional. Porém apesar disso os mesmos acreditavam que as TIC melhorariam suas práticas educacionais, postura que revela a ingenuidade que descrevi ao não possuir subsídios para trabalhar uma práxis no sentido de mediar as TIC em sua vivência escolar.

As questões escolhidas dentro do questionário aplicado com 25 questões (Miquelin, 2009) são as seguintes:

1 - Os Meios Tecnológicos Comunicativos (MTC) contribuem para a melhoria das práticas educacionais de Ensino de Física nas Escolas Básicas.

2 - A formação inicial e continuada dos professores de Física precisa ser integrada com a aplicação dos MTC para as práticas educativas.

16 - Com que frequência durante sua formação inicial na graduação você teve experiências educativas envolvendo os MTC e Ensino de Física.

Entendeu-se na época que MTC tem o mesmo sentido de TIC. As questões foram organizadas em escala de Likert onde, para as questões 1 e 2 as escalas eram de concordância: 1 – concordo plenamente, 2 – concordo, 3 – sem opinião, 4 – discordo e 5 – discordo plenamente., e para a questão 16 eram de frequência: 1 – todas as aulas, 2 – na maioria das aulas, 3 – em algumas aulas, 4 – raramente e 5 – nenhuma.. Os resultados já traduzidos em gráficos foram os seguintes:

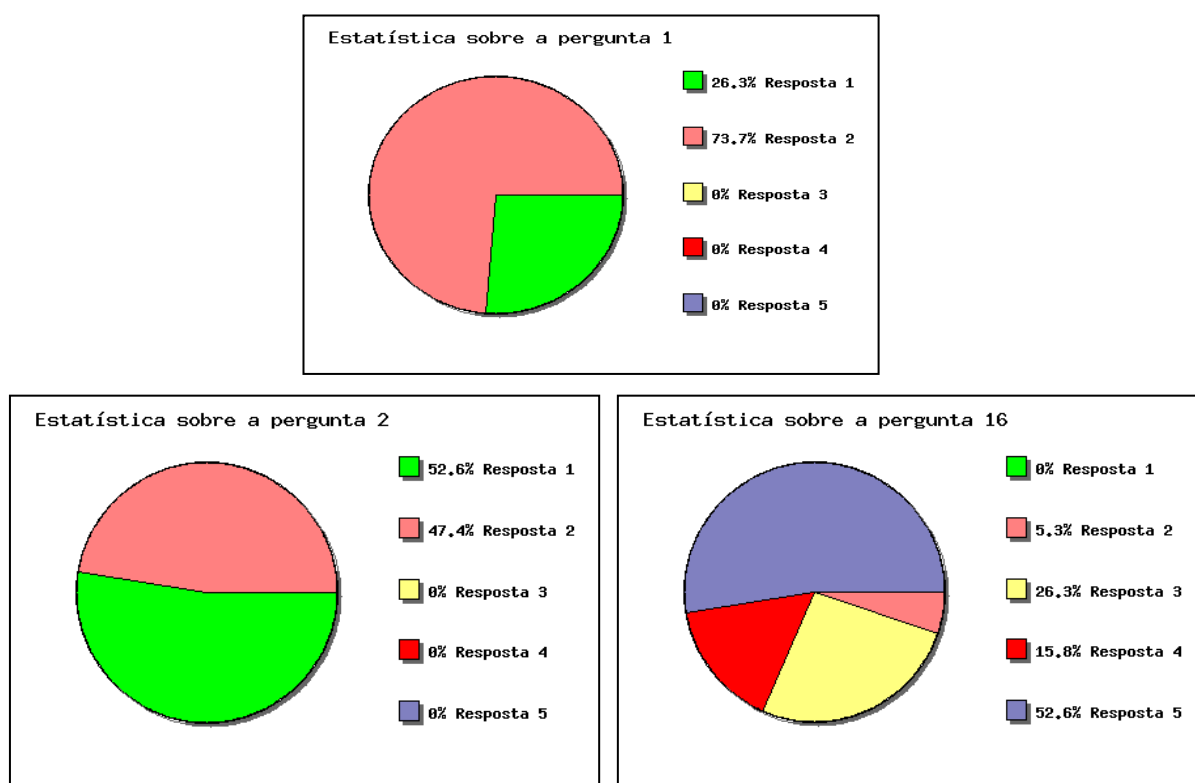


FIGURA1 – Gráficos demonstrando os resultados das questões 1, 2 e 16 (Miquelin, 2009).

Os resultados confirmam, portanto, que apesar de a maioria dos professores não ter experiências envolvendo TIC em suas formações iniciais, a maioria concorda que as TIC melhoram as práticas educacionais e que as mesmas devem ser integradas à formação de professores. Outras questões no trabalho de Miquelin (2009) demonstram que os professores não conseguiram demonstrar satisfatoriamente como as TIC trariam esta melhoria à prática educacional ou como os mesmos implementavam isso em sala de aula.

Mostra-se então o contra-senso que Postman (1994) destaca no início, pois se as tecnologias não são nem uma benção nem um fardo aqueles que não transitaram por processos envolvendo mediação tecnológica ou racionalidade em torno das mesmas não estão em posição de julgar seus efeitos. Aqui novamente friso a necessidade da proficiência tecnológica para que o professor exerça a mediação tecnológica em sua prática educacional, estando em posição de avaliar, inovar e criar em torno das TIC em sua práxis escolar.

4 JOSEPH WRIGHT E ALGUMAS CONCLUSÕES

Em 1768 o pintor Joseph Wright de Derby, Inglaterra entre outras obras apresenta uma tela chamada *An Experiment n a Bird in the Air Pump*¹ que está abaixo:



abcgallery.com - Internet's biggest art collection

FIGURA 2 –*An Experiment n a Bird in the Air Pump* (ABCgallery.com)

Esta tela chama atenção por vários aspectos como sua beleza, a maestria em pintura os significados de seus personagens e outros. Porém ao me deparar com a mesma me intrigou a seguinte questão: Como um pintor poderia representar com tanta fidelidade assuntos ligados a Ciência da época? Levantei esta questão pensando na bomba de vácuo ao centro, as calotas de Magdeburg na mesa e o crânio representado ao centro dentro da jarra iluminada a luz de vela.

Acreditando que não era apenas um acaso Wright ter pintado estes elementos me coloquei a busca e estudo da formação deste artista. Resumidamente posso apresentar que o conhecimento de Ciência colocado pelo artista tanto nesta tela quanto em outras é um conjunto de estudo e vivência com diferentes personalidades que ansiavam pela busca da construção de conhecimento novo.

Posso destacar resumidamente, baseado no trabalho de EGERTON (1990) que Wright fazia parte da “Sociedade Lunar”, um grupo de pensadores que dialogava sobre os avanços na áreas da indústria, física, química e medicina durante vários momentos, mas em principal a Lua cheia. Dentre este grupo destacam-se nomes conhecidos que faziam parte de seu circulo de amizades: Erasmus Darwin, James Ferguson, James Watt, Joseph Priestly, Josiah Wedgewood e John Whitehurst.

Estes círculos de discussão revelam que Wright conseguia pintar telas com temas científicos por que em sua formação possuía proficiência para tal ao estudar, dialogar e freqüentar palestras destes pensadores. A tela que me refiro revê-la seu conhecimento em pneumática mais mostra sua autonomia

¹ Esta tela pode ser melhor visualizada no seguinte link <http://www.abcgallery.com/W/wright/wright21.html>, ou no livro de Cumming (1995) p. 68 e 69, onde estão apresentadas outras reflexões sobre a tela das quais não trato aqui.

em transitar por conhecimentos interdisciplinares colocando a tecnologia neste meio e demonstrando a bomba de vácuo em sua Lena função tecnológica em uma cena que revela antes de tudo uma situação de ensino-aprendizagem. Isto nos leva a concluir que estas características de interação são desejáveis e altamente passíveis de serem transpostas a atuação profissional do professor que se propõe a mediar tecnologias em seu trabalho pedagógico.

Portanto em relação ao conhecimento tecnológico e a criação/mediação no palco educacional acredito que o perfil do artista Joseph Wright é o desejável a um MEF que incorpore a racionalidade e a práxis em torno do alcance das tecnologias na transformação (ou não) da prática e relação profissional do professor e compatibilize isto a reflexão, a crítica e a pesquisa no âmbito escolar. Assim como um artista a relação de autonomia e criação envolvendo TIC na escola pode proporcionar o mesmo olhar de um artista que ao olhar para uma rocha, percebe uma obra de arte.

REFERÊNCIAS

CUMMING, R. **Para entender a arte: os mais importantes quadros do mundo analisados e minuciosamente explicados**. São Paulo, Editora Ática, 1995.

EGERTON, J. **Wright of Derby**. United Kingdom, Tate Gallery, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

MIQUELIN, A. F. **Contribuições dos meios tecnológicos comunicativos para o Ensino de Física na escola básica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PECT0098-T.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2012.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre, 2º ed. Sulina, 2004.

VICENTE, J. K. **Homens e Máquinas: como a tecnologia pode revolucionar a vida cotidiana**. Tradução Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

DEVELOPMENT OF SOCIAL MEDIA LITERACY FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Adeela Arshad-Ayaz, Ph.D
Concordia University, Montreal CANADA
adeela.ayaz@education.concordia.ca

ABSTRACT: In this paper I explore the possibilities social media literacy offers in educating for Global Citizenship especially in teachers' education programs. It is widely believed that the use of social media motivates the student teachers in exploring and understanding complex interrelated issues in global citizenship and to make connections between the dynamics of these issues. My contention is that the educational value of information available on a number of social/digital media comes not from the digital media alone but by combining social/digital media with critical pedagogy to engage students in meaningful and purposeful practices related to global citizenship. In other words, an effective critical pedagogy must mediate between the students' and the social media texts. I use evidence from a graduate course on Global Citizenship that I teach at the Department of Education at Concordia University to argue that the use of social media for understanding the issues and connections between them was most effective when the student were grounded in the conceptual and theoretical understanding of the issues. Theory helped them make connections and motivated them to use social media in a much-informed way.

1 INTRODUCTION

Debates on role of social media in relation to civic participation and engagement have increased since recent world events. Events as diverse as the Arab Spring, 2008 US Presidential elections, the Occupy movement, and the student protests in Quebec have one thing in common: the role played by information and communications technologies (ICTs) and social media such as Twitter and Facebook in mobilizing citizens in the context of civic engagement and active citizenship. In the civic realm, social networking sites (SNS) such as TakingITGlobal.org and YouthNoise.org offer social network services for users worldwide who are interested in learning about and taking action in their communities to address pressing issues such as poverty, global warming, AIDS, and human rights (Raynes-Goldie & Walker, 2008). Major organizations such as Amnesty International have used social networking sites such as Facebook to coordinate protests in major cities around the world (Stirland, 2007).

'Digital natives' (Prensky, 2001) involved in social movements used the new social and political spaces to identify pressing issues, engage with their fellow citizens, participate in political processes, and articulate demands for social, political and distributive justice. These events also ignited the debate in educational contexts between those who argue that the use of the social media is primarily for entertainment, and thus results in a decline of interest in social issues (Shah, Cho, Eveland & Kwak, 2005; Kraut, et al., 2002, Hindman, 2009), and their detractors who argue that social media actively enhance civic engagement, and political participation and result in active participatory citizenship (Bennett, 2008; Gil de Zuniga, et al. 2012).

Evidence from politics and social movements has led educators to consider SNS as educational tools that can be used to educate students in becoming more engaged in civic and political issues. Scholars working on SNS in the educational context generally agree that educators, and students need to know more about how to use SNS in order to use its full educational potential. The important question that arises is how do teacher educators use social media for educational purpose and how can the potential of social media and networking be harnessed for educational purpose. My contention is that the educational value of information available on a number of social/digital media comes not from the digital media alone but by combining social/digital media with critical pedagogy to engage students in meaningful and purposeful practices related to global citizenship. In other words, an effective critical pedagogy must mediate between the students' and the social media texts. I use

evidence from a graduate course on Global Citizenship that I teach at the Department of Education at Concordia University to argue that the use of social media for understanding the issues and connections between them was most effective when the student were grounded in the conceptual and theoretical understanding of the issues. Theory helped them make connections and motivated them to use social media in a much-informed way.

2 CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1 Social media and Education

The popularity of Web 2.0 (Social/participatory media) has led to an increased interest for educators to explore how participation in Social Networking Sites (SNS) can fulfill certain academic purposes (Collins & Halverson, 2009; Greenhow & Robelia, 2009; Kist, 2009). Researchers argue that because of their interactive platform SNS allow collaborative exchange of ideas which can help students acquire critical problem solving skills (Beach, et al, 2009; Beach & Doerr-Stevens, 2009; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007). The social networks also provide multiple audiences, better chances of “dialogic argumentation” (Clark & Sampson, 2008, p.294) and the potential to promote debate on civic and community issues (Bagley & Shaffer, 2009; Greenhow & Robelia, 2009). Research shows that youth are interested in SNS as a function of their need to explore identities and experiment with social interaction (Xenox and Foot, 2008; Montgomery, 2008). For youth as digital natives technology (including the SNS) is a part of everyday life just as other amenities and artifacts of contemporary life (Prensky, 2001).

As networked publics these digital natives actively participate in production and consumption of social, cultural and political meanings and knowledges (Rheingold, 2008, boyd, 2008). SNS provide the space where these networked individuals gather as publics (Rheingold, 2008). The SNS, by providing an audience also offer the space where the private voice of the networked individual can be transformed into a public voice (Rheingold, 2008). Finally, the SNS understood as participatory media provide the networked publics the possibility for participations and engagement with various “genres of participation” (Ito, 2008, 2009).

While some scholars argue that the SNS by providing a participatory and non-authoritarian space motivate the youth to get engaged in societal issues (Xenos and Foot, 2008; Earl and Schussman, 2008; Montgomery, 2008), others (Rheingold, 2008; boyd, 2008) argue that such transference might not be automatic and thus should not be taken for granted. The latter believe that these digital natives have not exploited the potential of the participatory media to enhance their understanding of issues related to difference and diversity and for expressions of agency. These scholars also argue that educators must realize this and help to bring out the public voices of students and encourage them to exercise active citizenship (Rheingold, 2008, p. 97). It is in this context that I argue that the educational value of information available on a number of social/digital media comes not from the digital media alone but by combining social/digital media with critical pedagogy to engage students in meaningful and purposeful practices related to global citizenship. In other words, an effective critical pedagogy must mediate between the students’ and the social media texts.

Case Study: Education for Global Citizenship

Developed as a special topics intensive course in Summer 20XX (I am withholding the exact year in order to ensure privacy of the course participants) this graduate course in the Department of Education at Concordia University in Montreal was an instant success. Based on my experience in teaching this course and the formal and informal feedback received from the students enrolled in the course I redeveloped the course as a full term course (exact year withheld in order to ensure privacy of the course participants). In both incarnations the course aimed to take students beyond and across the boundaries of cultures, nations, and academic disciplines. The course aimed to explore diverse perspectives on the ethical dilemmas that individuals face in being both citizens of a particular Nation State as well as ‘citizens’ of the world. It seeks to explore varied and conflicting demands that citizenship at local/national and global/international levels places on individuals. The course is designed to cultivate basic understanding of politics and power relations in an interconnected world

through critical inquiry. It is designed so that students grapple with racial, geo-political, geographical, colonial, postcolonial and gendered configurations of power. Students are invited to reflect with open minds on their personal backgrounds and consumption patterns in relation to other traditions, perspectives and consumption patterns.

Framed in the larger North/South context the course aimed to stimulate an exploration of inter-connections between social justice, economic, environmental and political issues. Issues included in the course comprise gendered labor, food, health, water pollution, biotech industry, industrial farming, environment, and agribusiness/GMOs. Based on the insights from the inaugural summer course two important changes were made for the second incarnation of the course. One, the first three weeks (out of 13 weeks) of the course were dedicated to setting and discussion of the theoretical frameworks in which the above mentioned issues could be framed and understood by the course participants. Theoretical field of development studies (including various mainstream and critical theoretical articulations of development) and theories of neo-liberalism provided the theoretical framework in which to ground the discussions during the tenure of the course. Two, it was decided to introduce the use of social media namely 'YouTube', and a bulletin boards as pedagogical tools in order to facilitate and enhance the students' understanding of the crucial linkages between the issue. The course materials also included a number of visual texts to stimulate discussions along with a lab activity. In the latter the students were asked to develop a portfolio based on online research. The students were asked to include in the portfolio the following: a) A minimum of 10 peer reviewed journal articles (on CD) on a topic of their choice related to the course theme; b) A minimum of 5 websites, web pages, blogs, etc. related to their chosen topic within the perimeters of the course theme, and c) A minimum of five visual texts/resources (documentaries, YouTube clips, feature films, etc.) related to their chosen topic.

In order to problematize the concept of globalization we began by looking at theories of development from Modernization to Globalization & beyond. We covered modernization, dependency, world-systems approach and some recent and emerging theories of globalization. Students were surprised to find out that many of them were still using modernization framework to analyze global problems. For example, one student confided in me that before being exposed to the critical and alternative theoretical frameworks of development she had also grounded her analysis in the mainstream development theory to understand the differences between the advanced Western countries and the underdeveloped Third World countries. As the course progressed many students began to challenge their own assumptions and those that appeared on interactive websites when they realized how modernization framework proposed to the Third World to get rid of the barriers of their tradition which would let them follow the uni-linear development course of the First world. Students also started to be critical of argument that the historical course of development of the advanced countries should be used to propose a similar path of economic and social development for the developing world. In this respect they started analyzing and critiquing the mandates of many NGO's that appeared online at various websites. By critically examining the historical meanings attached to development and progress, students began problematizing the uncontested positive interpretation of globalization, and started looking at the ideological and hegemonic aspects of neoliberal globalization and its differential impacts on citizens of North and South.

It was during the portfolio development phase of the course that the connections between the use of social/digital media and texts started to appear. For example, the course participants decided to launch a website as an online interactive tool dedicated to the course theme (This interactive tool eventually replaced the originally planned discussion board as there was an in-built discussion tool on this website). Those who had already chosen their topics of research for the course started sharing the resources they had already found and invited other course participants to provide feedback on these resources. They also invited their colleagues to suggest more resources on their topics of research. This started a very interesting and productive peer-to-peer interaction between the course participants. Soon some of these interactions turned into spirited dialogues that went on till the very end of the course (and beyond, I am told). Those who had not finalized their topics by the time that the interactive digital tool was launched got help and assistance from their colleagues in the choice of topics, narrowing down of the scope and in finding the resources for their portfolios as well as their research papers.

I intentionally kept my role to that of an interested and engaged ‘lurker’ as I did not want to influence the discussions and engagements one way or another. While I followed the engagements and dialogue between the course participants I mostly kept my interventions offline. In following the online/digital interactions and engagements it was clear that links to theoretical discussions in the class played a major role in determining the extent to which the course participants could make connections between the issues. This mediation also influenced the quality and depth of interactions and dialogue. It was also noticeable that those who had not invested (or initially invested) in theoretical frameworks mainly used the social/digital/online media with less enthusiasm and were especially unable to make deep connections between the issues, the larger discourses, and various levels of analyses. In most of these cases I suggested that they revisit the theoretical frameworks before resuming their online research and interaction. Revisiting the theoretical texts made a remarkable difference in their approach, enthusiasm, understanding, quality and depth of their online interaction. It also made a noteworthy difference in their overall understanding of the issues and the interdependencies between and among the issues.

While searching for information on global issues pertinent to the developing world, students found very little dialogue on social media that reflected the position of these countries. On the other hand they found out that issues that have been politicized by Western powers were omnipresent on various social media sites. This realization itself led students to question the rules of inclusion and exclusion on the Internet and the virtual world. As mentioned earlier, various documentaries are also an important part of the course, many students admitted that had it not been for a certain documentary the social and interactive media in the world would not have been able to direct their attention to that particular issue. This shows that social media with all its interactive power still needs support from traditional pedagogical tools and strategies and from traditional media like film and documentaries. At times student’s especially international students from developing countries challenged ‘you tube’ clips shown by their class fellows as a part of their research. Such challenges made students realize that the cyber world has to be examined critically and that it cannot be taken on the face value.

Most significantly, it became obvious that through the mediation of theoretical and contextual knowledge the course participants were able to engage in a collaborative exchange of ideas in online and offline environments and in the process acquired critical problem solving capacities. While earlier on (according to their feedback) they ‘browsed’ the digital texts, now they were able to engage with them critically. Since the social networking site (in this case a website developed by them) provided them with multiple audiences a dialogic augmentation was apparent. A desirable, though, unintended effect of this was the traversing of the power terrain—one between the professor and the students—that of knowledge provider and knowledge consumers. It will not be too far fetched to say that knowledge production started to assume mutuality—a cherished goal of critical pedagogy.

The students also used the mediated use of social networking sites to explore their identities and reflexively engage with their subjectivities. In some cases they were even able to challenge their discursively constituted ‘consumer self’. For example, one student was inspired by the collective engagement to challenge the consumerist behavior that has become the norm. In one of the sessions he announced that he had made the connection between consumption (in the context of the global North) and its effect on environment, poverty and unjust practices in the South, etc. and was going to return his recent purchases. Finally, it was heartening to note that the course participants had started the border crossing from being mere consumers of education texts and practices to become producers and consumers of social, cultural, and political meanings and knowledge. By the end of the course they had mutually produces meanings, established connections, traversed power terrain and came up with a co-constructed resource base that could help each one of them.

3 CONCLUSIONS

The importance of theoretical understanding for students in order to analyze issues related to global citizenship cannot be overemphasized as it provides invaluable insights into global issues related to citizenship. Computing technologies/social media with all its developments cannot

counterweigh the need for good theoretical understanding required to develop a sense of global citizenship.

The hype about the wonders of social media in creating global citizens and hence the implication that justice balance will be restored automatically by interactive miracle of Web 2.0 technologies is far from reality. The course itself shows that despite the fact that technological resources were available equally to all the students; those who engaged with interdisciplinary theoretical understanding were able to utilize social media and interactive technologies to make vital connections needed for in-depth understanding of global issues. Students who relied too much on social media and paid less attention to theory could only come up with less grounded analyses.

Interactive social media alone cannot fix lack of civic engagement nor can it create global citizens. Just because many global issues are discussed and find presence in cyberspace does not mean that students and youth will be automatically attracted to learn about those issues. Global issues cannot be fixed with software and technology, not can citizens be educated about such issues through technology.

REFERENCE LIST

- Beach, R., & Doerr-Stevens, C. (2009). Learning argument practices through online role-play: Towards a rhetoric of significance and transformation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(6), 460-468.
- Bennett, W. L. (2008). Changing citizenship in the digital age. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 1–24). Cambridge, MA: The MIT Press.
- boyd, d. (2008). Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. In David Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media volume* (pp. 1-26). Cambridge, MA: MIT Press.
- Burnett, C. (2009). Personal digital literacies versus classroom literacies: Investigating pre-service teachers' digital lives in and beyond the classroom. In V. Carrington and M. Robinson (Eds.), *Digital literacies: Social learning and classroom practices*. Los Angeles, London, Singapore, New Delhi: UKLA/SAGE.
- Clark, D. B., & Sampson, V. (2008). Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptual quality. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 293-321.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press.
- Earl, J., Schussman, A. (2008). Contesting cultural control: Youth culture and online petitioning. In W. Lance Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 97-118). Cambridge, MA: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Pp. 71-96.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N. and Valenzuela, S. (2012), Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17: 319–336.
- Greenhow, C., Robelia, E., & Hughes, J. (2009). Web 2.0 and classroom research: what path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Hindman, M. (2009). *The Myth of Digital Democracy*. Princeton, NJ: University Press.
- Ito, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M., & John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Montgomery, K. (2008). Youth and digital democracy: intersections of practice, policy and the marketplace. In W. L. Bennet (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*, Cambridge, MA: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Pp. 25-50.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. In W. Lance Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 97-118). Cambridge, MA: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Pp. 97-118.
- Schrire, S. (2004). Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science*, 32(6), 475-502.
- Shah, D. V., Cho, J., Eveland, W. P., Jr., & Kwak, N. (2005). Information and expression in a digital age. Modeling internet effects on civic participation. *Communication Research*, 32, 531–565.
- Xenox, M., Foot, K. (2008). Not your father's internet: The generation gap in online politics. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 97-118). Cambridge, MA: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Pp. 51-70.

**2. POPULAÇÕES INDÍGENAS, AFRODESCENDENTES E OUTROS
GRUPOS NOS MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
*INDIGENOUS PEOPLE, AFRICAN DESCENDANTS AND OTHER
SPECIFIC GROUPS IN TEACHING AND LEARNING MATERIALS*

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E AS CULTURAS BRASILEIRAS: DISCUTINDO A AUSÊNCIA DA MÚSICA CAIPIRA

HISTORY TEXTBOOKS AND BRAZILIAN CULTURES: DISCUSSING THE ABSENCE OF "CAIPIRA" MUSIC

Edilson Aparecido Chaves
NPPD/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
edilsonhist@gmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia²
NPPD/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: O presente texto integra a investigação realizada sob o título: a música caipira nas aulas de História: questões e possibilidades. Este gênero foi escolhido em função de sua importância no âmbito da cultura brasileira, sendo considerado como relevante para se compreender a relação passado/presente, pois o homem caipira, ao longo do período colonial (e hoje, no século XXI), sempre foi marcado por significados negativos: homem atrasado, despido de uma cultura clássica. Seu primeiro espaço social, o sertão, também era visto como espaço vazio, atrasado, terra de variados tipos como os criminosos, os degredados e, às vezes, espaço de moradia de próprio demônio (SOUZA, 1986, p. 59). A cultura caipira foi então, ao longo dos séculos, considerada como uma cultura rústica, sem valor social. Nesse sentido a investigação, ao analisar letras das canções consideradas caipira, parte do pressuposto de que essas canções podem ser entendidas como elementos históricos contextualizados e de que é necessário discutir quais as formas mais adequadas de se incorporar a música nas aulas de História. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram analisados os manuais didáticos desta disciplina aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático entre os anos de 2002 e 2005, com a finalidade de verificar se a música caipira/sertaneja está presente e também para identificar a forma como os autores propõem ou sugerem a sua utilização nas aulas. Foram utilizados inicialmente dois questionários, com o objetivo de identificar aspectos sócio-econômicos-culturais dos alunos e das famílias, assim como a significância da música em suas vidas e a presença ou ausência da música caipira/sertaneja na cultura de origem. Após a aplicação dos questionários, foi desenvolvida uma atividade com uma música caipira (Inconfidência, Dino Franco e Mourai) buscando compreender as relações que os alunos podem estabelecer com esse gênero, no ensino e aprendizado de conhecimentos históricos. Os resultados permitiram constatar que: a) os jovens participantes da investigação, na sua grande maioria, não consomem músicas do gênero caipira/sertanejo; b) esse gênero está presente no passado da maioria de suas famílias e que é consumido no espaço familiar de muitos alunos; c) mesmo não apreciando o gênero, os alunos mostraram-se disponíveis para o desenvolvimento de uma atividade escolar com a música caipira e, ao concluírem o trabalho, mostraram-se capazes de valorizar o gênero como parte da cultura brasileira e sobretudo afirmando que o trabalho com a canção na aula de História permite estabelecer a relação passado/presente.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Música Caipira.

ABSTRACT: The *caipira*, person who lives in the countryside in certain areas of Brazil, has been marked throughout the colonial period by negative meanings: a backwards man, deprived of a formal culture. The rural area, his first social space, was also seen as an empty space, backwards, land of criminals – the proscribed – and, sometimes, space for the house of the devil itself (SOUZA, 1986). Throughout the centuries, the *caipira* culture has been considered a rustic culture, with no social value. However, it is a strong component of Brazilian culture and identity. In its first phase, this research examined 20 textbook collections on history teaching, approved by the National Textbooks Program (PNLD) for free distribution to Elementary School students, with the objective of verifying the

² Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

presence of *caipira* culture songs in history textbooks. The research verified that the items of Brazilian identity approached in the analyzed history textbooks did not include elements of *caipira* culture. Other contents were privileged by the authors, as songs of different genres which were selected to represent different moments of Brazilian history. The second phase of the research was developed in history classrooms, through the use of questionnaires and didactic activities to understand the relation between young students and *caipira* music. The results showed that this genre takes part on the students' family culture; the adolescents who participated on the research do not consume this musical genre, although they showed willingness to learn history with these songs and were able to appreciate it as a part of Brazilian culture.

Keywords: History teaching; historical education; *caipira* music.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a música caipira/sertaneja nas aulas de História. Estes gêneros foram escolhidos em função de sua importância no âmbito da cultura brasileira e por serem considerados relevantes para se compreender a relação passado/presente. Parte-se do pressuposto de que as letras das canções podem ser entendidas como elementos históricos contextualizados e de que é necessário discutir quais as formas mais adequadas de se incorporar a música nas aulas de História.

O objetivo central da investigação realizada está relacionado à presença e a ausência da música brasileira nos manuais didáticos de História destinados às séries finais do Ensino Fundamental, em especial a música caipira ou sertaneja de raiz. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Na primeira, a investigação realizada examinou 20 coleções de livros destinados ao ensino de História, aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos - 2005 para distribuição gratuita aos estudantes do ensino fundamental, com o objetivo de verificar a presença de músicas da cultura caipira nos livros didáticos de História. As análises apontaram para uma ausência da música caipira/sertaneja nos manuais didáticos pesquisados.

A partir dessa constatação, estruturou-se uma segunda etapa constituída por trabalho de campo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio, com jovens da primeira série buscando compreender as relações que os alunos podem estabelecer com as canções caipiras no ensino e aprendizado de conhecimentos históricos. Neste texto serão privilegiadas análises decorrentes de duas questões: a primeira, diz respeito ao tipo de canção privilegiado e sua incidência nesses manuais; a segunda relaciona-se às contribuições que a investigação trouxe para se discutir o uso da música caipira nas aulas de História.

2 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, MÚSICA E LIVROS DIDÁTICOS

O uso da canção em sala de aula não é um tema novo. João Alfredo Libânio Guedes, em sua obra “Curso de Didática de História”, segunda edição, publicada em 1975, escrevia que:

está amplamente demonstrado que a motivação musical é de importante valor para despertar o interesse não só dos tipos auditivos como dos educandos em geral. A música, por sua plasticidade, exerce, realmente, larga influência na adolescência, que gosta de ouvir música, cantar e tocar instrumentos musicais. O ensino da História na Escola Secundária não deve desprezar esse recurso de tão poderosa significação motivante. E o elemento objetivo dessa motivação é o disco. (GUEDES, 1975, p. 230).

A pesquisa, portanto, insere-se em um conjunto de debates sobre o Ensino de História que vem tomando corpo ao longo das últimas décadas, e que ganhou um reforço com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando estes indicaram, entre os objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de: “utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e

usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (BRASIL, 1998, p. 7).

A música, então, passou a constituir uma alternativa a ser considerada pelos professores de História para a organização das aulas, mas também uma temática a ser ampliada pela pesquisa educacional. A questão incorpora a problemática dos livros didáticos quando se considera a sua presença nas escolas brasileiras, como resultado de uma política pública de avaliação, aquisição e distribuição gratuita. Seja como recurso didático usado pelos alunos, como fonte de conteúdos e atividades, seja como material de apoio ao professor em suas escolhas de conteúdo ou estratégias, os livros tornaram-se objeto e material empírico de inúmeras pesquisas.

Do ponto de vista da presença de músicas nos manuais didáticos, pode-se dizer que até a década de 1980 ela era pequena, como constatou Luciana Calissi (2003). A autora realizou investigação em manuais de História, apresentando os seguintes dados:

Quadro 1: Presença de músicas nos livros de História

Número de livros analisados	Período	Número de livros que incluem música	Porcentagem
15	1980-1985	02	13,3%
12	1986-1990	05	41%
12	1991-1995	06	50%
19	1996-2000	08	42%

Fonte: Calissi (2003)

Verifica-se na pesquisa de Calissi que, a partir da abertura política em 1985, após a Ditadura Militar no Brasil, há um sensível acréscimo de canções nos manuais didáticos, número ampliado entre 1996 e 2000, período em que se deu a produção e divulgação dos PCNs, o que poderia indicar que as propostas de utilização de novas linguagens ou documentos, feitas por esses documentos oficiais de orientação curricular, tiveram algum reflexo na elaboração dos manuais didáticos.

3 A PRESENÇA DA MÚSICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O INCLUÍDO E O “ESQUECIDO”³

Em pesquisa de natureza exploratória, exame preliminar de livros didáticos brasileiros nas últimas décadas permitiu observar que tem sido freqüente a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino das ciências humanas em geral. Percebeu-se, também, que grande parte das pesquisas do período orientou-se para temas como a *Bossa Nova*, *Tropicalismo* e a *Jovem Guarda*. O gênero caipira não foi encontrado nos manuais didáticos examinados naquele momento - as músicas não eram citadas como fontes históricas ou mesmo como crônicas do cotidiano.

Na perspectiva do historiador Jacques Le Goff, “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir de documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 1996). Nesse contexto, o estudo das canções pode ser entendido como um elemento de análise e compreensão da realidade vivida. Dentre os temas cantados nas modas e músicas caipira/sertaneja, há uma série de elementos que sintetizam muito bem as críticas ao sistema, desde Getúlio Vargas aos dias atuais, assim como a denúncia de abandono do homem do campo ao longo da história do Brasil assim como apreciações sobre os problemas do cotidiano, o que leva a afirmar que a inclusão dessas canções nos livros didáticos de História poderia ser um valioso elemento para o ensino da História.

A constatação inicial sobre a ausência de músicas caipiras em livros para ensinar História gerou, então, a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema, na pesquisa que aqui está relatada.

³ Forquin (1993), ao discutir relações entre a cultura e escolarização, chama a atenção para as contribuições derivadas de Williams, em sua obra *The Long Revolution*: a memória de um grupo, de um país, de uma civilização, é construída ao longo de um processo de tradição seletiva cujo resultado preserva alguns aspectos da cultura. Como parte de uma cultura universal, mas relega uma boa parte dela “às trevas do esquecimento definitivo”. (FORQUIN, 1993, p.34). Por isso o uso das aspas, aqui, na palavra “esquecido”.

A seguir, descrevem-se sucintamente os procedimentos de investigação e apresentam-se análises a partir dos resultados obtidos.

a) Material empírico

Foram examinadas detalhadamente vinte coleções de livros, totalizando oitenta volumes destinados ao ensino da disciplina de História para alunos de 5ª. a 8ª. Séries do Ensino Fundamental⁴, todos eles como obras inscritas e aprovadas no PNLD – 2005. Considerando-se que foram aprovados no processo de avaliação, todos os títulos estavam, portanto, habilitados para a escolha pelos professores de todo o Brasil.

b) Categorias de análise

Os livros foram examinados página a página, tanto na versão para o aluno como na versão para o professor, a qual inclui orientações para o trabalho em sala de aula. Procurou-se verificar os seguintes elementos: presença de músicas (letras); presença/ausência da música caipira de raiz; tratamento metodológico dado pelo autor às músicas incluídas ou sugeridas (como recurso didático, como fonte histórica, como ilustração).

c) Resultados

A análise detalhada dos oitenta livros didáticos permitiu levantar elementos interessantes para se compreender melhor a presença e a ausência das canções, incluindo-se a questão didático-metodológica de como elas estão articuladas ao trabalho proposto pelos autores.

Quanto à **presença de músicas** no livro didático de História, constatou-se um aumento efetivo ao longo dos vinte últimos anos. Comparando-se com os dados de Luciana Calissi (2003) pode-se afirmar que a partir da divulgação dos PCNs houve um aumento significativo quanto ao uso das novas linguagens no ensino de História, e em especial quanto ao uso das letras das canções como proposta metodológica.

Quanto à **forma como os autores propõem o trabalho didático**, pode-se afirmar que houve uma atualização de natureza metodológica, uma vez que alguns livros passaram a utilizar a canção não só como recurso didático – forma mais freqüente nas primeiras décadas - mas também como documento. Alguns autores destacam a importância do uso dessa linguagem na escola, mas acrescentam a isso o significado que as canções e as músicas têm para a produção do conhecimento histórico pelos alunos.

Quanto ao **gênero e tipo de música** selecionado pelos autores, há predominância absoluta de canções ligadas a períodos políticos de repressão. Constatou-se a incidência de determinadas músicas, como “Para não dizer que não falei de flores” (1968), de Geraldo Vandré, e “Apesar de Você” (1970), de Chico Buarque de Hollanda, que se repetem em grande parte dos livros. Ambas são ícones das lutas contra a Ditadura Militar (1964-1984).

Sinteticamente, pode-se afirmar que o exame das coleções apresentou o seguinte resultado quanto aos gêneros musicais incluídos pelos autores dos livros de História, por ordem decrescente de incidência.

1. Música popular Brasileira (MPB): incluem-se aqui as canções identificadas como Bossa Nova, Tropicalismo e Música Engajada.
2. Samba, incluindo os de exaltação e de protesto.
3. Rock produzido por bandas brasileiras, de renome nacional, que ascenderam no mercado após o fim da Ditadura Militar (1985), cujas letras apresentam críticas sociais.
4. Outros gêneros (com baixa incidência), entre os quais o RAP e as músicas da Jovem Guarda (movimento musical das décadas de 1960/70).

Estruturando-se as análises a partir de determinados períodos da História do Brasil aos quais os autores dos manuais associaram as músicas, pode-se constituir três grandes conjuntos de letras que foram incluídas nos livros de História para os jovens, no PNLD 2005.

O **primeiro bloco** está constituído por músicas que foram compostas ou divulgadas entre o final da década de 1910 e o final da década de 1940.

O **segundo bloco** agrupa músicas do início da década de 1950 até o início dos anos 1980.

⁴ Na nova denominação, de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Leis Federais: 11.114/05 e 11.274/06.

Com relação às músicas produzidas entre 1960 e a primeira metade da década de 1980 e que foram selecionadas pelos autores dos manuais didáticos, pode-se concluir que a grande maioria foi utilizada de forma associada aos conteúdos sobre a Ditadura Militar, com destaque aos processos de resistência da esquerda. Em alguns manuais, foram incluídas canções da Bossa Nova e alguns autores fizeram uso de composições desse período para ilustrar temas da História de outros países, ou de outras épocas – caso específico de “Mulheres de Atenas” (1976), de Chico Buarque de Hollanda, que aparece nove vezes nos manuais, na maioria deles associado ao estudo da Grécia Antiga.

O **terceiro bloco é composto** por músicas de meados da década de 1980 até o início dos anos 2000. Após esse período, com o relaxamento da censura, pode-se falar de uma explosão de novas bandas de rock brasileiro no cenário nacional, muitas delas se apresentando com discursos críticos contra o “tempo de trevas” do período da Ditadura Militar brasileira e que pareciam anunciar a construção de uma nova Nação. Os temas passaram a ter uma variação, também ligados a temas sociais, com diferentes leituras sobre os negros, a mulher, o índio, a globalização, a violência urbana, os meios de comunicação, o trabalho e, sobretudo os movimentos sociais. Outra característica desse período é a presença do RAP, que passa a oferecer outra interpretação do Brasil.

Em síntese, quanto aos gêneros de música selecionados pelos autores de livros de História, o que se constatou na pesquisa realizada foi a ausência, nos manuais avaliados e aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos- 2005, de canções com temas ligados ao homem do interior, o migrante presente no centro sul do Brasil desde fins do século XIX, o caipira.

A partir dessa constatação quanto à ausência da música caipira nos manuais didáticos, entende-se que é imprescindível discutir formas de trabalho escolar em aulas de História no Ensino Fundamental, esperando com isso contribuir para que a escola e, particularmente a sala de aula, sejam um palco de transformações que possibilitem, ao aluno, desatar alguns nós, destruindo preconceitos ainda existentes acerca do homem do campo e de sua produção poética/musical.

Na direção de contribuir para essas transformações, foi proposta uma investigação empírica, no âmbito da didática, em escola pública de Ensino Médio para identificar alguns elementos da relação que jovens alunos estabelecem com a música em seu cotidiano, no espaço familiar, no ensino e, finalmente, se é possível propor a inclusão da música caipira nas aulas de História. A seguir, apresentam-se os resultados do estudo realizado.

4 RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS ALUNOS E A CANÇÃO CAIPIRA

Para a produção dos dados no trabalho empírico, foram utilizados inicialmente dois questionários, com o objetivo de identificar aspectos sócio-econômicos-culturais dos alunos e das famílias, assim como a significância da música em suas vidas e a presença ou ausência da música caipira/sertaneja na cultura de origem.

Uma característica a ser destacada do conjunto de informações obtidas foi o fato de que a grande maioria dos alunos – sujeitos que participaram da investigação - cursou o ensino fundamental em escola pública e era descendente de pais que vieram do interior do estado ou de outra cidade do país. O trabalho no campo, portanto, foi referido por um número significativo dos alunos como atividade dos avós e mesmo de alguns pais e a música caipira - como também a MPB - é ouvida pelos pais, mas ambas não são gêneros preferidos dos alunos.

Após a aplicação dos questionários e análise dos resultados, foi desenvolvida uma atividade com uma música caipira, buscando compreender as relações que os alunos podem estabelecer com esse gênero, no ensino, apesar de não o incluírem entre suas preferências musicais. Decidiu-se que não haveria um preparo específico dos alunos no sentido de se predisporerem positivamente o trabalho a ser feito, como já fizera o pesquisador em situações específicas de ensino, quando destacava explicações sobre os compositores, sua importância no cenário musical e a importância do gênero caipira na história da música no Brasil. Assim, os alunos ouviram a música e responderam as questões formuladas no instrumento específico de pesquisa sem nenhuma explicação por parte do pesquisador.

Quanto à canção proposta, escolheu-se um tema da História do Brasil sobre o qual todos os alunos tivessem algum conhecimento anterior, em qualquer nível de profundidade. Optou-se pelo tema da *Inconfidência Mineira* que geralmente está presente em qualquer proposta curricular de História e

se constitui em tema abordado pelos autores dos livros didáticos. A música escolhida, que poderia fornecer um estímulo para as respostas, foi “*Inconfidência*” (1985), de Dino Franco e Oswaldo de Andrade.⁵

Após a escolha da música, foram construídas questões que pudessem evidenciar elementos das relações do aluno com um acontecimento específico do passado, sem desconsiderar seus conhecimentos, buscando por meio da letra e da audição da música caipira, construir significados para explicar um fato da História brasileira. Buscou-se fugir da ideia de que o aluno pudesse apenas interpretar a música fazendo comparações entre seu tempo e o tempo que a canção representava.

A atividade foi realizada no início do mês de julho de 2006, contando com participação de 36 alunos. Não houve explicações sobre a música, que foi ouvida por todos os alunos. A primeira audição aconteceu ao som de algumas vaías e outras manifestações contestando as vaías. Depois de alguns segundos, todos os alunos acompanhavam a música com a letra que foi previamente distribuída junto com o instrumento específico de pesquisa.

5 POSSIBILIDADES DO USO DA MÚSICA CAIPIRA NAS AULAS DE HISTÓRIA; CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos alunos ao instrumento de pesquisa indicou que apenas dois afirmaram já ter referência dos compositores (Judite e Elisabete), e nenhum deles conhecia a música. Todos os 36 alunos fizeram referência ao fato de que a canção podia ser relacionada com fatos do passado, lembrando a Inconfidência Mineira e a morte de Tiradentes, dados que aparecem de forma explícita na letra. No entanto, algumas repostas revelaram que a canção possibilitou que os alunos relembassem outras informações ou conhecimentos que não estavam explícitos, como se pode observar nas respostas destacadas:

Cherazade: Essa música me faz lembrar da disputa do ouro em Minas Gerais, e da exploração dos garimpeiros na “corrida do ouro” em Minas.

Essas alunas fazem referência ao passado incluindo elementos relacionados a questões como impostos, disputas do ouro e exploração dos garimpeiros, que não aparecem na letra. Pode-se compreender que foram capazes de, a partir da música ouvida, estabelecer relações com as lutas coloniais do século XVIII, complementando as informações presentes na letra com outras que foram aprendidas em outras experiências, escolares ou não, com o tema.

Alguns alunos fizeram relações com temas ou fatos que não teriam ligação imediata com o tema central da canção, associando a letra com outros momentos da História como “o Descobrimento do Brasil” (Emílio), ou “a chegada dos portugueses ao Brasil (...) e a libertação dos escravos” (Potira). De qualquer forma, pode-se afirmar que os alunos foram capazes de ir ao passado a partir da canção apresentada a eles.

Na tentativa de compreender se e como os jovens percebem que a letra seria uma explicação dada pelos autores, solicitou-se que respondessem a questão: Como os autores da música explicaram esses fatos? Destacam-se algumas respostas

Brener: Apesar de terem se expressado em canção, foi empregada uma ordem cronológica. Foi contada uma história de acordo com os fatos. Também foi empregada rimas entre os versos.

Tarsila: Eles explicam meio por cima, contando só o resultado de cada fato e os que participaram dos fatos. Em alguns dos fatos citados eles contam como aconteceu, mais com isso nos faz ter uma ideia muito clara dos acontecimentos sem precisar ficar pesquisando.

Os alunos destacaram que a narrativa apresentada pelos compositores tem uma especificidade – melodia, rimas, versos – mas identificaram também elementos que parecem ser comuns a outras formas de narrar e necessários quando se trata do conhecimento histórico: a localização temporal do

⁵ FRANCO, Dino; ANDRADE, Oswaldo de. **Inconfidência**. In: Dino Franco e Mourai. Raízes da música sertaneja. Vol. 15. (CD), São Paulo: Warner, nº 857382472-2, faixa 7. 2000.

fato (“há quanto tempo foi”), as causas (“porque surgiu”), as consequências (“o resultado de cada fato”).

Destaca-se o fato de que Brener construiu uma justificativa interessante que reconhece a presença de uma “ordem cronológica”, que não lhe parece ser o usual ao se escrever canções. Aqui se pode relembrar que uma das características da música caipira/sertaneja é a abordagem das temáticas em forma de narrativa, aspecto que foi identificado pelos alunos ao procurarem expressar sua compreensão sobre a forma pela qual os autores da composição explicaram o passado.

A ideia de que uma narrativa pode contar exatamente o que aconteceu também aparece em outra resposta, quando Potira afirma que “Através da história cantada e das rimas eles tentam explicar os fatos e passar uma idéia da opinião deles e do povo. E mostrando a história como realmente foi”.

Esta questão permite reavaliar alguns problemas que os professores enfrentam em suas aulas. Se os alunos compreendem ou não que há versões da História, e que a História contada pelo autor do manual didático é uma das versões, essa é uma questão fundamental para a compreensão da natureza do conhecimento histórico, em especial quanto à multiperspectividade e à objetividade. Isso pode explicar o fato de que, quando indagados nas primeiras aulas do ano sobre o que pensam da disciplina de História, alguns alunos respondem que ela é interessante, mas que traz dificuldades, pois cada professor conta a História de um jeito e eles ficam em dúvida sobre “em quem acreditar”.

De diferentes maneiras, todos os alunos responderam que a canção os ajudou a explicar o passado porque, entre outros motivos, ela “conta uma parte da história brasileira, como e quem ajudou para que o fato ocorresse” (Cherazade).

As respostas dadas pelos alunos permitem dizer que a música criou possibilidades para explicar e julgar sentimentos e atitudes do passado. A relação passado-presente também fica evidente quando Cherazade afirma que “Esse ‘passado’ não é muito diferente da realidade atual, onde os ‘poderosos e governantes’ exploram os menos favorecidos, ou seja, as pessoas de classe inferior e os trabalhadores são usados para que os governantes enriqueçam ainda mais”.

Essa relação entre o passado e o presente também é esclarecida quando a aluna Elisabete escolheu um fragmento que a ajudou a explicar o passado pelas formas: “É que ouro e diamante/ Por ser ali abundante/ Gerou problemas sociais”. A aluna justificou sua escolha dizendo: “Porque foi assim que grande parte dos problemas que temos até hoje começou, então explica muito o passado”.

Embora não produzida com a finalidade de ser pedagógica, a música caipira pode ser utilizada pelos professores, em aulas de História, como fonte a partir da qual os alunos podem se aproximar das formas como diferentes grupos sociais produzem realidades sociais diversas. No caso específico da música caipira que carrega, como outros gêneros, uma gama de metáforas, simbologias, é possível pensar que pode auxiliar alunos e professores na construção do conhecimento histórico, despertando a capacidade de analisar, a partir da comparação, épocas e sociedades diferentes, corrigindo idéias preconceituosas que acabam por ser reforçadas pelos livros escolares e pelos “esquecimentos” presentes nas práticas escolares.

Em conclusão, defende-se a possibilidade de trabalho com a música caipira em sala de aula como forma de contribuir para o entendimento de vários temas históricos, assim como para ler e compreender historicamente o passado valorizando e respeitando as diferentes culturas que compõem a cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno CEDES**, vol.25, n°.67, set./dez. 2005 p.309-317. ISSN 0101-3262. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2005**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história:** décadas de 1980 e 1990. Recife/PE, 2003. 189 f. Dissertação [Mestrado em História] – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História:** questões e possibilidades. Curitiba, 2006. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da professora Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia. NPPD/PPGE-UFPR.

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

FRANCO, Dino; ANDRADE, Oswaldo de. *Inconfidência*. In: Dino Franco e Mourai. Raízes da música sertaneja. Vol. 15. (CD), São Paulo: Warner, nº 857382472-2, faixa 7. 2000.

FRANCO, Dino; CHICO, Nhô. “*Caboclo na cidade*” (1978). In: Dino Franco & Mourai. Rancho da boa paz. vol. 2 (CD), São Paulo: Globo Gravações e Ed. Musicais, 1980. Faixa 1.

GUEDES, João Alfredo Libânio. **Curso de didática de História.** Rio de Janeiro: Pallas. 1975.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História / Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira:** da roça ao rodeio. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.67, pp. 297-308. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300002>.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution.** London: Hardmondsworth, Penguin Books, 1961.

CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COMPARATIVO

THE SUBSTANTIVE CONCEPT OF SLAVERY IN TEXTBOOKS FOR PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA/LAPEDUH/NPPD
rosifgevaerd@yahoo.com.br

RESUMO: Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Pós-Doutorado, mais especificamente no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Delinee a seguinte questão de investigação: “De que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história no ensino fundamental?” Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que, de modo geral, as narrativas destes manuais estão muito próximas das narrativas de historiadores clássicos da historiografia brasileira, autores como Oliveira Viana (2005), Nina Rodrigues (1982) e Gilberto Freyre (2006).

Palavras-chave: Ensino de história; manual didático; conceito substantivo escravidão.

Abstract: This research is being developed within the Postdoctoral research of the Post Graduation Program in Education from the Federal University of the State of Paraná, more specifically within the Center for Research on Textbook Publications, under the Supervision of Professor Dr. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. The idea for this investigation was sparked in 2009 when I took part in the “Research Group on Historical Education”, which is part of the group of activities of the Research Laboratory on Historical Education (LAPEDUH), under the coordination of Professor Dr. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. I developed the following research question: “In what way is the idea of slavery present in the narrative of history textbooks of primary education?” A few considerations can be pointed out, amongst which that the narratives of such textbooks are in general very close to the narratives of classical historians from Brazilian historiography, such as Oliveira Viana (2005), Nina Rodrigues (1982) and Gilberto Freyre (2006).

Key words: History education; textbook; substantive concept of slavery.

1 INTRODUÇÃO

Apresento alguns resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Pós-Doutorado, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, no Grupo de Pesquisa Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, mais especificamente no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, vinculado ao Projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Essa área de investigação busca investigar as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, tendo como referência os estudos de LEE (2001; 2003; 2005); RÜSEN

(1997; 2001; 2007); BARCA (2006); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros.

Para nortear as pesquisas levantou-se a seguinte questão de investigação: De que forma a instituição de determinadas narrativas históricas pela história escolarizada tem contribuído para a formação da consciência histórica sobre a escravidão africana no Brasil?

Entendendo o manual didático como um produto da cultura escolar (SCHMIDT, s/d), tomei como foco de investigação os manuais didáticos do Ensino Fundamental, mais especificamente os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e recebidos pelas escolas municipais de Curitiba. Para tanto, delinee a seguinte questão de investigação: “De que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história no ensino fundamental?”

Para esse artigo destaco o estudo comparativo realizado a partir das análises das coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD/2010 para os anos iniciais do ensino fundamental – 2º ao 5º anos e das coleções mais adotadas pelas escolas de 6º ao 9º ano - PNLD/2011.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em torno da questão dos manuais didáticos, Cuesta Fernandez (1997; 1998), tem buscado como fonte de pesquisa os manuais didáticos e os tem denominado de *textos visíveis do código disciplinar*⁶ da história escolar. No entender do autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a sequência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.107).

Segundo o autor, o manual didático constitui um gênero literário que se constrói historicamente e que possui marcas que permitem diferenciá-lo de outros instrumentos de comunicação verbal. O manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.109).

Além de um "depositário dos conteúdos escolares" e um "instrumento pedagógico", como indicado por Cuesta Fernandez, o manual didático é considerado, no dizer de Circe Bittencourt (2001, p.71-72), como uma "mercadoria", na medida em que é um produto de edição que segue as tendências de fabricação e comercialização obedecendo à lógica do mercado. Ademais, é um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura", ou, nas palavras de Cuesta Fernandez (1998, p.28), um instrumento de "inculcação ideológica". De acordo com Abud (1984, p.81), o manual didático tem sido um dos canais de transmissão e, sobretudo, de "manutenção dos mitos e estereótipos" da história.

Para a autora, desde o século XIX, o manual didático tem sido um importante instrumento utilizado em sala de aula, na medida em que tem servido “como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Para Rüsen (1997, p.81, 82), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica. As características de um bom

⁶ Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução há que se “diversificar” as fontes: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 12, 13, 21).

livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997; 2010),

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. Com isso, “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, 1997, p.93).

Pois, no entender do autor:

a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropologicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2012, p.112).

A aprendizagem da História, segundo as considerações do autor, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica, que podem ser divididas em três competências:

A *competência perceptiva ou embasada na experiência* consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A *competência interpretativa* consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a *competência de orientação* consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2012, p.114).

Rüsen destaca que na atividade mental da consciência histórica a diferenciação entre as competências da percepção, interpretação e orientação é fictícia, pois as três operações se apresentam em uma correlação estreita e se sobrepõem continuamente. No entanto, graças a essas competências é que podemos dimensionar o procedimento de aprendizagem e que é possível identificar os resultados mais importantes que deve produzir um livro didático no processo de aprendizagem na sala de aula. (RÜSEN, 2012, p.114).

Tomando como referência as considerações desses autores é que desenvolvi essa investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações apontadas em meu trabalho de doutorado⁷, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994).

Entre outras questões, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que em um trabalho etnográfico, é fundamental a “interação contínua entre os dados reais e as possíveis explicações teóricas”, ou seja, no decorrer da coleta de dados o investigador deve manter-se alerta para refutar, corroborar ou alterar o modelo teórico anteriormente adotado. No entender dos autores os dados empíricos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as

⁷ A tese de doutorado recebeu o título “A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná”, pelo Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em março de 2009, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca (UMinho-PT).

abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Essa forma de pesquisa é designada por *Grounded Theory*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Diante das considerações desses autores apresento as análises realizadas. Para fins de um estudo comparativo optei por analisar as coleções mais escolhidos pelas escolas municipais de Curitiba. Anos iniciais a coleção *Projeto Buriti: História* (THAHIRA, 2011) e anos finais a coleção *Vontade de Saber História* (PELLEGRINI, M.; et al, 2009).

Após análise das coleções constatei que o conceito substantivo escravidão africana no Brasil está indicado como conteúdo a ser ensinado, com maior ênfase nos manuais de 5º ano e o 7º ano.

Em relação ao manual do 5º ano a narrativa adotada pelo autor é linear, segue a historiografia tradicional brasileira: Brasil Colônia, Império e República. O conceito escravidão aparece ao longo da narrativa privilegiando, especialmente questões referentes às categorias *trabalho escravo* e *formação do povo brasileiro/cultura brasileira*.

Quadro 1 Categorização do conceito substantivo escravidão africana no Brasil: manual didático *Projeto Buriti: História* – 5º ano

Categorias	Ideais mais recorrentes
Os povos que vieram da África	Instrumentos, como a bateia e a canoa, e técnicas de trabalho subterrâneo foram introduzidos por africanos que vieram da chamada Costa da Mina, na África Ocidental. (p.28).
Trabalho escravo	Para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, foi adotada a mão de obra escrava: pequena parcela de indígenas e uma grande maioria formada por negros. (p.10). Os negros escravizados, responsáveis por realizar todo tipo de trabalho, formavam a maioria da população. (p. 26). O trabalho nas minas: Quem trabalhava nas minas? A maior parte dos trabalhadores era composta de negros escravizados. (p.28). Crianças trabalhadoras no passado e no presente (p.34) A presença do escravo no cotidiano: Os escravos de ganho; Os escravos domésticos (p.58-59) Os trabalhadores da lavoura cafeeira: As lavouras de café precisavam de uma grande quantidade de trabalhadores. Por isso, muitos africanos escravizados foram trazidos para o Brasil na primeira metade do século XIX. (p.66).
Luta e resistência	A resistência de indígenas e de negros escravizados A mão de obra: indígenas e africanos A resistência dos indígenas A resistência dos negros escravizados (p.14-15)
Formação do povo brasileiro/cultura afro-brasileira	A valorização da cultura afro-brasileira A capoeira (p.15-17). Religião e arte; A importância das irmandades; Artistas do barroco mineiro (p.30-31). As festas no tempo do Império: As festas populares (p.54)

Fonte: pesquisa da autora (2012)

Na categoria *trabalho escravo*, as ideias mais recorrentes estão ligadas a narrativas como “Para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, foi adotada a mão de obra escrava: pequena parcela de indígenas e uma grande maioria formada por negros”; “Os negros escravizados, responsáveis por realizar todo tipo de trabalho, formavam a maioria da população”; “O trabalho nas minas”; “A maior parte dos trabalhadores era composta de negros escravizados”; “Crianças trabalhadoras no passado e no presente”; “A presença do escravo no cotidiano: os escravos de ganho, os escravos domésticos”; “Os trabalhadores da lavoura cafeeira: as lavouras de café precisavam de uma grande quantidade de

trabalhadores. Por isso, muitos africanos escravizados foram trazidos para o Brasil na primeira metade do século XIX”.

Na categoria *formação do povo brasileiro/cultura brasileira*, ficaram agrupadas ideias como “A valorização da cultura afro-brasileira”; “A capoeira”; “Religião e arte”; “A importância das irmandades”; “Artistas do barroco mineiro”; “As festas no tempo do Império: As festas populares”.

As categorias “Os povos que vieram da África” e “Luta e resistência” tiveram apenas uma referência. Em relação à primeira, somente quando trata dos instrumentos e técnicas trazidos pelos povos africanos, como: “Instrumentos, como a bateia e a canoa, e técnicas de trabalho subterrâneo foram introduzidos por africanos que vieram da chamada Costa da Mina, na África Ocidental”. Em relação à outra categoria somente no item “resistência dos negros escravizados”.

A coleção Vontade de saber História está estruturada na perspectiva da periodização europeia. Segundo Jean Chesneaux (1995), uma história que toma como modelo uma cronologia esquemática e linear, baseada na divisão quadripartite da história: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Constatei que o conceito escravidão africana no Brasil aparece, mais especificamente, no 7º ano, no capítulo 11, quando trata da *Colonização portuguesa da América: A mão de obra africana*. A obra apresenta uma narrativa factual e linear aos moldes da historiografia tradicional brasileira, privilegiando, especialmente questões referentes às categorias *os povos que vieram da África* e *trabalho escravo*.

Quadro 2 - Categorização do conceito substantivo escravidão africana no Brasil: manual didático Vontade de saber História – 7º ano

Categorias	Ideais mais recorrentes
Os povos que vieram da África	Desde que eram presos na África, até chegarem ao Brasil, os africanos escravizados percorriam uma longa trajetória, repleta de sofrimentos e incertezas. (p.177) (...) os portugueses escravizaram os indígenas que aqui viviam. Depois, passaram a comprar pessoas na África e trazê-las para trabalhar como escravos no Brasil. (p.177)
Trabalho escravo	A mão de obra africana A opção pela escravização O engenho de açúcar: O trabalho no engenho A produção do açúcar: Fazendo um engenho funcionar
Luta e resistência	A resistência africana: Os quilombos; Os quilombolas
Formação do povo brasileiro/cultura afro-brasileira	A cultura afro-brasileira

Fonte: pesquisa da autora (2012)

Na categoria *Os povos que vieram da África*, encontrei ideias como “Desde que eram presos na África, até chegarem ao Brasil, os africanos escravizados percorriam uma longa trajetória, repleta de sofrimentos e incertezas”; “os portugueses (...) passaram a comprar pessoas na África e trazê-las para trabalhar como escravos no Brasil”.

Na categoria *trabalho escravo*, as ideias mais recorrentes estão ligadas a narrativas como “A mão de obra africana”; “A opção pela escravização”; “O engenho de açúcar: O trabalho no engenho”; “A produção do açúcar: Fazendo um engenho funcionar”.

As categorias *luta e resistência* e *formação do povo brasileiro/cultura brasileira* foram pouco recorrentes. Em relação à primeira categoria a ideia foi expressa quando trata de “quilombos” e “quilombolas”. A outra categoria está expressa no item “A cultura afro-brasileira”.

Pude constatar que, de modo geral, estas narrativas estão muito próximas das narrativas de historiadores clássicos da historiografia brasileira, pois como aponta Adriane Sobanski (2008) em sua dissertação de mestrado⁸, “O que temos constatado é que sobre a História da África ainda pesam as

⁸ Dissertação de mestrado sob o título: *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*.

mesmas referências culturais idealizadas e defendidas por teóricos como Oliveira Viana (2005), Nina Rodrigues (1982) e Gilberto Freyre (1988) orientando as interpretações de um passado tido como único e verdadeiro”.

4 CONSIDERAÇÕES

Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas, a de que o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil*, no manual do 5º ano, apresenta aspecto de positividade, pois o conceito é tratado ao longo da narrativa da obra. No entanto, apresenta aspectos de negatividade, na medida em que existe ausência da contextualização da escravidão africana. Além disso, a narrativa está elaborada de forma minimizada e simplificada.

Em relação ao manual do 7º ano, pode-se dizer que a narrativa está elaborada em tópicos, apresentada de forma fragmenta e, assim como na narrativa do 5º ano, de forma simplificada. No entender de Rüsen “trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência” (2012, p.170).

Ademais, a narrativa do manual do 7º ano não apresenta a escravidão como decorrência de um processo econômico. Consta-se, no decorrer da narrativa, a ausência de estudos na perspectiva da historiografia recente. Como por exemplo, as relações apresentadas por Luiz Felipe Alencastro, em sua obra *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul* (2000). Para esse autor é importante entendermos as relações entre África, a Coroa Portuguesa e o Brasil, pois sem percebermos essas relações não conseguiremos compreender como ocorreu a formação econômica do Brasil. Nas palavras do autor: “Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial, um arquipélago lusófono composto por enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. É daí que surge o Brasil no século XVIII”. (2000, p.09). O autor busca mostrar como essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial.

Ou, os estudos de João Luís Fragoso em sua obra *Homens de grossa aventura* (1998), quando o autor busca mostrar um modelo explicativo econômico que destoa da historiografia tradicional. Tomando como referência o sistema agrário escravista-exportador, procura apresentar as formas de acumulação presentes na “economia colonial” do Sudeste, no século XIX. Procura explicitar que a economia colonial, em seu processo de produção, tinha certa autonomia frente à Metrópole; fenômeno que ajuda a repensar a dependência econômica da Colônia em relação à Metrópole.

Para finalizar, gostaria de citar Rüsen (2012, p. 170), quando esse autor aponta que:

os livros didáticos são submetidos aos princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber *sólido*. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência. (...) O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática: 1995.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

FRAGOSO, J. L. R. **Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. 20ª edição, 1988.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, In. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

_____. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

RODRIGUES, N. **Os Africanos no Brasil**. 6ª ed. Brasília: Ed. Nacional, 1982.

RÜSEN, J. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: **Revista Nuevas fronteras de la historia**. Barcelona: Graó, n.12, año IV, abr. 1997.

_____. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica**. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. M. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. **Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000): Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

_____. **Cultura histórica, ensino e aprendizagem de história: questões e possibilidades**. Texto em fase de edição. (s/d).

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SOBANSKI, A. Q. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África**. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

THAHIRA, R. C. **Projeto Buriti: História**. São Paulo: Moderna, 2011.

VIANA, O. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

3. A PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVROS E OUTROS MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

***PRODUCTION AND ASSESSMENT OF TEXTBOOKS AND OTHER
TEACHING AND LEARNING MATERIALS***

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS

CRITERIA FOR THE SELECTION OF HISTORY TEXTBOOKS FROM THE POINT OF VIEW OF THE YOUNG

Edilson Aparecido Chaves
NPPD/UFPR
edilsonhist@gmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia⁹
NPPD/UFPR
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo investigar a perspectiva dos alunos do Ensino Médio sobre os Livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Diferentes estudos avaliativos apontam a necessidade de desenvolver estudos que se aproximem das salas de aula para compreender o que os professores e alunos pensam sobre os manuais escolares, e também de que forma os utilizam para ensinar e aprender. Do ponto de vista teórico, tomou-se como referência as indicações de Rüsen (2010) quanto ao livro didático ideal, além do Guia de livros didáticos PNLD 2012 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para propor uma investigação com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público da rede federal de ensino, localizada na cidade de Curitiba, Paraná (BR). Durante o período de escolha dos livros pelos professores, em 2011, os livros aprovados também foram disponibilizados aos alunos e foram realizadas atividades de análise e discussão dos manuais durante as aulas de História. Por meio da aplicação de dois questionários buscou-se conhecer o que os jovens alunos pensam sobre os livros aprovados pelo PNLD e identificar os critérios que os alunos privilegiam quando solicitados a escolher entre os livros didáticos disponíveis. Foram construídas categorias para expressar os critérios utilizados pelos alunos o que permitirá, ao final do processo, comparar com os critérios e escolhas dos professores da instituição.

Palavras-chave: Didática da História; livro Didático de História; PNLD; jovens e manuais escolares; ensino médio.

ABSTRACT: The research has as goal to investigate the perspective of high school students about the History textbooks included on the National Program of Textbooks (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) 2012. Different evaluation studies point out the need of developing studies which follow the classroom procedures in order to understand the way teachers and students think about the school manuals, and the manner these books are used when the objective is teaching and learning. From the theoretical point of view, it was taken as reference the directives of Rüsen (2010) related to the ideal textbook, the Textbook Guide (Guia dos livros didáticos PNLD) 2012 and the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais), to propose an investigation along with students of a federal public school, in Curitiba, Paraná (BR). During the period of the textbook selection by the teachers, in 2011, the books approved were made available to the students and activities of analysis and discussion about the manuals were accomplished during the History classes. Through the application of two questionnaires it was searched what the young students think about the books approved by PNLD and identify the criteria adopted by students when asked to choose among the available textbooks. Categories were created in order to express the criteria used by the students by which will be possible, in the end of the process, compare to those of the teachers of that institution.

Keywords: History didactic; History textbook; PNLD (National Curricular Parameters); the young. schools manuals.

⁹ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das discussões didáticas, a escolha de materiais para uso em sala de aula é uma temática recorrente do ponto de vista dos debates, das prescrições e das normatizações. No entanto, ganha contornos específicos em diferentes momentos históricos, seja como resultado das transformações sociais e das conseqüentes mudanças nas demandas do processo de escolarização, ou como produto de questões teóricas e metodológicas particulares de cada uma das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Do ponto de vista da pesquisa, o tema tem sido objeto de estudos em dimensões específicas, como no que diz respeito aos livros didáticos e, nas últimas décadas, quanto ao uso das denominadas “novas” tecnologias de informação e comunicação. No primeiro grupo, são freqüentes os estudos que examinam os próprios livros, em diferentes perspectivas – para verificar a presença de ideologias, as formas como autores incluem ou excluem determinados elementos teóricos e/ou metodológicos, características formais, entre outras. Mas são menos freqüentes os estudos que se aproximam da sala de aula para verificar elementos relacionados à presença dos livros nas aulas ou, em outras palavras, como os livros afetam a produção das aulas.

No caso brasileiro, nas escolas públicas, os processos de escolha ou seleção dos livros didáticos são marcados por uma condição particular, uma vez que ocorre uma seleção prévia por especialistas que avaliam os livros, dentro do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD); esse processo resulta em uma lista de livros que, em princípio, atendem às exigências estabelecidas pelo Governo Federal uma vez que foram aprovados pelas equipes avaliadoras de consultores contratados pelo Programa. Portanto, a escolha da escola e dos professores está previamente limitada a um determinado conjunto de livros, entre os quais poderão indicar duas opções para cada disciplina.

A avaliação de livros didáticos para o Ensino Médio teve início em 2004, particularmente nas disciplinas de Matemática e Português voltado para os alunos da 1ª série, e especialmente para as Regiões Norte e Nordeste. Em 2006 ocorreu a ampliação do Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio (PNLEM) para as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; e em 2008 foi universalizada a distribuição dos livros didáticos para todas as áreas do conhecimento e para todo o Brasil. Em 2012, o PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apenas mais recentemente os estudos têm-se voltado a compreender esses processos por meio dos quais os professores selecionam os livros didáticos. Se ainda são poucas as pesquisas voltadas a conhecer o que os professores pensam sobre os livros, como os escolhem e o que fazem com esse material nas aulas, mais acentuada ainda é a distância em relação aos alunos, sujeitos a quem, em princípio, os livros se destinariam. Como as crianças e jovens avaliam os livros que usam? Que funções os livros cumprem em seu processo de aprender? O que resulta do seu uso? Questões como estas são pouco formuladas pela pesquisa educacional e demarcam um campo fértil para os pesquisadores que se interessam pelo tema.

A partir dessas considerações iniciais, pode-se justificar a pesquisa realizada com alunos de Ensino Médio em uma escola pública de Curitiba, no primeiro semestre de 2011, cujo objetivo foi aproximar-se da avaliação que jovens alunos (14 a 17 anos) fazem sobre os livros didáticos de História. Neste texto, inicialmente serão apresentados as referências que apóiam as investigações realizadas no contexto do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e alguns elementos relativos ao Programa Nacional de Livros Didáticos, destacando-se aqueles que guardam maior relação com a disciplina de História. Em seguida, se apresentará a pesquisa realizada, destacando-se procedimentos e resultados obtidos.

2 A PESQUISA SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS: REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O olhar investigativo para os manuais escolares permite compreender a associação feita por Johansen (1996) entre os livros e o caleidoscópio: as “imagens” resultantes são derivadas de uma diversidade de combinações possíveis, a partir de elementos também diversos. Relações entre os livros

e os elementos que constituem a escolarização e o ensino mostram-se temas desafiadores para a pesquisa.

No caso do NPPD/UFPR, em produção conjunta com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma Universidade, fez-se opção por uma determinada compreensão da natureza do trabalho escolar em estreita conexão com a vida social, em sua totalidade; essa perspectiva define abordagens específicas para examinar os objetos de pesquisa não apenas nas suas relações com a vida escolar, mas com a vida social, na tensão entre a força imposta pela tradição e as novas demandas que se colocam em cada momento histórico.

Essa opção se expressa por meio de pressupostos teórico-metodológicos que têm contribuído para situar e dirigir a pesquisa sobre os livros didáticos. O primeiro deles diz respeito ao entendimento da escola como uma construção social, conceito apoiado em Ezpeleta e Rockwell (1989), o que significa reconhecer a existência de leis e normas que organizam o sistema educativo e atuam sobre a vida das escolas e admitir a presença de estruturas sociais específicas do capitalismo que podem explicar determinados elementos do trabalho escolar; mas, por outro lado, também significa assumir que a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, pela ação dos sujeitos. (GARCIA, 2011).

No caso das pesquisas sobre livros didáticos, esse pressuposto permite entender e explicar alguns processos, entre os quais as escolhas feitas pelos professores. De um lado, pode-se compreender como elas estão relacionadas com a economia política, na perspectiva dos trabalhos de Apple (1995), uma vez que além de ser um artefato cultural, os livros também envolvem autores, editoras que os produzem e comercializam, e ainda os consumidores. Como afirma Garcia,

(...) no caso brasileiro, na produção de livros, hoje, predominam grupos de capital internacional, grandes grupos, restando poucas editoras brasileiras. Pequenas editoras, importantes na proposição de livros alternativos do ponto de vista didático na década anterior, foram todas elas praticamente fechadas ou compradas por outras editoras, entre as quais estão as pertencentes a grupos espanhóis, nos anos de 1990. (GARCIA, 2010).¹⁰

Segundo Chaves (2006, p. 59), influenciado pela indústria cultural, pela legislação educacional, pela formação intelectual do autor, e submetido a processos de análise e seleção por pareceristas de diferentes regiões do Brasil - com formações culturais diferentes -, o livro didático chega ao professor como resultado de um conjunto de processos e escolhas que, longe de serem neutras, são parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53).

Os livros didáticos, assim, apresentam aos alunos e professores um saber sistematizado sobre variados temas e situações, mas podem privilegiar alguns e ignorar e silenciar outros, como resultado dos processos de escolha e seleção pelos quais passaram os conteúdos e as formas de didatização desses conteúdos. Esses processos acabam, finalmente, por se expressar no conjunto de manuais disponibilizados para a escolha dos professores, evidenciando embates e disputas sociais, mas também pedagógicas e didáticas.

A forma de divulgação de livros, a rede de distribuição das editoras em nível nacional, as quantidades de exemplares distribuídos gratuitamente para avaliação pelas escolas e professores, entre outros, são aspectos que afetam a produção, a circulação e, portanto, interferem as possibilidades de escolha dos livros, evidenciando elementos da economia política. Mas, na abordagem teórica privilegiada pelos estudos articulados ao NPPD/UFPR, tais elementos são insuficientes para explicar outras relações entre os professores e os livros que escolhem e utilizam.

Assim, assume-se que é necessário levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, pois se aceita que o conteúdo da experiência escolar não é o mesmo em todas as sociedades e também não é o mesmo em todas as escolas, e que esse conteúdo é transmitido em um processo real e complexo (ROCKWELL, 1995). É preciso aproximar-se da vida escolar e, para isso, são indicadas as abordagens de natureza etnográfica, em especial pela utilização da observação participante como estratégia de trabalho de campo e pela permanência do pesquisador nesse campo.

¹⁰ Há interessantes trabalhos no campo da História da Educação que analisam essas relações e transformações, entre os quais o de Warde (2007) e a tese recentemente defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Célia Cassiano (2007).

Essa é uma condição necessária para “compreender a existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 23).

Para a pesquisa sobre os livros didáticos, a decorrência desses pressupostos é o entendimento que tal artefato da cultura escolar é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar, em especial no que se refere às condições de produção do ensino. Nesse espaço são construídas definições que dependem em grande parte das ações dos sujeitos escolares, especialmente de professores e alunos.

Entretanto, segundo a literatura sobre o tema (CHOPPIN, 2004; FERNÁNDEZ, 2005; MARTINEZ ET AL, 2009; GARCIA, 2007), ainda são incipientes os estudos que se dirigem a esse espaço em que a escola ganha vida; e, embora nos últimos cinco anos alguns trabalhos tenham sido publicizados, ainda são pouco estudadas as situações de seleção e uso dos livros didáticos na produção das aulas. Professores e alunos, sujeitos no processo de escolarização, ainda são pouco ouvidos pelos pesquisadores nesse tema.

3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS LIVROS DE HISTÓRIA

O sistema educativo brasileiro passou por grandes transformações nas duas últimas décadas, as quais, segundo Schmidt e Garcia (2010, p. 63), “devem ser examinadas à luz dos compromissos assumidos pelo Brasil, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (BIRD)”. Essa reorganização do sistema educativo dirigia-se aos objetivos de “tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. (Brasil 1997, p. 14) e está expressa e materializada no Plano Decenal de Educação (1993-2003).

Como consequência, o Governo brasileiro formulou orientações curriculares nacionais e sistemas de controle das políticas educativas, incluindo-se novos mecanismos de controle e avaliação da produção editorial destinada aos alunos das escolas públicas. No caso brasileiro, esse fato tem implicações de larga escala devido à abrangência dos programas de distribuição de livros promovidos pelo Governo Federal: considerando-se o ano de 2010, o governo federal investiu R\$1.077.805.377,28 na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a educação básica. No ensino fundamental, o investimento foi de R\$893.003.499,76. Já o ensino médio contou com o investimento de R\$184.801.877,52. Os professores de 6º ao 9º ano realizaram a escolha, sendo distribuídos livros a todos os alunos desse segmento em 2011. Em 2011, o orçamento do PNLD refere-se a R\$ 1,2 bilhão, para a compra de livros didáticos do Ensino Médio e reposição e complementação do ensino fundamental. À exceção dos livros consumíveis, como os de alfabetização, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes¹¹.

Ao todo foram cento e cinquenta milhões de livros distribuídos para cerca de quarenta milhões de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com cento e trinta e cinco mil escolas beneficiadas. Apenas para o Ensino Médio os investimentos são de cento e oitenta e quatro milhões de reais, algo aproximado de oitenta milhões de euros. São sete milhões, seiscentos e sessenta e nove mil e seiscentos e quatro estudantes atendidos apenas no Ensino Médio, com dezessete milhões, vinte e cinco mil e cento e noventa e seis livros distribuídos para 17.658 escolas¹². Certamente, trata-se de um volume significativo de recursos públicos utilizados para a compra de livros didáticos para distribuição gratuita aos alunos da escola básica.

No contexto das reformas educativas ocorridas na década de 1990, portanto, os livros didáticos a serem escolhidos e comprados para distribuição gratuita começaram a ser avaliados. Inicialmente, o Governo brasileiro instituiu uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos

¹¹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em junho de 2011.

¹² Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em junho de 2011.

livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação, que foram tornados públicos pela primeira vez em 1994. A partir de 1996 teve início a política de avaliação dos livros didáticos para o Ensino Fundamental por especialistas convidados e, a partir de 2002, as universidades foram chamadas a fazer parceria com o Ministério da Educação para realizar este trabalho.

Em 2003, o MEC estendeu o modelo do PNLD para os livros de Ensino Médio (PNLEM), seguindo o modelo de avaliação, aquisição e distribuição já existente. Em 2009, a distribuição para todas as séries e componentes curriculares da Escola Básica universalizou a presença dos livros nas escolas públicas brasileiras, por meio de um programa nacional.

É interessante destacar que, apesar de existir desde 1985 como um programa nacional e, dessa forma, constituindo uma política pública relativa aos livros didáticos, é na segunda metade da década de 1990 que se estrutura um conjunto de parâmetros detalhados para a produção dos livros didáticos, regras e condições para apresentar livros à avaliação e especialmente os critérios para essa avaliação. Com relação aos critérios, constata-se que foram sendo modificados ao longo das duas últimas décadas, observando-se que foram sendo ajustados a determinadas concepções teóricas e metodológicas nas disciplinas específicas, mas também em relação à inclusão de critérios relativos aos direitos de grupos sociais específicos e à cidadania. (GARCIA, 2011).

A cada novo processo avaliativo, o Ministério da Educação divulga um Edital com as condições e critérios gerais e por disciplina curricular, com a finalidade de orientar as editoras. Esses indicadores são traduzidos posteriormente pela equipes de avaliação em itens, compondo tabelas relativas às seguintes dimensões: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Há critérios eliminatórios e critérios classificatórios.

Esses critérios são divulgados aos professores das redes públicas por meio de um Guia do Programa de Livros Didáticos, cujo objetivo é tornar público o resultado da avaliação de cada obra apresentada pelas editoras, de forma a subsidiar e orientar a escolha das escolas e professores, que podem optar por títulos que foram incluídos no Guia, acompanhados das respectivas fichas de avaliação.¹³

Como apontado por Garcia (2011), alguns critérios se consolidaram desde 1997 como determinantes da exclusão, em todas as disciplinas: ficam excluídos dos guias aqueles que apresentem manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ainda que não apresentem relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor no manual do professor e sua concretização na obra produzida para o aluno.

4 OS LIVROS DE HISTÓRIA E SUA AVALIAÇÃO PELOS JOVENS ALUNOS

A pesquisa teve como objetivo investigar elementos utilizados por alunos do Ensino Médio para analisar e avaliar livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Diferentes estudos avaliativos no Brasil e em outros países indicam que, apesar da forte presença dos livros didáticos nas aulas e da sua importância como um elemento que define algumas condições de ensino e de aprendizagem, são pouco frequentes os estudos que se aproximam das salas de aula para compreender o que os professores e alunos pensam sobre os manuais escolares, e também de que forma os utilizam para ensinar e aprender (MARTINEZ et al, 2009; GARCIA, 2009).

Do ponto de vista teórico, tomaram-se como referência as indicações de Rüsen (2010) quanto ao livro didático ideal, além do Guia de livros didáticos PNLD 2012 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para propor uma investigação com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público da rede federal de ensino, localizada na cidade de Curitiba, Paraná (BR).

A escola possui cerca de 1500 alunos distribuídos em vinte cursos técnicos integrados e subsequentes. Está localizada na região central de Curitiba, atende jovens oriundos de diferentes bairros e de outros municípios próximos a Curitiba. Esses jovens entram na escola a partir de um processo seletivo que disponibiliza setenta por cento das vagas para estudantes cotistas (cotas sociais e raciais, incluindo-se afrodescendentes e indígenas).

¹³ Os Guias produzidos a partir de 2007 estão disponibilizados em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico> acesso em junho de 2011.

4.1. Procedimentos

Durante o período em que ocorreu a discussão e a escolha dos livros pelos professores na escola, em abril e maio de 2011, os livros aprovados no PNLD também foram disponibilizados aos alunos. Tomou-se o cuidado de deixar que examinassem o conjunto de obras disponíveis, antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Os jovens pesquisados têm idade entre 14 e 17 anos, estão matriculados em cursos técnico-integrados, sendo que as disciplinas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia) são cursadas ao longo de suas trajetórias na instituição.

Os questionários foram divididos em duas partes, sendo a primeira composta por: identificação; dados do Livro Didático analisado; e perguntas relacionadas a critérios pessoais de escolha de um livro didático. A segunda parte era composta de seis questões relacionadas à escolha e análise de um determinado capítulo, por eles escolhido.

Para efetivar a análise, sugeriu-se que o livro fosse analisado para verificar a presença ou ausência de alguns elementos constitutivos como imagens, atividades, a valorização de manifestações dos conhecimentos prévios dos alunos, charges, relatos, diários, correspondências, fotografias, mapas entre outros. Buscou-se saber também a opinião dos jovens sobre as atividades e exercícios propostos. Para cada um dos itens de avaliação, havia a opção de atribuir nota de 1 (item menos importante) a 5 (item mais importante), evidenciando assim aqueles elementos que, para ele, deveriam ser mais ou menos considerados na avaliação e escolha de um livro didático.

4.2. Resultados

Para Rüsen, as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e finalmente uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 2010).

Deste modo, a investigação realizada está voltada para os alunos, que são os usuários privilegiados dos livros e que, a princípio, não têm sido ouvidos pelas pesquisas para saber o que pensam a respeito dos livros que utilizam. Portanto, as duas primeiras questões da primeira parte do questionário tinham como objetivo captar os elementos que os jovens espontaneamente apresentariam para examinar os livros: Que critérios você usaria para fazer a escolha de um livro didático de História para trabalhar durante os três anos do seu curso? Que elementos vocês analisaram para chegar à conclusão sobre qual livro escolheriam?

Quatro categorias estão presentes nas respostas dadas pelos jovens estudantes à primeira pergunta. Na primeira categoria destacam-se os **elementos gráficos** (apresentação); na segunda, **elementos formais** (linguagem, estrutura de capítulos); a terceira está relacionada às **condições de apropriação** (tipo de texto, tipo de explicação, tipo de atividade); e a quarta categoria reúne **elementos específicos da História** (presença de fontes, organização cronológica). Os registros que seguem podem evidenciar a forma como destacaram os diferentes critérios de escolha.

Presença de documentos históricos; exercícios que ajudem na fixação do tema; Imagens grandes e de boa resolução; conteúdo explicado de forma clara; organização das unidades e capítulos; peso e capa. (B.W.M; K.A.R; L.L.O. 14 anos de idade).

Pode-se, portanto, identificar nas repostas dos jovens a presença de elementos que estão incluídos entre as características gerais de um bom livro didático de História, seja na literatura sobre o tema, seja nos editais do PNLD - em especial, destacam-se os aspectos relativos à clareza dos textos, bem como a presença e a adequação de imagens. Do ponto de vista da disciplina específica, os alunos apontaram a necessidade da presença de documentos históricos e a utilização de diferentes linguagens como quadrinhos e músicas, dois aspectos que foram insistentemente debatidos e sugeridos em estudos no campo do Ensino de História nas últimas décadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação realizada por meio de estudo empírico com jovens de primeiro ano de Ensino Médio permitiu validar os instrumentos de pesquisa que serão utilizados para uma continuidade de estudos com jovens de diferentes escolas de Ensino Médio, de forma a ampliar o universo de sujeitos colaboradores. Além disso, foi possível verificar que a pesquisa educacional pode efetivar a aproximação com os jovens e captar elementos que eles usam para analisar seus livros didáticos.

O estudo evidenciou que os alunos apontam critérios de diferentes tipos, incluindo-se critérios da ciência de referência; e mostraram-se capazes de elaborar e aplicar critérios que são, em parte, coincidentes com os critérios utilizados pelos professores, na mesma escola, para a escolha do livro.

Pode-se constatar que, do ponto de vista quantitativo, a maioria dos jovens trabalhou sobre critérios de caráter geral, mostrando avaliações fortemente marcadas pela preocupação com o tipo de texto, de ilustração e de atividade. Essa é uma constatação que sugere que os livros, ainda que aprovados nos programas nacionais, talvez não atendam às necessidades desses jovens quanto ao tamanho dos textos, à linguagem, à forma de abordagem dos conceitos e à inserção de imagens adequadas e com finalidade de apoio à compreensão do texto escrito.

Quanto à especificidade do conteúdo de História ficou evidenciado a compreensão de um número significativo de alunos (vinte e quatro alunos) quanto ao fato de que para aprender História é necessário ter contato com documentos, opinião que pode ser tomada como indicativa de alguma construção feita na escolarização fundamental sobre essa questão teórica e metodológica no que se refere à especificidade da História.

Quanto à forma de apresentação cronológica dos assuntos, referida por trinta estudantes como critério para escolha do livro, evidenciou-se que, apesar de haver coleções de História Temática disponíveis e de ter havido ao longo das últimas décadas uma avaliação positiva do PNLD aos livros com essa característica, a experiência escolar anterior desses jovens esteve mais ligada à perspectiva da organização cronológica.

Finalmente, é interessante destacar que se os critérios apontados pelos jovens alunos coincidiram, em grande medida, com os critérios de escolha dos professores daquela escola, existe uma potencialidade de continuidade de estudos nessa temática, para compreender melhor as relações entre as escolhas desses sujeitos escolares, bem como a relação entre as escolhas e suas experiências posteriores com os livros escolhidos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (**Orientações Curriculares para Ensino Médio, vol. 3**).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. 364 p.

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de História. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília DF, 2006.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, PCN+: ensino médio: **orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2005: História/Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História**: questões e possibilidades. Curitiba, 2006. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da professora Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia. NPPD/PPGE-UFPR.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

GARCIA, T. M. F. B. (2009). Textbook production from a local, national e international point of view. Brasil. In: Rodríguez Rodríguez, Jesús; Horsley, Mike; Knudsen, Susanne (Eds). **Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media - The 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela,(ES): IARTEM, 2011, p. 30-46.**

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In: XVIII simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009, Vitória, ES. **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física Formação Continuada de Professores em Serviço: Educação de Qualidade para uma Sociedade da Aprendizagem**. Vitória: SBF, 2009, p. 1-10.

GARCIA, Tânia M.F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, S. ; GATTI Jr, D. (org). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, MG : Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v.1, p. 359-369.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: EdUSP, 2005.

JOHNSON, Egil B. **Textbooks in the Kaleidoscope**: a critical survey of literature and research on educational texts. Translated by Linda Sivesind. Tønsberg: Vestfold College, 2001.

MARTÍNEZ, N.; VALLS , R. ; PINEDA, F. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. Valencia, n. 23, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: História / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia M. F. Braga. The Public Usage of History in Brazil and its Relationships With Governmental Policies and Programs In: NAKOU, I. ; BARCA, I. (Ed.). **Contemporary Public Debates Over History Education** (International Review of History Education).Londres : IAP - Information Age Publishing, Inc., 2010, v.6, p. 63-80.

SILVA, Eder F., GARCIA, Tânia M. F. Braga. O livro didático e seu uso nas aulas: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio In: ANPED Sul, 2010, Londrina, PR. **ANPED Sul 2010: Formação, Ética e Políticas: qual pesquisa? qual educação?**. Londrina, PR: UEL, 2010. v.1. p.1 – 14.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA *REPRESENTATIONS OF GENDER IN MATHEMATICS TEXTBOOKS*

Lindamir Salete Casagrande
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ/ GeTec- PPGTE
lindasc2002@gmail.com

Marilia Gomes de Carvalho
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ/ GeTec- PPGTE
mariliagdecarvalho@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma parcela dos resultados de uma pesquisa que visava analisar as representações de gênero nos livros didáticos de matemática de 5ª e 6ª séries. Para a realização da mesma foram analisados livros didáticos do início das décadas de 1990 e de 2000. Adotou-se a abordagem qualitativa por entender que esta se adequava à elucidação da pergunta-problema (Como ocorrem as representações de gênero nos livros didáticos de Matemática?). A pesquisa é do tipo documental, sendo que os livros didáticos constituem o campo empírico. Foram analisados os enunciados e ilustrações dos livros didáticos selecionados buscando identificar como os gêneros eram ali representados.

Palavras-chave: Representações de Gênero; Livros Didáticos; Matemática.

ABSTRACT: The objective of this paper is to present a synthesis of the results of research on mathematics textbooks. To perform the same textbooks were analyzed from the beginning of the decades of 1990 and 2000. We adopted a qualitative approach to understand that this is suited to the elucidation of the question-problem (How occur gender representations in textbooks of mathematics?). The research is a documentary, and the textbooks are the empirical field. We analyzed the statements and illustrations of selected textbooks trying to identify how the genders were represented there.

Keywords: Representations of Gender; Textbooks; Math.

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvir falar que as mulheres e meninas não têm habilidade para estudar/aprender matemática. Causa estranheza quando uma pessoa decide fazer licenciatura ou bacharelado em matemática, causa mais estranheza quando esta pessoa é do sexo feminino. Muitas vezes, são tachadas de loucas. Pergunta-se como uma pessoa normal pode gostar de matemática, uma vez que esta disciplina é tão difícil. Entendemos que essa forma de pensar é social e culturalmente construída, sendo assim, varia de acordo com a cultura e a época. E eu, como professora de matemática, discordo das pessoas que a classificam como difícil e desinteressante. A matemática auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico, da noção de espaço e é utilizada nas mais diversas situações do cotidiano. Sendo assim, é útil e importante que todas as pessoas a compreendam, independente do sexo.

Este artigo busca analisar a imagem de meninos e meninas, homens e mulheres passada pelos livros didáticos de matemática por meio dos enunciados e ilustrações. Cabe ressaltar que a análise foi feita a partir da perspectiva de gênero como relacional, na qual os gêneros são social e culturalmente construídos na interação entre os sujeitos (COSTA, 1994) e destes com o ambiente no qual estão inseridos. Entende-se ainda que as relações de gênero são também relações de poder (SCOTT, 1995) uma vez que, na maioria das situações, há a dominação de um gênero sobre o outro (masculino sobre o feminino) além de haver a dominação entre sujeitos do mesmo gênero, dependendo da posição hierárquica que as pessoas ocupam ou do cargo que desempenham. Para Daniela Auad, “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (2006, p. 21)

Entende-se ainda que a educação cumpre papel fundamental na construção das identidades das crianças e a escola torna-se um espaço generificado desde seus prédios que separam os que a ela têm acesso dos que dela são excluídos até as normas e regulamentos que são perpassados pelas relações de gênero. Segundo Guacira Lopes Louro, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (2001, p. 61, grifos da autora). Para Auad, “a escola pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, [...] a escola pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (2006, p. 15). Assim, a escola e a política educacional poderiam refletir sobre as questões de gênero e assim, “promover a igualdade e fazer com que as diferenças não se confundissem com as desigualdades” (AUAD, 2006, p. 15). Desta forma, fica caracterizada a importância da educação, seus atores, e instrumentos (dentre eles, o livro didático) na construção de uma sociedade que caminha rumo à equidade de gênero, raça, etnia e classe.

Ao se pensar no livro didático de matemática, normalmente não se pensa que ele é local para representações de gênero, porém, um olhar mais atento fará perceber que elas se fazem presentes neste artefato tecnológico que serve como instrumento de ensino. Sendo este livro parceiro das crianças em boa parte de suas vidas, torna-se importante analisar como os gêneros estão ali representados. Com este intuito desenvolvi e defendi em março de 2005 a dissertação que analisou livros didáticos de Matemática de 5ª e 6ª do ensino fundamental estudando as representações de gêneros em diversas situações¹⁴.

Por livro didático, nesta pesquisa, foi considerado o livro que contém o conteúdo básico de uma determinada disciplina, neste caso, matemática, e publicado para fins educativos (CASAGRANDE, 2005). Entretanto, considera-se que todos os livros podem assumir fins educativos, dependendo de como são utilizados. Mesmo admitindo que este conceito seja restritivo, e sabendo que existem muitos conceitos e definições para livro didático, o conceito aqui utilizado define com clareza o material analisado neste estudo.

Pesquisou-se 18 livros didáticos, 4 do início da década de 1990 e 14 do início da década de 2000. A diferença no número de livros dos dois períodos deu-se pela dificuldade em localizar livros didáticos mais antigos devido à rotatividade dos mesmos. Foram analisados ilustrações e enunciados retirados de livros didáticos de matemática aprovados por pareceristas do Guia do Livro Didático e adquiridos pelo Governo Federal para distribuição nas escolas brasileiras. Optou-se pela 5ª e 6ª séries, pois o conteúdo trabalhado nelas propicia a utilização de personagem para a problematização dos conteúdos. Neste artigo farei uma síntese de como os gêneros são representados nos livros didáticos de matemática.

2 OLHANDO OS LIVROS DIDÁTICOS SOB A ÓTICA DE GÊNERO

As meninas são representadas no ambiente escolar nos livros didáticos dos dois períodos analisados. Na maioria dos enunciados que representam as meninas em situações que indicam relação com a escola ou em momentos de aprendizagem encontra-se relação com o sistema de avaliação da escola e com o aproveitamento delas nas provas, preferencialmente na disciplina de matemática. Isso ocorre tanto nos enunciados do início dos anos 1990 quanto nos do início dos anos 2000. Outra forma de representá-las é comparando o rendimento de duas ou mais meninas como pode-se perceber nos enunciados a seguir.

No primeiro bimestre deste ano, Flávia ficou com nota 6,0. Essa nota é a média aritmética das três provas realizadas. Na segunda prova,... (BIANCHINI, 1991, p. 92).

¹⁴ Ver a dissertação “Quem mora no livro didático? Representações de gêneros nos livros de Matemática na virada do milênio” de autoria de Lindamir Salete Casagrande, disponível na biblioteca da UTFPR e no site www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/dissertações

Gláucia, Cristina e Karina estudam na mesma classe. Numa prova de Matemática, Gláucia obteve nota maior que Cristina e esta obteve nota maior que Karina... (GIOVANNI, CASTRUCCI e GEOVANNI JR., 1992, p. 9).

Somente nos livros do início dos anos 2000 encontrou-se ilustrações que representam as meninas em momentos de aprendizagem e ou estudo. Na maioria das imagens as meninas estudam sozinhas. Em uma ilustração na qual duas meninas estudam juntas pode-se interpretar que uma delas está ensinando a outra, fato comum no ambiente escolar. Tal interpretação foi feita com base na postura e nas expressões faciais e corporais das meninas. A leitura é representada em algumas ilustrações, ora em público, ora no ambiente privado. Estudos mostram que as meninas obtêm melhores resultados do que os meninos em leitura. Ao exibir imagens de meninas lendo, este fenômeno é reforçado. Outra situação observada foi a de uma menina utilizando o ábaco (Figura 1), instrumento usado para cálculos matemáticos. Em outras ilustrações pode-se observar que as meninas encontram-se em posição inadequada ao estudo (sentada no chão com as pernas cruzadas no estilo borboleta) e com o olhar disperso. Em outras ilustrações as meninas parecem estar compenetradas no que estão fazendo e conseguindo realizar sua tarefa com êxito (Figura 2).



Figura 2: construindo sólido
Fonte: Dante, 2003b, p. 50



Figura 1- Uso do ábaco
Fonte: Bigode, 2000b, p.13

A representação dos meninos em relação ao ambiente escolar e em situações que indicam aprendizagem e/ou estudo ocorre de forma semelhante à das meninas, ou seja, em relação à escola e preferencialmente ao sistema de avaliação. A principal diferença é que em alguns enunciados os meninos aparecem desenvolvendo a leitura e em outros, realizando uma experiência de ciências. Frequentemente encontra-se enunciados nos quais os alunos tiram notas baixas nas diversas disciplinas, principalmente em matemática como nos exemplos a seguir. A representação de meninos obtendo notas altas é rara.

Numa prova com 72 questões, sabe-se que Augusto acertou $\frac{3}{8}$ delas. Mauro acertou $\frac{5}{9}$ e Flavio $\frac{5}{12}$ das questões. Pode-se afirmar que... (IEZZI, DOLCE e MACHADO, 2000a, p. 189).

Caio ganhou uma coleção com 15 livrinhos. Já leu a terça parte... (GIOVANNI, CASTRUCCI E GIOVANNI Jr., 2002a, p. 148).

Com relação às ilustrações, na maioria delas, os meninos estão estudando sozinhos e fora do ambiente escolar. Em uma imagem encontrou-se representação de uma sala de aula onde todos os alunos eram meninos bem como o professor era do sexo masculino. Encontrou-se também uma ilustração feita por meio de desenho de um menino com seu boletim e a nota dez. Esta ilustração diverge dos enunciados que se comentou anteriormente, nos quais os meninos, na maioria das vezes, tiram notas baixas. Porém, a apresentação do menino no desenho ocorre de forma estereotipada e com as partes do corpo desproporcionais. A cabeça é maior do que o tronco e o tamanho dos óculos é exagerado. Difícilmente uma criança quer ser identificada com um desenho como este. Percebe-se que os/as alunos/as gostam de atribuir apelidos para seus colegas e facilmente eles e elas fariam a associação dos/as alunos/as estudiosos/as, dedicados/as e que tiram boas notas com esta imagem, que na linguagem deles representa o “nerd” e



Figura 4: “nerd”
Fonte: Bongiovanni, 1991, p.



Figura 3: menino
estudando

isso pode causar constrangimento aos/às alunos/as bem sucedidos/as.

A representação de meninos em relação à aprendizagem por meio de ilustrações ocorre nos livros dos dois períodos analisados diferentemente das meninas que só aparecem no segundo período.

Em raros enunciados aparece a relação de amizade entre os/as alunos/as. O que pode passar a imagem que a escola não é ambiente para se construir amizades. Isso contradiz a realidade, pois a escola é um dos principais locais para a construção das amizades bem como das divergências e intrigas entre crianças e adolescentes, uma vez que, conforme o argumento de Louro (2001), na escola os gêneros se cruzam e se tocam.

Observando o comportamento dos/as alunos/as nas escolas, quer em sala de aula, quer nos intervalos, pode-se notar que a relação entre eles/as é intensa e nem sempre pacífica. Na escola se constroem amizades, parcerias, romances, bem como, inimizades, intrigas e divergências. Na adolescência os hormônios estão em “ebulição” e afloram em contato com outros/as adolescentes e a escola se configura num espaço que propicia este contato. No entanto, os livros didáticos analisados não representam estas situações que fazem parte do cotidiano dos alunos e das alunas.

A interação entre os gêneros no que tange a situações de aprendizagem é representada nos livros didáticos de matemática. Os nomes femininos e masculinos aparecem no mesmo texto, porém sem vínculo entre as personagens. Comumente as personagens são apresentadas uma em comparação a outra e alguns enunciados mostram que meninas e meninos têm maneiras diferentes de resolverem os exercícios de matemática, conforme enunciados a seguir. A falta de vínculo, embora nomes femininos e masculinos estejam no mesmo enunciado, pode levar a conclusão de que é possível compartilhar o mesmo ambiente sem nenhuma relação entre os sujeitos. Em raros enunciados e ilustrações esta relação aparece como, por exemplo, na figura 5 e num dos enunciados da sequência. A figura 5 evidencia que é possível retratar os gêneros em interação e em equidade, bem como a questão racial. Percebe-se que dois jovens, um menino e uma menina, um negro e uma branca, desenvolvem a atividade juntos e, pela expressão de suas faces, o trabalho está sendo prazeroso. Porém esta foi a única imagem deste tipo que eu encontrei nos livros analisados.



Figura 5: cooperação

Fonte: Dante, 2003a, p. 41

Uma prova de geografia tinha 40 questões. Luis acertou $\frac{2}{5}$ das questões e Maria acertou $\frac{5}{8}$. (BIGODE, 2000a, p. 215).

André e Tânia resolveram um mesmo problema de formas diferentes. Observe... (PIRES, CURI e PIETROPAOLO, 2002a, p. 150).

Numa classe há 10 alunos: 6 meninos e 4 meninas... (BONGIOVANNI, VISSOTO e LAUREANO, 1990b, p. 220).

Em outros enunciados o número de meninos é sensivelmente superior ao número de meninas numa mesma classe. Isso pode indicar que as meninas frequentam menos a escola, pois, na sociedade brasileira, o número de mulheres superou o de homens há muito tempo. Assim os livros didáticos não estão traduzindo a realidade dos alunos e alunas no que tange à participação dos/as mesmos/as na escola, pois, as meninas e mulheres superaram os homens e meninos em quase todos os níveis de ensino, no que tange ao número de matrículas e à conclusão dos cursos.

As ilustrações mostram que meninas e meninos estudam juntos, porém há diferença na forma de representar cada um deles. Em algumas figuras eles e elas estão desenvolvendo a mesma atividade e ambos participam igualmente da ação. Entretanto isso ocorre em poucas ilustrações (figura 5). Em um desenho (figura 6) tem-se um menino e uma menina estudando, ele está compenetrado em sua lição enquanto a menina está dispersa, com olhar distante e ainda não escreveu nada em seu caderno.



Figura 6: Crianças estudando

Fonte: Centurion-2003b,

Outra interpretação possível para esta imagem é de que ela já acabou a lição, virou o caderno para ele não copiar e está pensativa sobre o assunto – pode-se interpretar a mão no queixo como uma posição de reflexão e sabedoria. Ou seja, uma mesma imagem pode gerar múltiplas interpretações, múltiplas leituras, às vezes benéficas, outras nem tanto.

Em outros momentos os meninos realizam a tarefa enquanto as meninas assistem (figura 7). Isso fica evidente em uma ilustração feita por meio de desenho, na qual dois meninos medem a sala, uma menina anota as medidas e a outra assiste passivamente o desenvolvimento da tarefa. A interpretação que fiz desta imagem foi a de meninos ativos, tomando a iniciativa e meninas passivas, secretariando os meninos. Entretanto, em uma oficina onde mostrei tal ilustração, um dos participantes fez uma leitura diferente. Para ele, Os meninos estavam fazendo a tarefa e as meninas supervisionando-os. Tal situação deixou evidente que qualquer estudo representa a visão do/a pesquisador/a e, assim, não pode ser generalizado.

Outra ilustração mostra os meninos da classe com o braço levantado buscando participar da aula enquanto as meninas estão quietas em seu lugar. Nesta ilustração também está representada a professora, alta, esguia e bem vestida. Estas ilustrações contribuem para a construção da imagem de meninas passivas e submissas e meninos ativos e com iniciativa, imagens estas que coincidem com a imagem esperada pelas professoras entrevistadas por Carvalho (2001). Porém, em minhas classes isso nem sempre ocorria. Muitas vezes as meninas mostravam-se tão ou mais participativas que os meninos. Então, com base nesta percepção, pode-se dizer que os livros didáticos refletem parcialmente a realidade da sala de aula no que tange à participação de alunos e alunas nas aulas e nas atividades.



Figura 7: Quem faz o quê?

Fonte: Centurion, 2003b, p. 245



Figura 8: Que sala é essa?

Fonte: Giovanni, 2002b, p. 135

Cláudio, Flávia e Roberta gostam de estudar matemática juntos. Para resolver um exercício, eles...(DANTE, 2003a, p. 46).

Em poucos casos encontrou-se relação de afeto ou de carinho entre as personagens representadas nos enunciados. Esta representação aparece no enunciado acima, no qual, está escrito que as personagens gostam de estudar juntas e em figuras nas quais se percebe o sorriso no rosto das crianças como na figura 5. A pouca representação pode indicar que estas manifestações não são adequadas ao ambiente escolar, pelo menos na visão do grupo de profissionais que edita os livros didáticos.

livros didáticos.

É importante ressaltar que a maioria das ilustrações nas quais as crianças são representadas de forma estereotipada são desenhos. Nas fotos têm-se a participação equilibrada de meninos e meninas na ação. Isso leva a concluir que quando os autores e autoras se valem de fotos, que são imagens reais, mesmo que a pose seja planejada e montada, as ilustrações se aproximam da realidade escolar, pois só poderão estar na foto quem estiver naquele ambiente, entretanto quando a ilustração é feita por desenho, reflete a imagem que o ilustrador ou ilustradora tem da participação de meninas e meninos em sala de aula e nas tarefas, ou seja, quase sempre estereotipada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que as situações e/ou momentos de estudo e/ou aprendizagem são, na maioria das vezes, vinculados com o sistema de avaliação, mais especificamente, a prova. A maioria dos enunciados e ilustrações apresenta a matemática desvinculada da realidade, da vida cotidiana. A vinculação com a prova e desvinculação com a realidade pode levar os/as alunos/as a concluir que precisam estudar matemática exclusivamente para tirar notas suficientes para serem aprovados/as, que esta disciplina não tem aplicação no dia-a-dia, o que não é verdade uma vez que a matemática está

presente nas diversas situações do cotidiano além de ser excelente para o desenvolvimento da agilidade mental e lógica de raciocínio.

A pouca relação da matemática com a realidade pode interferir no prazer das crianças em estudar matemática. Como argumenta Silva (2000), os alunos e alunas têm dificuldade de se interessar por assuntos que não tenham relação com a sua realidade e desta forma, esta pode ser uma das justificativas para o fato de que muitos alunos e alunas não gostam de matemática e por consequência têm dificuldade em aprendê-la. Esta dificuldade pode limitar as opções de carreiras a serem seguidas pelas crianças uma vez que as engenharias e carreiras tecnológicas necessitam de excelente base matemática para serem desempenhadas com êxito e as crianças e adolescentes com dificuldade em aprender matemática dificilmente farão a opção por estas carreiras.

Os livros didáticos mostram ainda que meninos e meninas têm maneiras diferentes de se relacionar com a matemática. As meninas tiram notas melhores nas provas, porém são menos participativas nas atividades escolares como mostram as ilustrações. Assim, contribuem para a construção, manutenção e reforço da imagem de meninas passivas e menos participativas e meninos mais ativos e participativos, contribuindo ainda para o estabelecimento de relações de poder no ambiente escolar.

Assim, pode-se concluir que a visão de educação presente nos livros de matemática é bastante limitada e pode ser prejudicial ao desenvolvimento dos/as alunos/as, uma vez que contribuem para a construção, manutenção e transmissão de estereótipos de homem e mulher, colaborando assim para a construção ou manutenção das desigualdades de gênero que podem se transformar em desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BIANCHINI, Edvaldo. **Matemática**: 6ª série. São Paulo: Moderna, 1991.
- BIGODE, Antonio José Lopes. **Matemática hoje é feita assim**: 5ª série. São Paulo: FTD, 2000a.
- BONGIOVANNI, Vincenzo, Leite, Olímpio Rudinin VISSOTO e LAUREANO, José Luiz Tavares. **Matemática e Vida**: 6ª série. São Paulo: Ática, 1990.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Cadernos Pagu**, n°, Campinas, p. 554-574, 2001.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio. 2005, 190f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2005.
- CENTURIÓN, Marília, JAKUBOVIC, José e LELLIS, Marcelo. **Novo Matemática na conquista da Matemática**: a + nova: 6ª série. São Paulo: FTD, 2002b.
- COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 141-174, 1994.
- DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática**: 5ª série. São Paulo: Ática, 2003a.
- DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática**: 6ª série. São Paulo: Ática, 2003b.
- GIOVANNI, José Ruy, CASTRUCCI, Benedito e GIOVANNI JR., José Ruy. **A conquista da Matemática**: a + nova 5ª série. São Paulo: FTD, 2002.
- GIOVANNI, José Ruy, CASTRUCCI, Benedito e GIOVANNI JR., José Ruy. **A conquista da Matemática**: Teoria e aplicação: 5ª série. São Paulo: FTD, 1992.
- IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo e MACHADO, Antonio. **Matemática e Realidade**: 5ª série. São Paulo: Atual, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIRES, Célia Carolino, CURI, Edda e PIETROPAOLO, Ruy. **Educação Matemática**: 5ª série. São Paulo: Atual, 2002a.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez,1995.

SILVA, Rafael Moreira da. **Textos didáticos**: crítica e expectativa. Campinas: Alínea, 2000.

**APROXIMACIÓN AO ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS PRODUCIDOS NOS
CONTEXTOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS**

***AN APPROACH TO THE STUDY OF EDUCATIONAL MEDIA PRODUCED BY LOCAL
GOVERNMENTS***

Carmen Denébola Álvarez Seoane
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
carmendenebola.alvarez@usc.es

Jesús Rodríguez Rodríguez
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

RESUMEN: Nesta presentación reflexionaremos sobre a necesidade de abordar o campo de estudo dos materiais didácticos nos contextos municipais, para eso, inicialmente proporcionamos unha revisión dos estudos previos e razóns teóricas que xustifican o interese deste campo de investigación. Posteriormente amosamos a proposta dun proxecto de investigación que está centrado na análise das características dos materiais municipais existentes nunha mostra de concellos da provincia de A Coruña (Galicia, España). A través deste estudo preténdese analizar, identificar e comprender as políticas adoptadas, funcións, procesos de elaboración e características dos materiais didácticos en soporte impreso e dixital creados co apoio da administración local. No desenvolvemento da presentación do estudo presentaremos os elementos propios do proxecto de investigación e amosaremos o banco de materiais que se está elaborando en relación cos materiais producidos nos ámbitos municipais no contexto galego. Igualmente achegarémonos a algúns dos resultados iniciais do proceso de análise dos materiais.

Palabras clave: materiais didácticos; municipios; educación comunitaria; políticas educativas.

ABSTRACT: This presentation will reflect on the need to approach the field of study of educational media produced in municipal context by local governments, for that, initially provided a review of previous studies and theoretical reasons that justify the interest of this research. It's focused in the analysis of the characteristics of the educational media produced by local governments existing in a sample of municipalities in the province of A Coruña (Galicia, Spains) Through this study is to analyze, identify and understand the policies adopted, functions, editing processes and material characteristics in print and digital formats created with the support of local government. In developing the presentation of the study will present the elements of the research project and teach the bank of materials that is being developed in relation to material produced in the municipal areas in the Galician context. Also we will approach some of the initial results of the analysis process of the educational media.

Keywords: educational media; municipalities; community education; educational policy.

**1 INTRODUCCIÓN. OS MATERIAIS DIDÁCTICOS NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
MUNICIPAIS. UNHA REALIDADE OBXECTO DE ESTUDO**

Unha primeira análise xeral das actividades, proxectos e iniciativas que durante os últimos anos se teñen emprendido nos concellos de Galicia e mesmamente noutros concellos do Estado Español, permite decatarnos de que unha das actividades ás que algúns concellos teñen prestado especial atención é a relacionada coa produción de materiais e recursos didácticos con diferentes propósitos e finalidades (Álvarez, 2010).

O certo é que non resulta estraño observar a un alcalde, a unha concelleira, a un membro dunha corporación local, a unha historiadora... presentando un libro, unha guía, un roteiro, un proxecto educativo ou outro tipo de material didáctico producido ou financiado polos concellos. Igualmente, convén destacar a existencia de proxectos financiados por entidades locais e que presentan

como propósito fundamental a elaboración de materiais didácticos contextualizados na realidade local (véxase por exemplo Rodríguez e García, 2011). Por outra parte, podemos observar que algúns destes materiais son empregados na escola, como por exemplo o *Proxecto Lepi* que trata dun recurso de apoio ás Bibliotecas Escolares do Concello de Ames (Biblioteca de Ames, 2005), o proxecto sobre a auga editado polo Concello de Ourense (Iglesias e Estéves, 1994), o cómic elaborado sobre o Concello de Carballo (Rajal, 1999) ou a proposta de materiais contextualizada no Concello das Pontes co fin de traballar diferentes ámbitos da vida asociativa e comunitaria do concello nos centros de ensino e en contextos non estritamente formais (Rodríguez e Castro, 2007).

Estamos, en definitiva, ante materiais que cando menos en moitos casos foron pensados para empregar con fins didácticos e con diferentes propósitos e perspectivas. Trátase de materiais que cunhas ou outras características poden estar a disposición da comunidade educativa. A existencia destes materiais e a súa difusión en moitos casos entre a poboación e nos centros educativos espertou a nosa curiosidade inicial polo seu estudo e análise. Dende unha perspectiva didáctica comezamos a preocuparnos por saber que características e funcións presentan os materiais que foron producidos dende os concellos. Neste sentido, comezaron a xurdir en nós numerosos interrogantes aos que non atopábamos resposta na revisión bibliográfica da investigación e da literatura científica: que razóns impulsaron a moitos concellos a elaborar os seus propios materiais? Que motivos levan a outros concellos a non producir ningún material didáctico? Que características presentan estes materiais elaborados? Con que finalidades son elaborados? Con que propósitos son financiados estes materiais polas entidades locais? Que formación presentan os autores destes recursos? Que uso se realiza dos materiais elaborados nos contextos locais?

Tendo presente as cuestións analizadas anteriormente, comezamos a considerar a posibilidade de encetar unha liña de investigación na Universidade de Santiago de Compostela que nos permitira coñecer e analizar dun modo máis exhaustivo e rigoroso as características e as funcións dos materiais creados con apoio das administracións locais. Vexamos a continuación algunhas das principais reflexións e razóns que nos axudan a xustificar a preocupación e o estudo dos materiais didácticos producidos nos contextos educativos municipais, así como a súa contribución a situar o noso campo de investigación.

 **Concepto de material.** Un dos principais aspectos que cumpría clarificar dende o primeiro momento foi concretar o que entendemos por materiais didácticos producidos e financiados nos contextos educativos municipais. O certo é que vivimos nuns momentos de indefinición terminolóxica no campo da tecnoloxía educativa e no campo específico de análise dos materiais nos contextos educativos non escolares e precisamos concretar a que nos estamos referindo co concepto de material didáctico no noso marco de estudo. No noso caso, enfrontámonos á tarefa de definir que é o que se entende por materiais didácticos producidos ou financiados nos contextos educativos municipais.¹⁵ Ao logo deste traballo e co propósito de orientarnos no transcurso do noso estudo, elaboramos a seguinte definición de materiais didácticos producidos nos contextos educativos municipais: aqueles recursos tecnolóxicos que son elaborados intencionadamente para o ámbito escolar e/ou social apoiados polas administracións locais co propósito fundamental de contribuír a facilitar os procesos de construción do coñecemento dos destinatarios. Así mesmo, dispónse de materiais que inicialmente non foron concibidos cunha intencionalidade didáctica, pero que si poden adquirir esa intencionalidade a través do uso que se realice dos mesmos.

 **A realidade galega.** Nos últimos anos poderíamos dicir que no contexto galego se teñen producido un importante número de materiais producidos e financiados dende institucións educativas municipais. Véxanse, a xeito de exemplo, no ámbito museístico os materiais didácticos elaborados polo Departamento Educativo do Museo Provincial de Pontevedra (entroutros Castaño García, 2007) ou polo Departamento de Comunicación e Xestión Cultural do Museo Provincial de Lugo (Reigosa, 2010), no ámbito escolar o recurso elaborado pola Escola Infantil Municipal da Madalena, situada no Concello de Ames, a partir do traballo realizado co seu alumnado durante o curso 2007/2008 (Dios, 2009) ou o material didáctico sobre o xogo tradicional realizado polo CEIP da Capela (López García, 2006) e no ámbito empresarial os materiais didácticos elaborados polo Parque Eólico Experimental de Sotavento (entroutros Caneda, Feijoó, Rodríguez e Teijeiro,

¹⁵ Para afondar nos significados e implicacións da indefinición terminolóxica no campo da tecnoloxía educativa, recomendamos a consulta do traballo Rodríguez e Montero, 2004.

2005). Igualmente, e se atendemos a algúns estudos precedentes (Mareque León, 2012), podemos observar que unha parte da actividade dos responsábeis de departamentos de educación municipais e dos presupostos destes departamentos de educación dedícase aos deseño e á avaliación de materias didácticos.

✚ **Escasa tradición de investigación.** Tal e como analizaremos posteriormente, trátase dunha realidade moi pouco estudada e analizada.

✚ **Competencias dos municipios.** Unha revisión detida das principais competencias que deben atender os municipios (véxase por exemplo Caballo, 1997 e 1999), permítenos constatar que a Lei Reguladora de Bases de Réxime Local (Lei 7 de 1985) contempla competencias educativas de obrigado cumprimento e competencias educativas optativas; neste segundo caso atoparíanse todas as accións políticas destinadas á creación de materiais didácticos e recursos educativos. En relación con esta cuestión, parécenos interesante coñecer en que medida as políticas de creación de materiais didácticos se ven influídas polo desenvolvemento deste tipo de competencias e a consecuente falta de financiamento específico.

✚ **Análise do enfoque didáctico dos materiais.** Se atendemos a algúns traballos previos (véxase por exemplo Area, Parcerisa e Rodríguez, 2011), podemos observar que o interese polo estudo dos materiais financiados por entidades municipais, encóntrase parello á necesidade de estudar o que acontece cos materiais producidos nos contextos sociocomunitarios. Neste sentido, nun traballo relativamente recente (Rodríguez, 2010, 31-32) poñíase de relevo que

la participación de otras instituciones en el proceso educativo, el importante espacio educativo generado por la educación social, el papel otorgado y que debe tener la didáctica en la configuración de los escenarios de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los diferentes contextos y la existencia de nuevos ámbitos comunitarios donde tienen lugar actividades educativas, conlleva la necesidad de analizar y reflexionar sobre el sentido y significado de los materiales en los diferentes escenarios profesionales.

✚ **Diversidade de formato e destinatario.** Atendendo á tipoloxía de materiais publicados na realidade galega e ás características que posúen, observamos que presentan unha importante diversidade en canto ao seu formato e ao seu grupo destinatario. Neste sentido, podemos atoparnos con materiais financiados por entidades locais que ben poden estar dirixidos para a escola (véxase, por exemplo, Abalo González e outros, 1995; Castro Beizana, 2000; Fuentes Abeledo e González Sanmamed, 1989; Taboada Pérez, 2011), ou ben materiais que presenten como destinatarios fundamentais colectivos de adultos, museos, centros de animación sociocultural, centros de turismo, entre outros (véxase, por exemplo, Lema e Fernández, 2000; Fernández Bello e López Ferro, 2009). Outro aspecto ao que cómpre prestar especial atención céntrase en analizar como se están empregando os materiais didácticos producidos e financiados polas entidades locais. Cómpre ter en conta que estamos a referirnos a materiais que en liñas xerais presentan un espectro amplo de destinatarios e moitos dos escenarios de uso e consideración son moi diferentes aos estritamente escolares.

✚ **Diversidade de autores.** Os materiais creados nos contextos educativos municipais están deseñados por profesionais vinculados a diferentes áreas de coñecemento. Ademais de mestres, educadores sociais ou pedagogos que teñen unha formación didáctica, non resulta estraño que nos atopemos, con autores dos materiais didácticos e recursos educativos creados polas administracións locais que foron elaborados por historiadores, biólogos, lingüistas e outros perfís profesionais que non teñen inicialmente unha formación didáctica. Nun principio, poderíamos dicir que esta confluencia ou participación de profesionais nos procesos de elaboración de materiais podería ter repercusións positivas en canto á mellora dos procesos de elaboración dos materiais didácticos, supoñendo unha magnífica oportunidade para o desenvolvemento profesional dos posíbeis participantes no proceso.¹⁶ Non obstante, e tal como se ten posto de relevo nalgún dos materiais producidos polos concellos e que analizamos, non deixa de detectarse nalgúns casos a inexistencia dunha formación de carácter

¹⁶ Para aprofundar nos procesos de desenvolvemento profesional pode consultarse por exemplo os traballos de Cantarero Server, 2000; López Hernández, 2007; Martínez Bonafé, 2004 e Montero e Vez, 1992.

pedagóxico ou educativa en moitos dos materiais elaborados, manifestada ben no xeito de organizar os materiais, de estruturar ou redactar as propostas de actividades ou ben na conceptualización de como entender a educación na proposta dos materiais.

 **Materiais territorializados.** No desenvolvemento do noso estudio, partimos da consideración das potencialidades do local e tendo moi presente a idea de que os materiais poden contribuír empregando palabras de Carbonell (1995:214) a *“reinventar o territorio”* no sentido de que poidan promover o descubrimento dos novos espazos educativos existentes nos municipios, a fomentar o respecto pola diversidade cultural e favorecer o desenvolvemento de procesos educativos descentralizados. De igual modo, pensamos que a formulación de propostas contextualizadas na contorna e que inclúan achegas enmarcadas no territorio, poderán contribuír a evitar a descontextualización cognitiva producida polo aprendizaxe exclusivamente formal, o que ao tempo que acostuma provocar un alto grao de descontextualización social, provoca desarraigo ao neno do medio socio-cultural (Álvarez, 1990). Igualmente, é necesario ter presente algún dos principios relacionados coa comunidade de aprendizaxe (Aguilera, Mendoza y Racionero, 2010; Freire, 1997; Flecha García e Pigvert, s.f.; Torres, s.f., Valls, 2000; VVAA, 1998, entre outros), e que poñen énfase no establecemento dunha aprendizaxe dialóxica, na consideración da familia e as asociacións no desenvolvemento de materiais, na constitución do centro educativo nun dos centros de aprendizaxe para toda a comunidade e a acción conxunta do profesorado, e a consideración doutras entidades da comunidade no desenvolvemento das propostas. Coincidimos igualmente con Alfieri (1990) nas necesidades de que o ámbito local (constituído pola familia, as institucións locais, as asociacións, as estruturas produtivas), teñen o compromiso de favorecer a conquista por parte do neno dunha base experimental rica, íntegra, auténtica, diferenciada, samente conflitiva.

 **A elaboración dos propios materiais nos contextos educativos municipais.** Ao noso modo de ver, a elaboración de materiais didácticos nos contextos educativos municipais constitúese nunha magnífica oportunidade para formular propostas alternativas aos libros de texto, de tal maneira que poidamos suplir moitas das carencias que estes presentan. Unha escola cunha ensinanza de calidade depende nestes momentos dunha atención axeitada ás necesidades particulares do alumnado. Os materiais, en función dos contidos e das actividades que propoñen, contribuírán a establecer nexos de conexión entre o que sucede no centro e o que sucede no entorno social. Outro aspecto, que se ten posto de relevo en numerosas reflexións e experiencias, é a viabilidade da elaboración de materiais contextualizados na realidade educativa municipal co propósito de contribuír á preservación do patrimonio e a revalorización do entorno (véxase Braga e Schmidt, 2010; Cebrián e Noguera, 2010; Cid, Feijoo e Veloso, 2007; Martín, 1999; Rodríguez e Castro, 2007; Rodríguez e García, 2010 e 2011 e Rosales, 2009).

2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Co propósito de situar axeitadamente a nosa temática obxecto de estudo e de coñecer os precedentes que anteceden ao desenvolvemento do noso traballo, procedemos á realización dunha busca bibliográfica que nos permitira achegarnos ao estado da cuestión. Neste sentido, se prestamos atención a algunhas das últimas revisións da literatura e dos congresos organizados no panorama nacional e internacional, podemos observar como en termos xerais non contamos apenas con traballos de investigación centrados en analizar a cuestión dos materiais producidos ou financiados nos contextos municipais.

Véxanse, entre outras, as revisións e traballos publicados nos últimos congresos internacionais relacionados cos libros de texto e materiais didácticos organizados pola International Association for Research on Textbooks and Educational media (IARTEM) (Bratislava, 2005; Caen, 2005; Tonsberg, 2007; Antanarinaro, 2008; Santiago de Compostela, 2009), The International Conference on the Scholastic Manuals (Québec, 2006), The International Seminar on Scholastic Texts (Santiago de Chile, 2006).

De igual maneira, tivemos moi presentes algúns dos nosos traballos de revisión bibliográfica, nos que nos temos preocupado por revisar e analizar o estado da cuestión dos últimos anos (véxase por

exemplo, Martínez Bonafé e Rodríguez, 2010). A modo de síntese dos traballos revisados, poderíamos dicir que:

✚ **Existe unha escasa tradición de investigación sobre o tema.** A maior parte dos traballos de investigación relacionados cos materiais didáticos tomaron como principal referente os materiais didáticos producidos fundamentalmente para o contexto escolar e non tanto outro tipo de materiais elaborados en contextos non regrados.

✚ **Fundamentalmente experiencias.** En xeral, os traballos relacionados co tema que pretendemos estudar céntranse en experiencias nas que se recollen diferentes exemplos de materiais e traballos publicados en contextos locais nos que pode observarse a proliferación de enfoques e estilos de materiais.

✚ **Descoñecemento dos materiais didáticos producidos nos concellos por parte dos centros educativos.** Se atendemos a algúns estudos realizados recentemente en relación co grao de coñecemento por parte do profesorado dos materiais do entorno, podemos observar que en liñas xerais o profesorado amosa un alto descoñecemento dos materiais existentes que teñen sido producidos dende os concellos, mesmamente naqueles concellos nos que existen evidencias de que existen materiais (véxase a este respecto os traballos de Rodríguez, 2007 e Vicente, 2011).

✚ **Presenza de profesionais no deseño e elaboración de materiais moi diversa.** Unha boa parte dos materiais elaborados ou financiados en contextos municipais, teñen sido elaborados por profesionais vinculados a diferentes colectivos profesionais: mestres, profesores, historiadores, entre outros. Unha importante cuestión de estudo relacionada con este asunto é analizar en que medida a existencia de profesionais de diferentes ámbitos profesionais está contribuíndo a mellorar a calidade dos materiais didáticos existentes e en que medida estes materiais están sendo elaborados baixo unha perspectiva didáctica.

✚ **Diversidade na tipoloxía de materiais didáticos.** A diversidade de materiais que se están producindo nos escenarios municipais é moi ampla e diversa. Guías, roteiros, banda deseñada, unidades didáticas, material de información de actividades... son só algúns exemplos de materiais que se teñen producido e financiado dende as entidades municipais. Así mesmo, en función da intencionalidade coa que foron elaborados os materiais, podemos encontrarnos con recursos elaborados especificamente para o contexto non escolar e que pasan a ser empregados na escola, con recursos elaborados no contexto escolar e financiados polos municipios e materiais que poderíamos denominar “xeralistas”, sen prever se están destinados ao escolar ou non escolar.

✚ **A presenza do local nos materiais didáticos.** Se atendemos a algúns dos últimos estudos que se teñen publicado en relación coa análise de contido dos libros de texto, observamos que a presenza do local é practicamente inexistente, non existindo apenas alusión ningunha a contido ou tarefas que tentan favorecer a posibilidade de que o alumnado e o profesorado se sinta estimulado a desenvolver iniciativas e traballos vinculados á realidade docente. Non obstante, convén destacar recentemente a existencia de traballos que reflexionen sobre a necesidade de producir materiais co propósito de atender á realidade municipal (véxase por exemplo Martínez Bonafé, 2010 e 2012; Rodríguez-Abella Gómez, 2003). Trátase de traballos que abren novos espazos de reflexión e reconsideración sobre o papel que debe ter a "cidade" nos materiais e as implicacións que supoñen os materiais para a cidade.

3 UN ESTUDO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁCTICOS NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS NA PROVINCIA DA CORUÑA (GALICIA, ESPAÑA)

Situados nesta realidade, obxecto de estudo, que vimos de escolmar e coñecedores da existencia de entidades gobernamentais municipais que comezaron a impulsar materiais didáticos decidimos levar adiante unha investigación que ten como obxectivo xeral *identificar e comprender as políticas adoptadas, funcións, procesos de elaboración e características dos materiais didáticos en soporte impreso e dixital creados co apoio da administración local*. Os bloques de contido da investigación son o modelo de elaboración dos materiais didáticos; as competencias e transferencias das administracións que determinan a creación de materiais didáticos; e as ideas, crenzas e percepcións vinculadas ás tomas de decisión de políticos e técnicos.

A investigación empírica organízase en tres fases. A primeira fase busca identificar o panorama xeral de administracións locais da provincia da Coruña que apoian a creación de materiais didácticos (cantidade, continuidade). O resultado desta primeira fase é un *Catálogo de materiais didácticos producidos con apoio da administración local na provincia de A Coruña*, destinado aos profesionais da educación nos ámbitos escolar, social e empresarial co obxectivo de facilitarlles a procura de recursos educativos e materiais didácticos elaborados polos concellos da provincia da Coruña, para o cal contamos cunha mostra formada polos noventa e catro concellos da provincia da Coruña cos que se ten contactado para localizar información sobre a súa produción e apoio á creación de materiais didácticos. Para poder proceder a esta indagación consideramos oportuno contactar coas persoas que poderían ter responsabilidades nos procesos de planificación, deseño, produción e divulgación dos recursos educativos e materiais didácticos nos concellos e nas institucións educativas municipais, tales como centros escolares, museos e bibliotecas, da provincia da Coruña. Para localizar esta información contactouse a través de correo electrónico e telefonicamente e acudíuse presencialmente ás institucións das que se obtivo resposta.

Na segunda fase preténdese indagar sobre as políticas de creación de materiais, modelos de deseño, discursos e recursos que os concellos destinan á elaboración de materiais didácticos a través de dúas enquisas (unha dirixida aos concellos que nunca teñen creado materiais didácticos ou recursos educativos e outra aos concellos que si teñen creado materiais didácticos ou recursos educativos). Neste caso contactárase cos responsábeis políticos dos noventa e catro concellos da provincia da Coruña.

E unha terceira fase que se realizará mediante estudo colectivo de casos (escolleranse arredor de 6 administracións locais), tomándose como mostraxe a informantes chave internos e externos aos casos tales como autores, editores e políticos. Tamén se realizará unha análise dos materiais didácticos elaborados a través dunha adaptación das propostas de guías de avaliación de recursos educativos e libros de texto elaboradas por Martínez Bonafé (1995) e Parcerisa Arán (1996).

4 FICHA DE CATALOGACIÓN

No momento de redacción desta comunicación atopámonos desenvolvendo a primeira fase do estudo empírico cuxo obxectivo, como xa foi indicado, é a elaboración dun catálogo de materiais didácticos e recursos educativos elaborados polos concellos da provincia da Coruña¹⁷. Para realizar este catálogo elaborouse unha ficha de catalogación a través da cal rexístranse todos os recursos educativos e materiais didácticos (tanto en formato impreso como dixital) planificados, deseñados, publicados e/ou difundidos polas administracións locais da provincia da Coruña. Para a elaboración desta ficha de catalogación revisáronse os parámetros empregados nos recursos de catalogación da Rede de Bibliotecas de Galicia e da Biblioteca Universitaria de Galicia e tivéronse en conta traballos previos que poidan orientar a catalogación de recursos (Rodríguez e Mariño, 2010).

Con estas referencias decidiuse elaborar a ficha de catalogación que conta con dous bloques de información diferenciados: ficha técnica do material e breve descrición do contido do material. A Ficha Técnica do Material recolle datos que permiten identificar e localizar o recurso: o título do recurso, a autoría, o ano de edición, a editorial, o(s) idioma(s) no(s) que está publicado, o formato, o grupo destinatario, o código de identificación internacional ou nacional, a localización e unha imaxe da portada.

A ficha de catalogación do material continúa cunha Breve Descrición do Contido do Material que recolle aquela información que vai permitir aos potenciais usuarios do material didáctico ou recurso educativo decidir se é ou non acorde aos seus intereses. Os descritores son claves de identificación (elabóranse coa intencionalidade de realizar un catálogo virtual no que sexa cómodo buscar por este tipo de identificadores, se ben tamén resultan interesantes nun catálogo impreso) e foron estruturados en tres categorías: 1) identificar a intencionalidade educativa (distinguindo entre material didáctico, recursos educativo e elementos susceptibles de uso educativo); 2) identificar o tipo de recurso (libro de texto, guía didáctica, roteiro, fichas...); e 3) identificar o territorio de referencia ou

¹⁷ A Deputación Provincial da Coruña, a través da convocatoria 2011 de bolsas de investigación financiou esta fase do estudo.

localización xeográfica (municipio, comarca ou territorio de referencia no que centra a súa atención o material didáctico; se o contido non é contextualizado indícase o concello a cuxos cidadáns vai dirixido o recurso; e se isto non é explícito concello que edita). O resumo é unha interpretación da autora do catálogo sobre a lectura do material, sinalando elementos que poden ser de interese para os usuarios do catálogo e que poidan axudarlles a realizar unha preselección de materiais sen acudir fisicamente a eles. O índice, ten a mesma finalidade, busca atopar elementos que permitan identificar o interese ou non do material para a persoa consultadora do catálogo, pero non incorpora achegas persoais, limitándose ao índice de contidos sinalado polo autor no recurso.

5 PRIMEIROS RESULTADOS

Tal como avanzamos nos apartados anteriores, na actualidade estamos rematando de recoller a información dos Concellos da Deputación da Coruña. Achegamos algúns resultados en función dos primeiros datos obtidos:

1) Unha porcentaxe importante de municipios non teñen materiais didácticos. Segundo os datos obtidos ate agosto de 2012 máis dun 85% dos municipios de Galicia non ten creado nunca materiais didácticos ou recursos educativos, estimamos que dada a falta de resposta obtida até o momento esta cifra decreza a medida que avance a investigación ao buscar novas canles de achegamento á información;

2) Estimamos que dos concellos que si participaron na creación de materiais didácticos, a maioría non ten unha política constante de creación de estes recursos. Ao catalogar os materiais didácticos observamos que os anos de edición non son correlativos, nin mostran unha secuencia constante, nin semellan atender a unha pauta interpretable como posible existencia de proxectos a longo prazo. Tampouco se identificaron outros elementos que puideran advertirnos sobre a posibilidade desa constancia, salvo en catro casos (Concello da Coruña, Concello de Narón, Concello de Santiago de Compostela e Concello de Vedra) en que algúns dos materiais didácticos e recursos educativos atopados formaban parte de coleccións, dando pé á posibilidade de que as coleccións sexan sobre recursos educativos e polo tanto si exista unha intencionalidade de continuidade. Se ben non podemos aseguralo porque na actualidade descoñecemos outros recursos destas coleccións.

3) A autoría dos materiais didácticos e recursos educativos non sempre é coñecida e entre os de autoría recoñecida unha boa parte dos seus autores non son especialistas en educación. A formación inicial dos autores dos materiais didácticos e recursos educativos é moi diversa, sendo que a maioría están relacionados coa temática do recurso (historiadores/as e filólogos/as maioritariamente). A profesión de referencia dos autores tamén é diversa, se ben está máis concentrada no ámbito escolar (profesorado de ensino infantil, primario, secundario e universitario). Nalgúns casos detectouse unha escasa preocupación polo sentido didáctico do material. Na maioría dos materiais non se expresa a súa posible potencialidade educativa, nin orientan o seu uso, nin explicitan o modelo didáctico que os sustenta.

4) Escasa difusión. Os materiais didácticos e recursos educativos existentes non se divulgan correctamente porque non chegan aos seus destinatarios, habendo indicios de que os profesionais da educación escolar, laboral e social e as institucións educativas situadas no municipio descoñecen a existencia destes materiais e recursos.

5) Os materiais didácticos de produción municipal non vertebran o traballo en centros escolares e institucións educativas. Nos centros escolares segue predominando o uso do libro de texto e en moitos casos como recurso único. A maioría do profesorado descoñece a existencia de recursos educativos ou materiais didácticos contextualizados no seu contorno (posiblemente en relación co problema de escasa difusión), pero aqueles que si teñen constancia da súa existencia teñen sinalado que non utilizan estas propostas porque non lles interesan.

REFERÊNCIAS

- Abalo González, M. C.; Tilve Costas, M. J.; Ramos Barbazán, F.; Vaamonde Balado, M. M.; Vázquez Rey, J. e Villar Carril, M. L. (1995). *O liño. Unidade Didáctica*. Brión, Concello de Brión.
- Aguilera, A.; Mendoza, M. e Racionero, S. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 45-56.
- Alfieri, F. (1990). El papel de las instituciones locales en el sistema formativo integrado. En Ajuntament De Barcelona (Ed.). *La Ciudad Educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona.
- Álvarez Seoane, C. D. (2010). *Reflexión e análise dos materiais educativos producidos nos contextos municipais*. Director: Jesús Rodríguez Rodríguez. Trabajo Fin de Master. Universidade de Santiago de Compostela, Master en Procesos de Formación.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Area Moreira, M.; Parcerisa Aran, A. e Rodríguez Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona, GRAÓ.
- Biblioteca de Ames (2005). *Lepi e o misterio do diario*. Biblioteca de Ames: Concello de Ames.
- Braga, T. M. e Schimidt, M. A. (2010). The cultural experience as reference to the production of textbooks by teachers and children, en J. Rodríguez, M. Horsley, S. V. e S.V. Knudsen(eds). *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.
- Bruillard, É.; Aamotsbakken, B.; Knudsen, S. V.; Horsley, M. (ed) (2008). *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, October 2005. Caen (Francia), IARTEM / IUFM.
- Caballo Villar, M. B. (1997). Os modelos organizativos da Administración Local no horizonte da Cidade Educadora: realidades e perspectivas no contexto español. En Universidade de Santiago de Compostela (1998): *Teses de Doutoramento 1997*. Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Caballo Villar, M. B. (1999). Los municipios ante la educación: perspectivas para una propuesta educativa enraizada en su entorno. *Innovación Educativa*, 9, 243-253.
- Caneda Barreiro, M.; Feijoó Varela, C.; Rodríguez Rodríguez, J. e Teijeiro Bóo, Y. (2005). *A ruta das pedras. Material para o/a mestre/a*. Xermade, Parque Eólico Experimental Sotavento / Fundación Sotavento Galicia.
- Cantarero Server, J. (2000). *Materiales curriculares y descualificación docente*. Valencia, Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. En VVAA. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Castaño García, J. M. (2007). *O xogo do grumete. Caderno complementario*. Pontevedra, Museo de Pontevedra / Deputación de Pontevedra.
- Castro Beizana, F. X. (2000). *Cabana no tempo*. Cabana de Bergantiños, Concello de Cabana de Bergantiños.
- Cebrián De la Serna, M. y Noguera, J. (2010). Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos. *Comunicar*, 34, 114-125.

- Cid, X. M.; Feijoo, X. e Veloso, S. (2007). “Ponte... nas Ondas”. Novas e Vellas Tecnoloxías ao servizo da interculturalidade. En X. M. Cid e J. Rodríguez (eds). *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Dios, S. (coord) (2009). *Por un sorriso un doce. Curso 2007/2008*. Ames, Escola Infantil Municipal A Madalena / Concello de Ames.
- España. Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de abril de 1985, núm. 80, p. 8945-8964.
- Fernández Bello, F. e López Ferro, J. M. (2009). *CPI Monte Caxado II. Imaxes da Lembranza*. As Pontes, Concello das Pontes de García Rodríguez.
- Flecha, R. e Puigvert, L. (s.f.). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. En http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf. [Data de consulta: 15/diciembre/2010].
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fuentes Abeledo, E. X. e González Sanmamed, M. (1989). *Didáctica do entorno: A Igrexa Conventual de San Francisco*. Betanzos, Concello de Betanzos. Concellaría de Cultura.
- Horsley, M.; Knudsen, S. e Selander, S. (eds) (2005). *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Bratislava (Slovakia), Stockholm of Institute of Education Press / IARTEM.
- Horsley, M. e McCall, J. (ed) (2009). *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media. Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media, September 2007*. Tonsberg (Norway), IARTEM
- IARTEM/Minister of Education-Madagascar (2008). *Understanding and Improving the Role of Textbooks and Educational Media in a Resource Challenged Enviroment. First International Mini-Conference on Textbooks and Educational Media, October 2008*. Antananarivo (Madagascar).
- IARTEM (2010). *Constructions of Conflict and Peace in/by Textbooks and Educational Media. Mini-Conference on Textbooks and Educational Media, August 2010*. Montreal (Canada).
- Iglesias Novoa, F. e Estévez Estévez, N. (1994). *O ciclo da Auga*. Ourense, Concello de Ourense.
- Lema Pérez, M. e Fernández, M. (coords.) (2000). *Memoria da emigración. Unidade didáctica*. Vedra, Concello de Vedra. Concellaría de Cultura / Consello da Cultura Galega. Arquivo da Emigración Galega.
- López García, X. (coord) (2006). *Os xogos de sempre na escola da capela*. A Capela, CEIP Mosteiro de Caaveiro. Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais Brinquedos / Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6.
- Mareque, F. (2012). Situación actual de los departamentos de educación municipales de Galicia. *Tesis Doctoral*. Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica e Organización Escolar.
- Martín, U. (1999). *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del Patrimonio Histórico*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular: Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum. En García Mínguez, J; Beas Miranda; M (Comp): *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- Martínez Bonafé, J. (2004). *Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.

- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad, 527-548. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales, 101-112. En Jarauta, B. y Imbernón, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta, 246-269. En J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (2006). *Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Montero, L. e Vez, J. M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores, *Qurrriculum*, 2, 131-141.
- Parcerisa Arán, A. (1996). *Materiales Curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, GRAÓ.
- Pena Rei, M^a. X. (2005). *Samaín*. Ames, Concello de Ames. Concellaría de Educación, Comunicación Social e Patrimonio.
- Rajal, M. (1999). *Carballo. O noso concello*. Carballo, Concello de Carballo.
- Reigosa, A. (2010). Érase una vez el Museo Provincial de Lugo. Comunicar, educar y dinamización comunitaria. Experiencia. En M. Area, A. Parcerisa e J. Rodríguez (coord). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona, Graó (103-109).
- Rodríguez Rodríguez, J. (2007). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo, Xerais.
- Rodríguez Rodríguez, J. e Castro Rodríguez, M^a M. (2007). Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y “no formal”: un análisis tras su implementación, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 29, 7-25.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2010). La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos. En M. Area, A. Parcerisa e J. Rodríguez (coord). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona, Graó (31-47).
- Rodríguez Rodríguez, J. e García García, I. (2011). The elaboration of didactic materials in municipal education contexts: The Ulla Elemental Educational Project. En J. Rodríguez, M. Horsley e S. V. Knudsen (ed). *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media. Tenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media, September 2009*. Santiago de Compostela (España), IARTEM (322-334).
- Rodríguez Rodríguez, J. e García García, I. (2011). La elaboración de los materiales didácticos en los contextos educativos municipales, *Bordón*, 63 (3), 133-153.
- Rodríguez Rodríguez, J.; Horsley, M. e Knudsen, S. V. (ed) (2011). *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media. Tenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media, September 2009*. Santiago de Compostela (España), IARTEM.
- Rodríguez Rodríguez, J. e Mariño Fernández, R. (coord) (2010). *Guía de Materiais e Recursos Educativos sobre O Camiño de Santiago*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela / Concello de Palas de Rei.
- Rodríguez Rodríguez, J. e Montero Mesa, L. (2004). Indefinición termonológica y tecnología educativa. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 51-65.
- Rodríguez-Abella Gómez, X. M. (2003). Educación e cambio social: achegas dos concellos nos procesos de produción de materiais curriculares. En J. Rodríguez Rodríguez (coord). *Materiais*

curriculares e diversidade sociocultural en Galicia. Santiago de Compostela, Concello de Santiago. Departamento de Educación e Mocidades (43-57).

Rosales, X. M. (2009) (coord.). Monográfico: Xente, espazos e lugares, *Revista Galega de Educación*, 44.

Taboada Pérez, P. (coord.) (2011). *Caderno da emoción e da palabra*. Lois Pereiro. Oleiros, IES María Casares. Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística / Concello de Oleiros. Servizo de Normalización Lingüística. Organismo Autónomo Municipal de Cultura.

Université du Québec (2006). *The Textbook World – Past, Present, Future*. Montréal.

Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. *Tesis Doctoral*. Universitat de Barcelona.

Vicente Álvarez, R. M. (2011). Os materiais didáticos e musicais en educación infantil: un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia. *Tesis Doctoral*. Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

VV.AA. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información, *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-59.

MANUAIS DIDÁTICOS PARA A ESCOLA DO CAMPO: QUESTÕES PARA O DEBATE
TEXTBOOKS FOR COUNTRYSIDE SCHOOLS: ISSUES TO BE DEBATED

Edilaine Aparecida Vieira
NPPD/UFPR
edilavieira@yahoo.com.br

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia¹⁸
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: Os debates sobre a escolarização das populações trabalhadoras do campo evidenciaram, nas últimas décadas, a necessidade de explicitar a oposição entre duas concepções: entre a educação rural ou para o meio rural - expressão historicamente utilizada para caracterizar as iniciativas do Estado, e a educação do campo - que expressaria a defesa dos interesses, cultura e economia da agricultura camponesa, buscando a construção de conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico dessa população. A pesquisa apresentada toma a questão dos materiais didáticos, entre eles os manuais escolares, como um dos elementos da cultura escolar que evidencia essa contradição, apontando a necessidade de ampliação das investigações pelos interessados no tema e comprometidos com a luta pela desigualdade social no Brasil. Como parte da política dos Livros Didáticos do Governo Federal, o Ministério da Educação lançou um edital específico para as escolas do campo (2011). Em tese, o edital estaria apoiado nas reivindicações dos movimentos sociais e na produção científica contemporânea sobre o tema, que exige atendimento às especificidades das populações do campo. Coloca-se em debate o risco de que os materiais específicos, especialmente os livros didáticos, contribuam para a acentuação das desigualdades entre a escolarização oferecida às crianças e jovens do campo ocultando, sob a forma de outros discursos e ações políticas, a permanência da concepção de educação rural.

Palavras-chave: Educação do Campo; Manuais escolares; PNLD-Campo

ABSTRACT: In the last decades, the debates about the schools for rural workers have evidenced the need to show the opposition between two concepts. On one side, there is the rural education or education for the rural area - expression historically used to characterize State initiatives -, and on the other is the countryside education - which expresses the defense of countryside agriculture interests, culture and economy, seeking to construct knowledge and technology for the social and economic development of this group. The research takes textbooks and school textbooks as one of the elements of the school culture which highlight the tension between these two concepts. As part of the Federal Government Textbooks policy, the Ministry of Education released a special Notice for the rural schools (2011). This Notice was supposedly supported by social movements' claims and by the contemporary scientific production about the theme, which demands attendance to specific issues of the rural populations. This paper debates the risk of specific materials, especially textbooks, to contribute to accentuate the inequalities present in the education offered to children and adolescents from the countryside. This could dissemble, under the perspective of new discourses and political actions, the permanence of the concept of rural education.

Keywords: Countryside education; textbooks; PNLD.

1 INTRODUÇÃO

A expressão Educação do Campo é nova, resultado de discussões destas últimas três décadas, e se contrapõe à perspectiva tradicionalmente identificada como Educação Rural, que nasceu durante o

¹⁸ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq

século XX para cumprir um papel naquele determinado período. As discussões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra quanto ao significado da educação têm sido uma contribuição relevante aos debates sobre Educação do Campo no Brasil. Para o MST, a educação é uma bandeira de luta permanente, sempre presente em pautas de reivindicação desde o início de sua organização, em especial pensando a escola como um dos instrumentos para a educação dos sujeitos do campo, desde que não fechada em si mesma.

Na última década, o governo federal incluiu representantes dos movimentos sociais em seus quadros políticos-administrativos, o que resultou também na incorporação de determinados elementos das propostas dos movimentos sociais às ações e políticas, inclusive alguns avanços no campo educacional no que se refere à Educação do Campo. Todavia é importante situar tais questões no âmbito das contradições que marcam a vida social brasileira, próprias de uma sociedade capitalista, na qual a desigualdade social se expressa de forma nítida e indiscutível no campo, onde a disputa entre dois projetos está presente – o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura camponesa. É importante ressaltar que neste trabalho a opção é pela educação do campo, assentada na tríade educação, campo e políticas públicas (CALDART, 2008, p. 72) e como educação de classe, “desde os seus vínculos sociais de origem, para construção de outro projeto de campo, de país”, elementos que analisados conjuntamente mostram um compromisso de classe na busca da transformação social.

A proposta de Educação Rural, desde seu início, não teve por objetivo resolver o problema da educação de seus sujeitos, ao longo do século XX. A prova do compromisso dos governos com outras finalidades e questões está no fato de que, ainda hoje, cerca de 23% das pessoas que vivem no campo não sabem ler e escrever - isso confirma o tipo de compromisso com a população camponesa que se efetivou ao longo do último século no Brasil¹⁹.

Neste sentido, é relevante destacar que a construção dessa desigualdade social e o descaso com a população do campo não correspondem, como muitas vezes o discurso liberal e conservador afirmam, a uma atitude de passividade ou conformidade do povo. Se, de um lado, está presente o estado capitalista com seus governos de diferentes orientações a privilegiar determinados grupos e classes sociais, de outro lado estão as organizações sociais que lutam pela construção de uma nova ordem social, constituindo o embate e a luta por meio de suas ações.

Desta forma este artigo busca apresentar como os conceitos produzidos pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores da temática da Educação do Campo estão presentes nos documentos do MEC, neste caso, relativos a um programa específico, o PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático – Campo). O PNLD pode ser considerado um importante programa do Governo Federal, responsável, pela seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas públicas. Considerando-se a existência muito recente do PNLD-Campo, os limites impõem a necessidade de compreender estas análises como uma primeira aproximação à problemática, que deverá ser objeto de estudos ao longo dos próximos anos.

O trabalho está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente apresentam-se sucintamente os embates atuais da Educação do Campo, e em seguida focaliza-se a produção de materiais didáticos para as escolas do campo, abordando em particular a questão dos livros didáticos dentro do PNLD. Na sequência, busca-se fazer aproximações possíveis a partir do edital PNLD Campo-2013, examinando alguns documentos oficiais e problematizando a intencionalidade do programa em relação às especificidades das escolas do campo.

2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES PARA DISCUTIR OS MATERIAIS DIDÁTICOS E OS LIVROS ESCOLARES

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento, no Brasil, de alguns movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No processo de luta pela terra, este movimento manifestou, desde seu início, a preocupação com a educação, seja no espaço formal - na luta por escolas públicas em todos os níveis, tanto nos acampamentos, quanto nos assentamentos – seja no espaço não formal - que compreende a formação política de seus militantes, e se estende a

¹⁹ Dados do IBGE censo de 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br.

todos os momentos da organização e da luta. A mobilização dos sujeitos pelo direito à escola, no acampamento ou assentamento, foi seguida pela discussão sobre a educação necessária aos sujeitos do campo, na perspectiva do Movimento.

Essa questão é complexa e exige examinar o próprio sentido da escolarização no ocidente. Ao recuperar a história da escola, pode-se concordar com Enguita (1989) quanto ao fato de que as escolas antecederam o capitalismo e a industrialização e continuaram se desenvolvendo com eles. E, como destacado pelo autor, “desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”. (ENGUITA, 1989, p. 130-131).

Segundo Romanelli (2003, p. 33), no Brasil desde a sua colonização, o direito à educação foi concedido a uma parte restrita da população, aquela que atendia a determinados critérios: “A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.” A educação escolarizada excluía mulheres e privilegiava um número restrito de filhos homens. Assim, dizer que a educação escolar foi para todos, em algum momento da história, é um equívoco. A desigualdade produzida em todos os âmbitos da vida social, no passado e no presente, também se manifesta de forma inquestionável quando se analisam os dados de escolarização no Brasil: legalmente é direito de todos, mas como se explica que, ainda hoje, 50% dos filhos de trabalhadores do campo não concluem o Ensino Médio?

Nesse sentido, devem ser compreendidas as relações entre as lutas pela terra e as lutas por escolarização para todos, inclusive para a população que vive no campo. E, nessa direção, dever-se reconhecer que o significado da educação para o Movimento Sem Terra tem sido uma contribuição relevante aos debates sobre Educação do Campo, ao lado da produção acadêmica que vem sendo desenvolvida sobre a temática em diferentes grupos de pesquisa e universidades brasileiras.

A proposta que se discute nas três últimas décadas se contrapõe à perspectiva tradicionalmente identificada como Educação Rural, que nasceu durante o século XX para conter a migração da população do meio rural para as cidades, que poderia ser uma ameaça à “harmonia” do meio urbano, assim como significava uma “possível baixa na produtividade do campo”. (FONSECA, 1985, p. 54-55). O debate sobre educação rural no Brasil, durante boa parte do século, foi baseado nas orientações do ruralismo pedagógico: propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, que encontrava respaldo nos princípios escolanovistas quanto à necessidade de adequar a escola aos alunos. Fonseca (1985) aponta o Movimento Ruralista, que envolveu políticos e educadores, como de fundamental importância na história da Educação Rural no Brasil, expressando a postura conservadora de entendimento da questão, que permanece presente ainda hoje, apesar das discussões das últimas décadas.

Relativamente ao longo caminho de construção da proposta da Educação Rural, Ribeiro (2012) destaca a forte influência norte-americana até os anos 1970, tanto em iniciativas quanto nas modalidades de educação oferecidas. Pode-se afirmar que a escola rural é uma proposta que foi incorporada ao “meio rural com o objetivo claro e definido de fomentar um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, gestado pelo grande capital”. (GRITTI, 2003, p.151). Apesar das referências às especificidades da população do campo, as finalidades das proposições apresentadas e implementadas voltaram-se sempre para a construção daquele modelo.

Nesse sentido, deve-se reconhecer que “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador” (RIBEIRO, 2012, p. 297); portanto, a tentativa é de moldar um trabalhador ideal para um determinado modelo de agricultura.

No enfrentamento e recusa ao projeto de Educação Rural, o MST deve ser reconhecido pela contribuição que deu aos debates sobre a necessidade de repensar o projeto do Estado brasileiro para as populações do campo. Esses debates foram ampliados em outros espaços institucionais e dos movimentos sociais e hoje se pode falar na constituição de uma Educação do Campo.

Essa expressão - e não mais Educação Rural – refere-se a um projeto de educação que se volta “ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas, sejam

as nações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (FERNANDES, CIRIOLI, CALDART, 2004, p. 25). Neste sentido, não basta ter escolas *no* campo: “queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (FERNANDES, CIRIOLI, CALDART, 2004, p. 27).

Durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, em Brasília, foram alavancadas as primeiras discussões sobre o que seria hoje o grande movimento por “Educação do Campo”. O desafio posto naquele encontro pela representante do UNICEF²⁰ resultou em grandes discussões reunindo muitas outras entidades e organizações²¹, que juntos organizaram a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, em Luziania (GO). Este encontro é considerado um marco, pois naquele momento foi estabelecido um espaço de luta, agora não mais apenas por terra, mas para o enfrentamento da questão da educação necessária e merecida pelos sujeitos do campo.

Assim, a expressão *do campo* traz consigo um conjunto de sujeitos, concepções pedagógicas e filosóficas, que dará corpo ao projeto de educação que está em construção pelos movimentos sociais. Mas, para além deles, foi incorporado ao discurso oficial do governo brasileiro após as eleições que colocaram o partido dos trabalhadores no Governo Federal, e também foi assumido pelos governos de alguns estados brasileiros.

Ao lado desta compreensão sobre as lutas feitas pelos movimentos sociais, segundo os autores que contribuem para a produção acadêmica nesse campo teórico, é preciso também fazer referência à Educação do Campo como paradigma, “como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 54). Segundo os autores, essa nova compreensão sobre o sentido da Educação do Campo convive com o paradigma da Educação Rural tradicional, o qual “elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural”. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 57).

A Educação do Campo é, portanto, a “que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. (ARROYO e FERNANDES, 2006, p. 65). Essa perspectiva de compreensão e de análise teórica vai sendo consolidada nos embates que decorrem das tensões com outras, com fundamentos e concepções diferentes, seja quanto ao significado da educação e da escolarização, seja com relação ao entendimento sobre a vida social de forma mais ampla.

Trata-se, portanto, de um problema que, para além do MST e de outros movimentos sociais, diz respeito à escola pública para todas as crianças e jovens brasileiros. E que afeta todo o conjunto de políticas públicas produzidas no âmbito do Estado que chegam até as escolas pelas ações relacionadas a diferentes elementos do processo educativo e da escolarização, entre eles as ações quanto à formação dos professores e também à produção e distribuição de materiais didáticos, tema central neste texto.

3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E O PNLD CAMPO.

As propostas de educação apresentadas pelo MST trouxeram contribuições relevantes ao debate sobre o modelo de escola para as populações do campo. Em parte, foram incorporadas mais recentemente pelas normas e propostas do Governo brasileiro – a partir do momento em que o Partido dos Trabalhadores assumiu o poder, identificando-se como governo popular e progressista. Assim, apontam-se ações que derivaram desses debates e que vêm afetando a construção de ideias e práticas sobre a Educação do Campo no país. Nos limites deste texto, relembra-se apenas a aprovação pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB de 03/04/2002.

O PNE, de acordo com Munarin (2012, p. 8), “foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de

²⁰ Ana Catarina Braga

²¹ CPT, CIMI, MEB, CNBB.

propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa anti-política de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente”. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo podem ser entendidas como resultado de um trabalho no qual estavam presentes e participando ativamente as organizações e movimentos sociais.

As Diretrizes expressam o reconhecimento por parte do Estado a respeito da Educação do Campo; o documento prevê a flexibilidade da organização do calendário, incluindo espaços pedagógicos, tempo de aprendizagem, formação de docentes; proposta pedagógica que valorize a diversidade cultural e processos de interação e transformação do campo; a gestão democrática, o financiamento da educação nas escolas do campo. Recomenda o atendimento à especificidade do campo, que devem ser observadas nas exigências de materiais didáticos específicos, por exemplo.

Quanto aos materiais específicos, deve-se destacar que foi implementado, em 1997, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Escola Ativa, destinado às escolas multisseriadas. Financiado pelo Banco Mundial e administrado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FNDE), o Programa, que permaneceu em execução durante até 2007, era entendido como “uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais. (...) Para garantir a melhoria da qualidade da educação no meio rural, o projeto utiliza módulos e livros didáticos e paradidáticos especiais”.²²

Segundo análises de Ribeiro, a permanência desse programa deve ser examinada atentamente como uma permanência do modelo de Educação Rural, muito mais do que uma expressão da proposta de Educação do Campo construída – nesse mesmo período – pelos movimentos Sociais e incorporada nos documentos oficiais do Governo Federal a partir de 2002. O Programa foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, sem mudanças efetivas, o que produziu críticas e questionamentos por parte dos movimentos e organizações sociais, e também por pesquisadores de diferentes universidades.

A imprensa divulgou matérias relacionadas a problemas relativos aos materiais do Programa Escola Ativa tais como erros conceituais, e a grande pressão exercida sobre o MEC acabou resultando na proposição, em 2011, do PNLD Campo, um programa de avaliação e distribuição de livros didáticos específicos para escolas multisseriadas ou de pequeno porte, localizadas em áreas rurais.

Deve-se destacar que o PNLD é um programa fortemente estruturado, que existe desde 1985 e que foi sucessivamente modificado ao longo das três últimas décadas para fornecer gratuitamente aos alunos das escolas públicas brasileiras, de todos os anos da educação básica, livros didáticos de todos os componentes curriculares. Até 2011, as escolas do campo também *escolhiam* (a expressão deve ser discutida em todas as suas variações e possibilidades) entre os livros aprovados previamente pelos avaliadores, dentro de um mesmo programa que incluía o respeito às diversidades e às culturas locais como critério de avaliação (GARCIA, 2001).

Sustentando-se na ideia de que deve ser respeitada a especificidade das escolas do campo, o MEC passou, então a oferecer um programa específico – o PNLD Campo. Embora o edital tenha sido publicado e executado em tempo exíguo (2011/2012), o programa contou com dois títulos aprovados. Outras obras inscritas, que circularam em formato preliminar para divulgação entre os professores, não foram aprovadas.

Na direção de fazer uma primeira aproximação analítica com o PNLD Campo, apresentam-se a seguir algumas questões observadas a partir da análise dos documentos oficiais e dos poucos livros disponíveis para análise em 2012.

4 APROXIMAÇÕES À PROBLEMÁTICA DA ESPECIFICIDADE: ANALISANDO OS MATERIAIS OFICIAIS

A defesa de livros específicos para *escolas rurais*, em determinados períodos do século XX, e mais recentemente para *escolas localizadas em áreas rurais* é uma questão que se coloca como um dos grandes desafios que chama diferentes sujeitos – incluindo-se os pesquisadores e os movimentos

²² Notícia divulgada pela Comunicação Social em 13 fev. 2009. Informação disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12106:escolas-rurais-receberao-livros&catid=222, acesso em 22 de fevereiro de 2012.

sociais - à responsabilidade de debater o tema e apontar direções necessárias ao avanço da qualidade da escola pública brasileira. Considerando-se a existência muito recente do PNLD Campo, os limites impõem a necessidade de compreender o trabalho realizado como uma primeira aproximação à problemática, que deverá ser objeto de estudos ao longo dos próximos anos.

a) Os documentos oficiais analisados:

O Edital 05/2011 – CGPLI convocou editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas “para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multiseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD”. (BRASIL, 2011, p 1). Foram solicitadas coleções didáticas consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multiseriadas ou seriadas.

O Guia de livros didáticos PNLD Campo 2013, organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, elaborado para auxiliar na escolha dos livros didáticos para o ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, deveria chegar a todas as escolas que fizeram adesão ao programa no ano de 2012.

O Guia é composto pelo histórico sobre o PNLD Campo, princípios e critérios pelos quais nortearam a avaliação e aprovação das coleções; traz também as resenhas das coleções e orientações sobre a escolha na escola. Situa a Educação do Campo no seu contexto histórico, da mesma forma sua situação legal remetendo às Diretrizes Operacionais e outros documentos, no sentido de justificar a importância em incluir esta especificidade no Programa Nacional do Livro Didático. Fica evidenciada a apropriação da concepção dos movimentos sociais pelo documento oficial e, entre os responsáveis pelo processo de avaliação, destacam-se dois nomes cujo trabalho está ligado à produção de conhecimento sobre a Educação do Campo: Maria Isabel Antunes Rocha e Mônica Castagna Molina.

De acordo com o Guia, 18 obras foram inscritas em atendimento ao Edital e apenas as duas coleções foram aprovadas, ficando assim disponíveis para a escolha nas escolas. São as coleções: Livro 1 - Girassol - Saberes e fazeres do campo, Editora FTD; e Livro 2 - Projeto Buriti Multidisciplinar, Editora MODERNA LTDA. Elas serão analisadas, em alguns dos seus elementos, logo a seguir, a partir da avaliação feita pelo PNLD Campo.

b) Aspectos a destacar dos livros aprovados no PNLD Campo.

Examinando os documentos oficiais, foi possível localizar evidências da apropriação, pelo Programa do Governo Federal, de elementos constitutivos do campo teórico e das lutas dos movimentos sociais pela Educação do Campo. A especificidade esperada nesses livros está presente na descrição da estrutura dos livros, nos conteúdos e métodos, e nos critérios de exclusão das obras apresentadas à avaliação.

Com relação à estrutura dos livros, são obras “consumíveis” em todos os componentes curriculares, diferentemente do PNLD que prevê livros consumíveis apenas para o 1º e 2º anos, nos componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática e para algumas disciplinas em particular, como Língua Estrangeira Moderna. O Edital estabelece que os livros devem ser compostos em dois segmentos: A (1º, 2º e 3º ano) segmento B (4º e 5º ano). Em cada volume, o número de páginas estabelecido varia de 200 a 500, de acordo com a estrutura e também com o componente. Segundo autora de uma editora que não teve os livros aprovados²³, este número de páginas seria insuficiente quando se trata de livros consumíveis em todas as séries.

Portanto, dois pontos podem ser destacados quanto à estrutura. A primeira refere-se à questão de que ser escola seriada ou multiseriada não é relevante, contribuindo para justificar a aprovação apenas de coleções seriadas. O segundo aspecto a destacar é opção do Estado por livros descartáveis, diferenciadamente de escolas urbanas. Lembra-se que, sendo descartáveis, deverão ser substituídos

²³ Posição manifestada pela autora em debate durante Conferência da International Association for Research on Textbooks and Educational Media, realizada pelo NPPD em Curitiba, em agosto de 2012.

anualmente, o que do ponto de vista do mercado editorial se mostra muito mais lucrativo e, do ponto de vista didático e pedagógico, não se constitui em contribuição fundamentada.

Com relação a conteúdos e métodos, o Edital destaca que a Educação do Campo é reconhecida “como matriz referencial para pensar o campo e seus sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático”. (BRASIL, 2012, p. 9). Os movimentos sociais do campo, tomando como referência particular o MST, não acreditam numa proposta pedagógica “centrada nos conteúdos”, partilham da “convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente”. (MST, 2005, p. 168).

Nos documentos analisados não se observou elementos que negassem as propostas de Educação do Campo; pelo contrário, os documentos incorporam as discussões e apontam para a necessidade de correção de erros ocorridos com outros materiais - por exemplo, com os livros do Programa Escola Ativa. Mas deve-se destacar que o Guia para a escolha já aponta os limites das obras aprovadas quanto aos conteúdos de ensino.

Sucintamente, dados os limites deste texto, a *Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo* é apresentada como obra que procura “contextualizar as atividades e as ilustrações em situações relativas ao campo brasileiro”. Os avaliadores destacam que “O que a caracteriza a coleção como uma obra voltada para o aluno do campo são as ilustrações e os temas que contextualizam as atividades, as quais, em geral, têm como eixo norteador o cotidiano em comunidades rurais”. Também afirmam que “As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas, com formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares. E finalmente, informam que a proposta didática “reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados bem como certa diversidade”

Contudo, restrições ou limites foram apontados também: “questões centrais da vida campestre, relativas a organizações sociais e luta pela terra, são pouco abordadas, bem como as relações entre cidade e campo. A relação campo-cidade, considerando-se possibilidades de interação entre campo e cidade, é feita de forma pontual”. (BRASIL, 2012, p.32). Outro limite apontado pelos avaliadores diz respeito à ausência de articulação entre as diferentes áreas do currículo – condição exigida pelo edital – e também ao desequilíbrio entre as áreas, já que matemática e língua portuguesa acabam por ocupar o maior espaço.

Essa crítica feita pelo próprio PNLD Campo justifica um alerta em relação ao espaço que se abre para revisitar um caminho já percorrido em propostas de Educação Rural, ao longo do século: o de minimizar justamente áreas de conhecimento ou disciplinas na quais as relações dos conteúdos científicos com a vida e com a experiência social e cultural dos alunos podem ser buscadas mais explicitamente, como evidenciam estudos no campo da Educação Histórica e da Educação Ambiental, para citar apenas duas delas.

A outra coleção aprovada, o *Projeto Buriti*, segundo o Guia, sugere como foco da coleção a “resolução de problemas” e os pontos fortes da coleção são o “trabalho com os eixos da leitura, produção escrita de textos e o ensino da escrita alfabética/ ortográfica”. Os pontos fracos, de acordo com a avaliação, são as “tentativas pontuais, nos v.1, v.4 e v.5, de incluir questões específicas da Educação do Campo nas atividades” (BRASIL, 2012, p. 36).

A baixa correspondência com o objeto do Edital – livros específicos para Educação do campo – fica evidenciada pelo próprio sistema de avaliação. A ideia de que “há tentativas de adequação” em três dos cinco volumes cria dúvidas em relação ao atendimento da exigência fundamental neste caso específico, que foi expressa pelos avaliadores quando dizem que não é possível afirmar que há “uma proposta pedagógica de Educação do Campo”. A inadequação da obra leva os avaliadores a elogiar a proposta didática e a qualidade das atividades no item “*Em sala de aula*”, mas sugerir que nos três volumes o professor substitua as atividades para ajustar às vivências e conteúdos da realidade dos alunos do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidenciada na análise realizada, apresentada aqui de forma muito breve, a presença das tensões, conflitos e das contradições que constituem a realidade da Educação do Campo no Brasil, hoje. Como se procurou evidenciar nesse primeiro esforço de aproximação analítica com o PNLD Campo, das duas opções apresentadas, pelo menos uma parece não cumprir o objetivo fundamental do Programa, segundo a avaliação feita pelo MEC.

Finalizando, relembra-se que a perspectiva de análise não considera apenas efeitos mecânicos da reprodução como explicativos das ações humanas. A mediação dos sujeitos escolares nos diferentes âmbitos é um dos elementos fundamentais para compreender, para além da reprodução, as ações produzidas dentro das escolas. Assim, cabe atentar para a importância do professor na efetivação de qualquer projeto de escola, neste caso escola do campo, e assim também, a ênfase no seu papel neste novo momento da Educação do Campo.

Ao professor do campo, cabe num primeiro momento à sensibilidade e o conhecimento para reconhecer que nenhum material é, na íntegra, capaz de resolver os problemas de escolarização. Desta forma, saber utilizar o livro didático do campo, que a partir de 2013 estará nas escolas, juntamente com outros materiais disponíveis localmente, além da importante tarefa de produzir os seus próprios materiais, são questões que precisam ser debatidas.

Em números, o PNLD Campo, vai investir “Cerca de 12,4 milhões de livros didáticos para 3 milhões de alunos, em 73 mil escolas rurais. A compra e a distribuição das obras foram orçadas em R\$ 87 milhões (MEC, 2012, Portal de educação). Reconhecendo as relações com a economia política com apoio em Apple, pode-se interrogar se de fato este investimento pode resultar em alterações quanto aos aspectos quantitativos, esperados pelo Estado – redução na repetência e evasão -, como também nos qualitativos, esperados pelos sujeitos do campo que compõem o movimento por Educação do Campo.

O processo de escolha dos livros do PNLD passa por uma avaliação com critérios que observam: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Existem também critérios eliminatórios onde são eles: manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ausência de relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor e sua concretização na obra para o aluno. Há critérios classificatórios, que indicam elementos para auxiliar na escolha.

Na sequência, estes livros chegam à escola, e cabe aos professores estabelecerem outros critérios; ainda que o processo fosse perfeito – e observaram-se dificuldades que o caracterizam e limitam – os livros são instrumentos, recursos, suportes, produtos de mercado, idealizados para situações genéricas. A mediação da escola e dos professores poderá potencializar trabalhos mais comprometidos com os objetivos em diferentes situações específicas de escolarização.

Como assumido nesta pesquisa, os livros têm uma função e uma intencionalidade, e assim sem ingenuidade concorda-se com Apple quando afirma que o conhecimento disponibilizado pelos livros é resultado de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. (APPLE, 2001, p. 53). Ainda segundo mesmo autor:

“muitas das razões pelas quais os textos e outros materiais, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que tem, estão profundamente relacionados não somente com as características de classe, mas com o gênero (e raça) do grupo de pessoas que de fato publicam os materiais, assim como com as características de classe e gênero dos/as docentes para os quais materiais curriculares e os livros são feitos” (APPLE, 1995, p 10).

Se essa ideia for aceita, há muito ainda que estudar sobre os livros didáticos e, especialmente, sobre estes que estarão circulando, a partir de 2013, em escolas do campo. Também há muito que estudar e compreender sobre a relação de editoras e autores com esses livros e ainda, sobre como professores e alunos se apropriam do conhecimento que eles veiculam.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**; tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Política, cultura e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Peres, 2006.
- BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- CALDART, Roseli Salete (org): **reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-160.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- COLEÇÃO GIRASSOL - Saberes e fazeres do campo. São Paulo: Editora FTD, 2012.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face oculta da Escola**: trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M.S.A. (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32-53.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R; e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.
- FONSECA, Maria T. L. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1985.
- GARCIA, Tânia M.F. Braga. Textbook production from a local, national e international ponit of view. Brasil. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. ; HORSLEY, M. ; KNUDSEN, S. (Ed). **Local, national e transnational identities in Textbooks and Educational Media**. Santiago de Compostela: IARTEM, 2011, p. 30-46.
- GRITTI, S. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- MUNARIN, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 12.dez .2013.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. São Paulo: Editora MODERNA LTDA, 2012.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (ORG). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Fiocruz, Expressão, 2012, p. 293-299.

ROMANELLI, Otaíza R. **História da educação no Brasil**. 31ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOCIOLOGIA DA LITERATURA: UMA ANÁLISE DOS CIRCUITOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” DE CEREJA E MAGALHÃES

LITERATURE SOCIOLOGY: ANALYSIS OF PRODUCTION CIRCUITS AND CIRCULATION OF THE TEXTBOOK “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” BY CEREJA AND MAGALHÃES

Sandra Eleine Romais Leonardi
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
sandraeleine@hotmail.com

Leilah Santiago Bufrem
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
santiagobufrem@gmail.com

RESUMO: Objetiva compreender o livro didático da literatura sob perspectiva do Sistema Literário, com base na Sociologia da literatura segundo Escarpit e Candido. Para tanto, enfatiza quatro instâncias ou circuitos que, de forma modular e inter-relacionada, exercem influências no conteúdo e modos de produção e circulação da obra, são estes: Sistema Legislativo; Sistema de produção material; Circuito de criação e recepção; e as Práticas discursivas das instituições legitimadoras. O *corpus* analisado compreende a coleção didática para o Ensino Médio *Português: Linguagens* (2003) de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A análise comprova que a formulação do livro didático e sua visão de literatura são historicamente construídas e condicionadas pelo Sistema Literário da época. O livro didático possui um modo particular e específico de produção e circulação de textos literários, que hoje se constitui como uma das (se não a) mais importante para a formação do leitor no Brasil.

Palavras-chave: sistema literário; livro didático; sociologia.

ABSTRACT: It aims to understand the literature textbook under the Literary System perspective, based on Literature Sociology, according to Escarpit and Candido. For this purpose, emphasizes four stages or circuits that, in modular and inter-related way, act upon the content, production methods and book circulation. These are: The legislative system; The material production system; The circuit of creation and reception; and The discursive practices and the institutions performance. The *corpus* analyzed comprises the didactic collection for High School *Português: Linguagens* (2003) by Cereja and Magalhães. This analysis proves that the textbook formulation and its literature view are historically built and conditioned by the Literary System of that time. The textbook has a particular and specific method of production and circulation of literary texts, which nowadays constitutes as one of the most important method for the reader's education in Brazil (perhaps the most important one).

Key words: literary system; textbook; sociology.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Literário compreendido neste artigo parte do princípio sociológico que observa a literatura enquanto uma prática social específica e constituída por um complexo jogo de relações, internas e externas ao texto. Este argumento, defendido pelo francês Robert Escarpit em sua obra *Sociologie de la littérature* (1958), encontra repercussão no cenário brasileiro através do crítico literário Antonio Candido. Candido (1967) discorre sobre as relações entre literatura e sociedade confirmando a indissociável tríade: autor-obra-público, princípios indispensáveis para realização da literatura. Afinal, não existe obra se esta não for escrita por um autor, e não há literatura propriamente dita se não há leitores. Escarpit (1958) acrescenta a ideia dos circuitos de trocas, algo mais complexo que diz respeito tanto a criação artística, quanto à tecnologia e ao próprio comércio. Deste modo, a concepção de literatura hoje está historicamente ligada à revolução burguesa, movimento responsável

pelo desencadeamento de todo processo de produção, distribuição e circulação do artefato literário. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conceito que se tem de literatura e todos os demais conceitos agregados, tais como os modos de leitura, disposição textual, estratégias de interpretação, formação do gosto e juízo estético, é fruto dos valores e relações histórico-sociais de nossa época. Aos moldes burgueses, a literatura se concretiza no interior de uma prática social específica de leitura e escrita, dando as proporções e o valor estético a estas obras. Segundo Romais (2006) – dissertação de Mestrado em Letras sob orientação da professora Dra. Mirian Hisae Haegashi Zappone/UEM, fazem parte de toda essa rede de elementos atuantes, as seguintes instâncias:

1) O Circuito de Produção e Recepção, que se refere à constituição do autor e do leitor. A literatura é uma produção social elaborada por alguém que ocupa e desempenha um papel na sociedade, dirigindo sua escrita a um leitor igualmente constituído *na, pela e para* a sociedade. A relação entre esses dois sujeitos se reflete na utilização de uma língua específica, nos temas partilhados, no momento histórico em comum e nos recursos artísticos disponíveis, concretizando-se no ato da leitura. **2) O Circuito de Produção Material** dos textos, que trata da evolução das técnicas de impressão e das novas tecnologias que permitem a concretização da obra. O autor escreve textos, já o circuito de produção torna possível a materialização do texto em objeto escrito e passível de troca dentro do sistema mercadológico. Esta visibilidade de uma obra real facilitou a divulgação e o acesso aos textos, causando grande impacto ao campo do conhecimento e pensamento do homem moderno. **3) O Circuito Legislativo** e econômico, desenvolvido para regulamentar o comércio livreiro. A criação de leis que norteiam as trocas comerciais é inevitável a qualquer produto de consumo. A produção de livros, e a literatura em si, é um segmento economicamente viável e atuante no mercado, agregando no valor material seu potencial artístico, cultural, filosófico e ideológico. **4) O Circuito de Práticas Discursivas**, que abrange a atuação de instituições como a Academia de Letras, a Crítica e a História Literária, na elaboração dos padrões literários. Tal instância é a principal responsável em atribuir um valor estético, de beleza e relevância social, artística e literária aos textos produzidos, endossados por uma tradição literária. Neste setor, problematiza-se a questão do cânone, quais os critérios e quais interesses há na escolha de determinada obra em detrimento de outras. Aqui se pode perceber como é padronizado certo gosto literário e a função política ideológica sustentada por estas escolhas. **5) O Circuito Educacional** que forma o público-leitor (consumidor) e divulga determinados valores socioculturais pré-determinados e representantes de uma classe dominante. A escola atual é uma instituição criada aos moldes burgueses e propaga um doutrinamento baseado no sistema capitalista industrial. Devido ao papel libertador e humanista que pode desempenhar a leitura literária, segundo Candido (1995), a literatura enquanto disciplina curricular recebe cuidados especiais nas suas formas de transmissão de valores, como se pode perceber em todo seu processo histórico.

Importa reconhecer que a consagração a ser concedida pelo mercado depende das relações de uma estrutura inteira que se interpõe entre o produtor editorial e suas ambições mais ou menos legitimadas pelo mercado. Este processo, iniciado no momento do projeto da obra, compõe-se de fases críticas, expressas por etapas de seleção, até que ela alcance o êxito editorial. Dessa forma, malgrado os esforços dispendidos por autores, editores, distribuidores, livreiros, bibliotecários e demais agentes responsáveis pela efetiva publicação do livro, este nem sempre cumpre plenamente o ciclo, chegar ao usuário. Seu sentido público pode ser afetado por sanções impostas às mais justas e honestas aspirações do produtor cultural. Embora seja evidente a triangulação autor, livro, leitor, os meandros das relações implícitas nessa conjuntura, nem sempre são conhecidos pelos sujeitos interessados. A consciência de que essa prática se verifica em meio a uma complexa estrutura de relações editoriais e de que o pessoal e intransferível ato de leitura requer estudos mais complexos, inseridos no campo da estética da recepção, como defende Diez-Borque (1985), é uma das motivações deste estudo.

2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS”

A análise do livro didático exemplifica a pertinência do referencial teórico baseado no Sistema Literário e seus circuitos de produção e circulação. Considerando que o sistema literário é modular e inter-relacionado, as instâncias se complementam e influenciam mutuamente. O foco de toda engrenagem encontra-se na quinta instância, ou seja, no sistema escolar. É para circular no contexto escolar que o Livro Didático, doravante LD, é planejado, buscando sempre atender às necessidades educacionais atuais. Assim, a escola emoldura e condiciona a existência do livro. Nesta análise, então, o **Circuito Educacional** estará pressuposto em todas as instâncias discutidas pontualmente, não necessitando um tópico de análise específico. Como metodologia, optou-se por analisar cada um dos

Circuitos constituintes do Sistema Literário, porém não na mesma ordem que aparecem na teoria, mas sim conforme o nível de complexidade que rege sobre as demais instâncias. Em toda história, o livro didático foi considerado um veículo do saber legitimado e portanto, sua produção depende dos regulamentos e diretrizes estabelecidas pelo governo. Por essa razão, a primeira instância discutida é: Os sistemas legislativos, uma vez que a legislação própria brasileira é que norteia, condiciona e sanciona as diretrizes para o conteúdo dos LDs, autorizando os modos de criação, produção e circulação destes. A partir desta perspectiva, é possível discutir O Circuito de Produção Material do Livro didático, buscando relacionar a produção com as políticas editoriais, a função autoral e as implicações desta produção no ensino de literatura. Esses dois tópicos constituem os princípios elementares e gerais para a materialização do LD. A terceira instância, o Circuito de Criação e Recepção, analisa a complexidade da relação entre autor-obra-leitor conforme se estabelece no LD. Para complementar e finalizar a análise, será abordada a questão das Práticas Discursivas, mostrando a partir de exemplos práticos e fragmentos do LD como o discurso canônico e hegemônico está presente direcionando os modos de leitura e interpretação do texto. Esses dois últimos tópicos relacionam-se com o modo de seleção, organização e apresentação tanto dos textos literários quanto das práticas e exercícios pedagógicos articulados ao texto. O corpus analisado compreende os estudos literários presente no livro *Português: Linguagens* (2003) de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, indicado pelo Catálogo do Programa nacional do Livro do Ensino Médio (2005). Em geral, a obra possui um conteúdo estruturante que valoriza os aspectos tradicionais baseados na historiografia literária e diversas propostas metodológicas que inovam na concepção moderna, valorizando outras manifestações artísticas e culturais (popular, música, teatro e televisão).

2.1 O circuito legislativo e econômico

A partir do regulamento das instituições escolares, mais precisamente no século XIX, o LD deixou de ser um objeto de apoio exclusivo do professor e passou a constituir o universo dos alunos, necessitando de uma nova linguagem e estratégias de ensino como por exemplo, ilustrações e atividades avaliativas. Atualmente, no Brasil, existe uma indústria livreira especializada na produção de livros didáticos e pedagógicos, assim como equipes especializadas de intelectuais, professores, autores, educadores, ilustradores e técnicos que auxiliam na elaboração dos compêndios didáticos. Pode-se dizer que o LD é resultado de um esforço coletivo e que esta modalidade de produção exige normas e uma legislação diferenciada de um livro comum.

Segundo a Lei n. 9.610 de 1998, o LD é classificado como uma coletânea ou compilação, uma vez que reúne vários textos de outras autorias. É a forma de organização, disposição e seleção desses textos que garantem a originalidade e o atributo de criação intelectual. Já a questão da autoria do LD é algo bastante delicado. No LD analisado, por exemplo, consta uma lista de colaboradores e de uma equipe editorial que envolve: o ilustrador, projetista, copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico e outros. Conforme a Lei citada, a equipe que auxilia o autor em tarefas como revisão, atualização, fiscalização ou correção não é considerada coautora do livro publicado, entretanto o autor, ao receber a remuneração da editora, deve incluir e especificar em comum acordo a participação de cada colaborador. Por outro lado, especificamente o livro destinado ao ensino de literatura, conta com inúmeros fragmentos de outras obras de diversas autorias. Nesse caso, os textos que por lei fazem parte do domínio público podem ser utilizados sem implicações legais, enquanto outros devem necessariamente ter permissão do autor para reprodução e, inclusive, podem estar sujeitos a negócios financeiros pelos direitos autorais – o que é raro acontecer, pois o LD serve de propaganda, um meio de divulgação do autor e da obra, propiciando um possível mercado futuro. Alguns estudos apontam que a probabilidade internacional é de excluir a figura do autor de livros didáticos, compartilhando os direitos e lucros para uma equipe de especialistas que configuram tal obra.

Como se pode observar hoje no Brasil, o governo instituiu leis funcionais para a produção do livro didático, tendo como base os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – estes são responsáveis em controlar o conteúdo e as formas metodológicas dos livros; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é o sancionador das políticas educacionais, responsável pelos editais e seleção das obras indicadas às escolas públicas e particulares brasileiras.

2.2 O circuito de produção material

Os modos de produção material do LD está relacionado diretamente à política governamental instituída pela legislação educacional (como vimos acima). Se o LD não atende às exigências políticas este não encontra meios de circulação, obviamente por ser destinado exclusivamente ao contexto escolar. Os custos de produção de um LD são mais elevados a de um livro literário de circulação comum, pois agrega diversos elementos que encarecem ao longo do circuito de produção. Para o comércio livreiro o custo se justifica principalmente devido a alta qualidade das editoras brasileiras, que privilegiam a fabricação de obras ilustradas, coloridas, com diferentes diagramações, capas bem ilustradas, papel branco de qualidade e perfeito acabamento. Por outro lado, grande parte da produção é consumida pelo próprio Estado através de suas políticas de incentivo e o PNLD.

O processo de produção do LD até sua distribuição nas escolas, quando encomendados pelo governo, passa pelas seguintes etapas, segundo o PNLD: o FNDE recebe os pedidos e formulários enviados pelas escolas com as escolhas didáticas e inicia o processo de negociação com as editoras; faz as licitações conforme a Lei n. 8.666/93. Na segunda fase, firma os contratos e informa a quantidade de exemplares e localidade para entrega. Em seguida, o IPT – Instituto de pesquisas Tecnológicas fiscaliza a produção dos livros, forma de armazenamento e outros segundo as normas da ABNT e ISO. Para finalizar, o FNDE contrata a Empresa Brasileira de Correios e telégrafos (ECT) e supervisiona a entrega junto com as Secretarias Estaduais de Educação.

O segredo de venda das grandes editoras de LD é a aprovação governamental e do público docente para que adote o volume para uso escolar. Assim, os editores investem na qualidade técnica, buscando propiciar maior interação entre o aluno e o livro em sala de aula. Sobre o LD de literatura, em especial, os guias de leitura, sugestões de livros e outros também podem mobilizar o comércio livreiro além das obras didáticas. A questão da produção material pode provocar novos conceitos sobre os modos de leitura e recepção do leitor. Segundo Chartier (1999, p.71) “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado”. Assim, o LD e sua forma fragmentada de apresentação dos textos, condicionam ou atribuem ao texto literário novos sentidos e modos de receptividade. A disposição do texto no LD, muitas vezes munido de imagens ou de reflexões, conexões e exercícios, podem modelar e incitar as expectativas do leitor, diferentemente de como seria em contato direto com o texto na íntegra. Entretanto, a fragmentação dos textos literários não acontece apenas por uma questão de ordem material, mas também, porque a legislação educacional, através das LDB e dos PCNs, exige que se ensine a tradição literária brasileira. Isso significa que o número de obras literárias é excessivo, pois consta de uma lista historiográfica legitimada pela crítica literária. A jornada dos estudantes em sala de aula não suportaria, em termos de temporalidade, a leitura de todos os textos literários propostos no ensino da literatura.

Para Zilberman (2003, p. 258) “o conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia”. Nota-se, no contexto escolar, a substituição do livro literário pelo LD. Acredita-se que as escolas deveriam disponibilizar aos alunos todos os títulos literários sugeridos pelo LD, entretanto, sabe-se que na realidade o número de exemplares das obras literárias não atendem sequer o contingente de estudantes. Por outro lado, o LD permite ao grupo de leitores desprovidos de livros literários, seja por falta de bibliotecas ou questões financeiras para aquisição, o acesso ao texto literário. Infelizmente, em muitos casos, o LD é o único contato do aluno com o texto literário. Deste modo, análise sociológica, tal como se propõe aqui, não dispensa o cuidado e a atenção sobre as características do material, sua disposição física, visual e técnicas utilizadas, pois estas organizam um certo modo de leitura e apropriação da literatura, transmitindo aos alunos certos modos de compreender o texto e relacionar-se com a obra.

2.3 O circuito de criação e recepção

Diferentemente da relação tradicional entre a tríade: autor-obra-leitor, conforme expõe Candido, o LD estabelece um circuito a partir de: uma composição autoral, ou seja, um ou mais autores responsáveis somados a uma equipe de produção; uma obra organizada pelo autor juntamente com diversos fragmentos de textos literários; e um perfil definido de público leitor, a saber, estudantes do Ensino Médio das escolas brasileiras, grupo ideal constituído, basicamente, pela faixa etária de 15 a 18 anos, sendo a maioria pertencente à classe média ou alta. Dificilmente um estudante de classe baixa consegue concluir o Ensino Fundamental devido à necessidade imediata do ingresso ao mercado de trabalho.

Por uma questão metodológica, considera-se como autor o sujeito que criou determinada obra de valor literário e artístico, ou seja, os autores consagrados dos textos literários que se apresentam de forma fragmentada no LD. E aos autores do LD chamar-se-á de organizadores – pois organizam um conteúdo de forma pessoal, autônoma e didática. O organizador é responsável por apresentar o texto literário de forma sistematizada, estabelecendo relações com os conteúdos estruturantes determinados pelas diretrizes educacionais que, no caso da literatura, encontra base na crítica e historiografia literária. A escolha dos organizadores, entretanto, não é aleatória ou arbitrária, pois priva pela divulgação e análise das obras canonizadas.

O LD é um objeto de leitura bastante específico, uma vez que a relação entre leitor e autor do texto literário é mediada pelos organizadores do próprio LD. Em outras palavras, há uma sobreposição entre o autor do LD (organizador) e o autor do texto literário. Esta sobreposição é inevitável em vista da forma como se estabelece a natureza do livro didático. No caso do LD analisado, os organizadores direcionam a leitura literária para determinada interpretação, em geral baseada em críticos literários, e em outras o texto torna-se mero pretexto para análise linguística ou pretexto para produção de texto. Como exemplo, pode-se citar o fragmento do LD analisado (*Português: Linguagens*, 2003, p.10) onde o organizador solicita a leitura de um trecho de uma carta de amor escrita por Olavo Bilac. Após o fragmento, os alunos devem responder as seguintes questões propostas:

- a) Caracterize a variedade linguística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto.
- b) Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas nessa época, nesse tipo de variedade linguística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade linguística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe. (*Português: Linguagens*, 2003, p. 21)

Neste exemplo, o texto de Olavo Bilac é utilizado num exercício de semântica, servindo de exemplo de variedade linguística de determinado momento histórico. De um ponto de vista histórico, a literatura é uma interpretação da realidade e, portanto, é considerada uma estrutura frágil para designar fatos concretos sobre a história e a vida real de uma época. A solicitação de produção textual baseada na estrutura do texto literário apresentado também pode inibir a produção criativa e livre do aluno, podendo levar ao marasmo e à mera repetição de termos e palavras. Tal atividade reforça a prática de leitura literária de forma utilitária, limitando assim seu potencial na recepção estética e crítica do texto.

No segundo exemplo, os organizadores propõem a comparação entre os textos: *Meus oito anos* de Casimiro de Abreu e *Meus oito anos* de Oswald de Andrade, a fim de exemplificar a intertextualidade, conceituada como: “[...] a relação entre dois textos em que

um cita o outro” (*Português: Linguagens*, 2003, p.111). Questiona-se, aqui se esta definição dá conta da realidade literária e da formação do leitor, afinal, não se pode restringir tal função ao simples fato de um texto citar outro, uma vez que isto pode ocorrer de maneira implícita ou explícita e tal identificação e interpretação deste fenômeno depende do conhecimento prévio (no caso, do repertório de leituras) de cada leitor. Em seguida, enunciam uma possível interpretação dos textos literários. Esta explicação interpretativa pode ser recebida pelo leitor como sendo uma única leitura correta do texto literário. Como o livro carrega esta legitimação de portador do conhecimento, a interpretação dada possui certo caráter de objetividade, assim como uma verdade científica e, portanto, inquestionável, irrevogável, absoluta e correta.

Para Kleiman (2004), esse tipo de abordagem considera a autonomia do escrito como fonte suficientemente capaz de produzir sentidos para o texto, diferenciando-se da interação oral que permite os sentidos serem construídos e negociados no contexto dialógico, prática mais frequente entre os alunos antes (ou fora) do ambiente escolarizado. Essa mediação dos organizadores desconsidera as subjetividades de *autor* e *leitor*. Ler, sob esse prisma, significa a adoção de uma perspectiva, a dos organizadores do LD, o que implica a redução do papel do leitor, ou seja, o leitor abdica sua interpretação em favor daquela preestabelecida e legitimada.

É interessante atentar que, nesse espaço reservado ao estudo da literatura, enfatiza-se o ensino da historiografia literária, as características dos gêneros e estilos de época e a biografia dos autores. Os elementos necessários e antecedentes à compreensão do texto literário são abordados de forma artificial, ou seja, tais concepções são estanques e pressupõem um pré-conhecimento do leitor. Note-se esse fragmento explicativo: “**Egocentrismo:** a maior parte dos poetas românticos volta-se predominantemente para o próprio eu, numa postura tipicamente narcisista [...]” (*Português: Linguagens*, 2003, p. 174). Ora, para compreender o termo “narcisista”, é preciso ter uma gama de conhecimentos literários, em especial, de elementos da mitologia grega, para que a própria significação de egocentrismo produza sentido ao leitor-aluno. O LD apresenta, sim, um jargão específico adotado pela crítica, teoria e história literárias, como termos e descrições de fenômenos do campo de saber literário. Porém, o aluno, nesse contexto, não é levado a refletir sobre esse conhecimento e, muito menos, preparado a identificá-lo nos textos literários lidos. O sistema escolar valoriza, sobretudo, o domínio (memorização) desses conjuntos de princípios teóricos, e não a reflexão e aplicação deles na leitura literária, item fundamental para compreensão crítica do texto.

Sob essa perspectiva, é possível concluir que o conceito formado pelo público do LD a respeito do escritor e de sua obra será elaborado por dois vieses: um pela leitura da obra em si e seus efeitos em cada indivíduo; e outro pela visão adquirida pelos modos de leitura, relações e questões sugeridas pelos organizadores do LD e, pelos professores. Considerando, contudo, o contexto escolar e suas predisposições sistemáticas e formais, as interferências dos organizadores na leitura das obras literárias terão maior influência na expectativa dos leitores, na formação conceitual de literatura, na emissão de valores, e outros, do que a experiência estética pessoal e crítica do indivíduo. Em vista destas considerações acerca da criação e recepção do texto literário veiculado no suporte didático, o LD assume um papel *moderador e modalizador* da interação *autor-leitor*. A leitura e a gratuidade são comedidas por essa função moderadora, que acaba por reduzir ou restringir os efeitos próprios de uma leitura integral e direta da obra pelo leitor. Novas características do LD podem ser acrescidas a estas se vistas a partir das inferências das instituições discursivas, como propõem os apontamentos analíticos a seguir.

2.4 O Circuito de práticas discursivas

Quanto às práticas discursivas analisadas no Sistema Literário, enquanto referencial teórico desta, é possível observar a organização do conteúdo literário dentro das especificidades da Historiografia literária, tendo como seleção textual às obras consagradas pela Crítica literária. Segundo o levantamento estatístico do LD analisado, os organizadores utilizam, com maior frequência, os textos considerados poesia (64%), em relação a prosa (36%). Entretanto, cabe notar que os fragmentos da prosa recebem maior espaço e atenção, compondo a maioria dos fragmentos considerados de tamanho médio ou grande. Por outro lado, a poesia tem a vantagem de, em muitos casos, estar transcrita de forma completa.

Nesse sentido, ainda, o maior número de incidências de fragmentos consideravelmente grandes está na abordagem do Romantismo, Realismo e Modernismo. Alguns autores como Manuel Antônio de Almeida (*Memórias de um sargento de milícias*), Álvares de Azevedo (*Noite na taverna*), Machado de Assis (contos), Eça de Queiros (*O primo Basílio*), Mario de Andrade (*Macunaíma*), Raquel de Queiroz (contos), Graciliano Ramos (*São Bernardo*) e Clarice Lispector (conto), chegam a ocupar entre duas a três páginas do LD em transcrições de fragmentos de suas obras. Os dados também mostram que a ênfase nos estudos literários é maior na segunda série do Ensino Médio, que, coincidentemente, corresponde à abordagem do Romantismo – *a arte da burguesia*. Além disso, os gêneros literários clássicos e modernos (romance) são estudados como literatura, recebendo o endosso credenciado pela historiografia e crítica literária. Os outros gêneros textuais (ou gêneros considerados menores, segundo a concepção clássica da crítica literária) são estudados nos capítulos de Produção de texto, ou seja, esses gêneros “menores” podem ser reproduzidos ou recriados pelos alunos, porém, os gêneros “maiores”, não.

Quanto às características do autor do texto literário, 91,3% são autores masculinos, 5,7% femininos, 2% anônimos e 0,9% possuem dupla autoria (masculina e feminina) – é o caso, de algumas letras de músicas, consideradas, neste estudo, como literatura. E, ainda, 77,9% dos autores são brasileiros, 19,31% portugueses e 2,8% de outras nacionalidades. Em geral, os autores pertencentes a outras nacionalidades correspondem àqueles consagrados pelo cânone ocidental. Por outro lado, tem-se a voz da crítica literária, com uma função, aparentemente, paralela à atuação da história literária. Os comentários críticos presentes no decorrer do LD assumem a postura de “conselheiros” do público ou indicadores de novas propostas de leitura e relações a partir do tema estudado no LD. A crítica, nessa perspectiva, surge como porta-voz da cultura e da sociedade - caráter típico da tendência teórica dos estudos culturais.

Sendo assim, pode-se notar, segundo a classificação de Thibaudet (1930 *apud* IMBERT, 1971), a presença de três modalidades críticas. A primeira é a *crítica profissional* elaborada pela voz de um crítico renomado e, portanto, de grande valor e reconhecimento. A segunda modalidade presente no LD é a *crítica artística*, ou seja, aquela comentada pelo próprio artista. E a última crítica presente seria a dos organizadores do LD, que poderia ser classificada como uma mescla da *crítica profissional*, porque esses não deixam de ser profissionais professores da área, e de uma *crítica espontânea*, já que em muitos momentos, esses reproduzem certas concepções da crítica de massa, modismos e outros. Todas estas modalidades foram encontradas no decorrer do LD analisado.

A crítica que se percebe no LD apresenta “várias caras e inúmeras vozes”, como afirmava Lajolo (2001). Por outro lado, apesar da variedade, a forma como essas vozes se manifestam, não abre espaço para que o aluno reflita sobre os motivos que levaram tais obras a comporem o quadro de estudo da literatura, ou por quem são feitas tais escolhas, por quê, para qual público, ou ainda, qual a pertinência de tais textos e seus sentidos para a vida. Segundo Terzi (1995), a escola pressupõe certa familiaridade do aluno com a escrita, o que em muitos casos, pode dificultar na compreensão daquilo que se anuncia ou se pede ao aluno no LD, simplesmente porque ele ainda não tem o domínio de certo linguajar, termos e expressões. Observe, neste exemplo, como é constrangedora a explicação dada no LD sobre o conceito de *verso* e *prosa*: “textos em **versos** são **poemas**, isto é, aqueles construídos com **versos**, cada **verso** corresponde a uma linha do **poema**” [grifo nosso]. O texto não explica o que é poema e tampouco o que é verso. E afirmam, ainda: “textos em prosa são aqueles construídos em **linha reta**, ocupando todo o **espaço da folha de papel**, e organizados geralmente em frases, parágrafos, capítulos, partes” [grifo nosso]. Essa explicação é visual, e ainda utiliza conceitos cartesianos (linha reta). Ora, tal conceito não se aplica sequer às novas modalidades e suportes (que não a “folha de papel”) que a literatura hoje se encontra, como na tela de computador, ou outro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença marcante da historiografia e da crítica literárias no LD evidenciam um modo particular de patrocinar certa concepção de literatura e um modo de ler. Em geral, percebe-se que o LD não pressupõe a história dos sujeitos leitores e não oferece margem para autonomia na interpretação textual. Percebe-se que diante das mudanças de um mundo moderno e informatizado, o

ensino da literatura na escola não dá conta das manifestações literárias de hoje, como as adaptações e as traduções. Afinal, como conceber o papel e a função do autor nesses casos? Como analisar, interpretar e produzir sentido a partir das frases e composições de protesto e poesia pichadas nos muros da cidade? Como relacionar uma obra literária e sua adaptação no cinema?

Evidentemente, não se pretende abolir cânones nem mesmo valores culturais construídos ao longo da história ocidental ou nacional (apesar de muitos serem questionáveis), o que se discute aqui é a validade dos modos como se tem praticado essa leitura na escola. A literatura é um espaço para pensar as relações entre o homem e como ele erige sua cultura, e nada mais importante que a crítica do leitor sob sua leitura. Para ele, o texto é criado e produzido, é nele que a literatura encontra sentido, por isso, nada mais correto do que perceber e entender como o texto tem lhe chegado às mãos e quais os fatores que lhe modificam a apreensão do texto por meio do que lhe ensinam (como ler) e como lhe determinam (o que ler).

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Coleção tempos. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UNB, 1994.

DIEZ-BORQUE, José Maria. **El libro**: de la tradición oral a la cultura impresa. Barcelona : Montesinos, 1985.

ESCARPIT, R. **A sociologia da literatura**. Lisboa: Arcádia, 1969.

IMBERT, E.A. **Métodos de crítica literária**. Trad. Eugênia Maria M. Madeira de Aguiar e Silva. Coimbra: Livraria Almedina, 1971.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 91 a 117.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Ap. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces (o jogo do livro). Belo Horizonte: Autêntica / Ceale / FaE / UFMG, 2003. p. 245-266.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: UM PANORAMA DA REGIÃO SUL DO BRASIL

THE ACADEMIC STUDIES WITH REGARD TO THE NATIONAL TEXTBOOK POLICIES

Bruna Silva do Nascimento
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
brusnascimento@gmail.com

Sandra Eleine Romais Leonardi
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / FAEL
sandraeleine@hotmail.com

Leilah Santiago Bufrem³
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
santiagobufrem@gmail.com

RESUMO: Estudo descritivo que utiliza técnicas cientométricas para verificar a inserção da temática ‘livro didático’ nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação das três maiores universidades públicas da região sul do Brasil. Busca, nas bibliotecas digitais e repositórios institucionais os seguintes descritores: ‘livro didático’, ‘apostila’ e ‘material didático’. Acompanha as fases de implantação do PNLD, com ênfase nas suas repercussões na literatura acadêmica. O corpus é constituído por 65 trabalhos acadêmicos, dos quais 80% são dissertações defendidas em programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Letras e Design. Conclui que o panorama oferecido estabelece duas vertentes de diálogo que se integram: o diálogo com a legislação e a discussão dos pesquisadores sobre a importância do processo e do papel significativo atribuído às IES, não só na avaliação dos livros didáticos, mas também e, principalmente, na formação de pesquisadores e profissionais da área que compõem a massa crítica no país.

Palavras-chave: Livro didático; Produções Acadêmicas; Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Descriptive study which uses scientometric techniques to verify the inclusion of the theme textbook in theses and dissertations in graduate programs of the three largest public universities in the southern region of Brazil. Search in digital libraries and institutional repositories the following descriptors: 'textbook', 'book' and 'courseware'. Follow the phases of implementation PNLD, with emphasis on its impact in the academic literature. The corpus consists of 65 academic papers, of which 80% are dissertations in graduate programs in the areas of Education, Arts and Design. It concludes that the panorama offered establishes two strands of dialogue that integrate: dialogue with the legislation, and the discussion of the researchers on the importance of the process and the significant role attributed to IES, not only in the evaluation of textbooks, but also and mainly in the training of researchers and professionals that are part of the critical mass in the country.

Key words: Textbook; Academic Studies; Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

Embora alguns autores considerem a presença do livro didático em sala de aula deletéria ou desestimulante, por cercear o professor e encerrar o aluno às suas atividades prescritas, no presente

trabalho considera-se o livro didático como um material imprescindível para a prática pedagógica. Acredita-se que ele seja peça fundamental na edificação do saber, não só do aluno, mas também do professor, como auxílio ao planejamento e na execução das tarefas diárias. (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004).

Essa convicção aliada às motivações para estudos resultantes das reflexões sobre a valorização relativa do livro didático, a partir das políticas nacionais que afetam sua concepção, produção, distribuição e uso, reforça sua posição como objeto de estudo cuja complexidade tem avultado. Nesse sentido, buscou-se verificar a inserção da temática ‘livro didático’ na teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação das três maiores Universidades Públicas Federais da região sul do Brasil.

A utilização de técnicas cientométricas é uma possibilidade para tratar o tema, uma vez que os dados quantitativos organizados e analisados transformam-se em indicadores das tendências de produção, dos padrões de colaboração e ainda dão conta de informações acerca de como a própria ciência se constitui e progride. Esse autoconhecimento é uma premissa básica para a melhor compreensão de qualquer área do saber, pois auxilia na identificação de objetos de pesquisa, metodologias, epistemologias entre outras características que estruturam o fazer científico.

Indubitavelmente, o insumo básico e, ao mesmo tempo, a matéria-prima para a realização de pesquisas é a literatura científica que emana, preferencialmente, das Instituições de Ensino Superior (IES) sob o formato de artigos de periódicos, dissertações, teses entre outros. No caso específico das dissertações e teses elas se constituem etapa obrigatória para a finalização dos cursos de mestrado e doutorado. De acordo com Torrez Ramírez (1999) e Campello (2000) essas produções fazem parte do que se conhece por Literatura Cinzenta. Segundo as autoras, compõem essa classe as comunicações científicas não incorporadas ao mercado editorial formal e, portanto, destinadas a um público restrito, ou ainda publicadas no formato manuscrito e/ou em poucos exemplares.

Para Witter (1999) a observação do que já foi publicado resulta em uma maior apropriação do conhecimento gerado e, por conseguinte, pode fundamentar outras pesquisas e ainda indicar a necessidade de aprofundamento sobre determinado tema. Os caminhos que operacionalizam esse tipo de trabalho são os mais diversos: estudos de autoria, análise de temáticas, verificação dos métodos e das técnicas aplicadas entre outros.

Na contramão dessa tendência, a área de Educação não tem por hábito trabalhar com pesquisas de cunho quantitativo. “Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 13). Há muitos temas na Educação que, para um melhor entendimento, deveriam ser analisados por meio da aplicação de técnicas de análise quantitativas.

A escolha por analisar a Literatura Cinzenta justifica-se, pela sua importância para a construção de novos saberes e por, não raro, constituir-se como fonte única a abordar determinado assunto, técnica ou fenômeno. (TORREZ RAMÍREZ, 1999).

2 AS POLÍTICAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO

Para que se possa compreender as pesquisas acadêmicas que abordam as questões do livro didático no Brasil, não se pode deixar de relatar, mesmo que em breve exposição histórica, o percurso e a função do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, por conseguinte, do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) responsável por toda dinâmica de produção, avaliação e distribuição de obras didáticas nas escolas em todo país. Sabe-se que a produção editorial de um livro didático não é barata, impossibilitando o acesso da maioria dos estudantes brasileiros hoje. Graças aos programas

governamentais é que o LD passou a compor efetivamente o cotidiano escolar, tornando-se objeto de investigação científica no campo educacional.

Todo acesso às bases legais e institucionais do Governo Brasileiro acerca da Educação está disponível atualmente no Portal do MEC²⁴. A partir de dez principais ferramentas de pesquisa (Acesso à Informação, Professores/Diretores, Estudantes, Pais e familiares, Governo, Mobilização Social, IES, Imprensa, Fornecedores e Serviços) é possível ter acesso às informações estruturais e organizacionais da legislação vigente: leis e decretos desde 1930 a 2007 da área educacional, assim como as descrições de licitações, contratos, fornecedores, despesas, convênios, auditorias, ações e programas desenvolvidos.

Segundo o histórico oferecido no portal, observa-se que as políticas educacionais estão diretamente relacionadas com a criação de um Ministério específico da educação. O primeiro modelo ministerial de educação foi criado por Getúlio Vargas na década de 1930 sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Como o próprio nome já diz, o objetivo do Ministério não estava restrito ao atendimento educacional, mas sim abarcava diferentes modalidades como saúde, esporte e meio ambiente. Na época, coube ao Departamento Nacional do Ensino administrar as políticas educacionais.

Um dos grandes movimentos nesse sentido se deu em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representado por Anísio Teixeira. Este propôs a realização de um plano geral da educação com a finalidade de defender e difundir uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. A ação repercutiu de forma efetiva em 1934 com a Constituição Federal, a qual declara que a educação é um direito de todos, responsabilizando a família e o Estado. O Ministério, então, na gestão de Capanema inicia as reformas no ensino secundário e universitário.

Em 1953, a área da Saúde ganhou autonomia, o que resultou, consequentemente, na criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Desde então, o MEC passou a centralizar todas as ações no âmbito educacional do país. Surge logo em seguida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, como resultado das intensas discussões promovidas nas décadas de 40 a 60. Segundo a LDB/1961, parte da educação formal passa a ser responsabilidade dos estados e municípios, descentralizando assim o poder do Governo Federal.

No âmbito universitário, a LDB deu suporte às reformas que tiveram início em 1968. A Lei estabeleceu padrões para o ensino superior em universidades públicas e particulares, dando mais liberdade científica e pedagógica.

Com a finalidade de diminuir os índices de analfabetismo e de evasão escolar, a nova LDB, no início da década de 1970, estabelece o ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos, sendo o currículo unificado para o primeiro e segundo graus, diversificando apenas questões relacionadas às diferenças regionais. Em 1985, em virtude do desmembramento do Ministério da Cultura, agora independente, o MEC se transforma em Ministério da Educação e do Desporto (mantendo a sigla MEC).

Para fortalecer o compromisso do Estado com a Educação, a Constituição de 1988, nos artigos 206 e 208, institui seus princípios de ação nas seguintes prerrogativas: dar condições de acesso e permanência na escola, garantir a liberdade pedagógica, oferecer um ensino público gratuito e de qualidade, valorizar os profissionais da educação, incentivar a gestão democrática, prestar atendimento por meio do fornecimento de material didático, transporte, alimentação e saúde ao educando do ensino fundamental, entre outros. Cabe ressaltar que em 2009 o atendimento ao educando passa a abranger toda a Educação Básica por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Inc. VII da EMC -059).

A LDB de 1996 institui uma reforma na educação que resulta na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

²⁴ Informação disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 nov. 2012.

Este último foi substituído em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aumentando os recursos financeiros para os investimentos em toda Educação Básica. Nesse programa, o nível superior também é beneficiado, sobretudo, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007 pelo MEC.

Atualmente, a estrutura organizacional do MEC promove ações e programas nas seguintes áreas: Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica; Educação Continuada; Alfabetização; Diversidade e Inclusão. Dentre os programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica encontra-se o Plano Nacional do Livro Didático, foco da exposição a seguir.

2.1. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, com o objetivo de proporcionar um ensino mais igualitário e de qualidade em todo território nacional. Até o ano de 2003, o programa foi responsável por toda dinâmica de distribuição dos livros didáticos para o Ensino Fundamental. Hoje o programa atende as particularidades dos seguintes segmentos institucionais: o Ensino Médio por meio do PNLEM; a Educação para Jovens e Adultos por meio do PNLD EJA; e as Escolas do Campo por meio do PNLD Campo, lançado recentemente pela Resolução n. 40, de 26/7/2011, que dispõe políticas próprias para distribuição dos livros didáticos nestas regiões geográficas.

O PNLD oferece também, além dos livros didáticos das disciplinas escolares, dicionários e obras complementares, em versões acessíveis a todos, em áudio, Braille e *MecDaisy*. Ressalta-se que o PNLD, apesar de toda complexidade e abrangência, não se trata de um programa obrigatório. Suas ações não são impostas, uma vez que as escolas têm liberdade para aderir ou não ao programa, devendo se cadastrar no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/ MEC) caso tenha interesse nos benefícios. Segundo dados do FNDE, o PNLD distribuiu 163 milhões de livros, atendendo 37.422.460 alunos de toda rede pública de ensino.

O programa comporta toda uma dinâmica logística que funciona da seguinte forma: as escolas aderem ao programa preenchendo um cadastro no site do FNDE (caso não queira mais participar, é necessário solicitar o desligamento) conforme os prazos e as regras estabelecidas pelo MEC; O MEC lança os editais para as editoras concorrerem à avaliação e indicação; as editoras inscrevem suas obras; é feita uma triagem avaliativa dos quesitos técnicos e físicos pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) e então, as obras selecionadas são encaminhadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para análise pedagógica.

Após a avaliação e aprovação das obras, publica-se o chamado Guia do Livro, que nada mais é que um catálogo expositivo das obras aprovadas e sua respectiva valoração. O Guia serve para auxiliar os professores das escolas cadastradas a selecionar as obras de interesse de forma democrática. As escolas então enviam o pedido das obras que escolheram ao FNDE. Este é responsável em negociar as obras solicitadas com as editoras responsáveis segundo as determinações da Lei 8.666/93, firmando assim os contratos e supervisionando a produção material destes. A distribuição dos livros para as escolas é feita por contrato do FNDE com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) sob supervisão e apoio das secretarias estaduais de educação.

Sendo assim, o PNLD admite duas formas de ação: uma centralizada por meio das funções do FNDE; e outra descentralizada, quando realizadas pelas Unidades da Federação mediante repasse de verbas do Governo Federal.

[...] o PNLD é sistematicamente mencionado – e até politicamente usado – para referendar o nomeado 'sucesso' da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas. (HÖFLING, 2000, p. 160).

A análise destes programas, tais como se pretende neste estudo, é imprescindível, pois se trata de uma ação política, e não apenas administrativa, de gestão ou de investimento de recursos, tal como pressupõe Höfling (2000). Nesse sentido, o próximo tópico visa um levantamento das produções acadêmicas sobre o tema livro didático, buscando compreender como as universidades federais têm abordado o tema. Este panorama contribui para uma visão geral sobre o histórico destas produções temáticas, tendo como contrapartida sugerir novas ações de pesquisa, mais direcionadas à questão dos materiais didáticos.

2.2. Teses e dissertações: subsídios para uma análise cientométrica

A base documental, para a pesquisa e mensuração da ciência compõe-se, prioritariamente, pela própria produção científica divulgada nos mais diferentes formatos, quais sejam: artigos, teses e dissertações, anais de eventos entre outros. Esse tipo de investigação privilegia a contextualização histórica, observa e descreve de que maneira e sob quais condições determinado tema está sendo discutido pela comunidade acadêmica. Além disso, os também conhecidos como ‘estados da arte’ permitem uma avaliação periódica da própria área na qual estão inseridos. Essas análises podem resultar em bancos de dados atualizáveis que gerem indicadores científicos relevantes sobre, por exemplo, a tendência das pesquisas em determinado campo. Com o uso dessas informações é possível racionalizar os recursos humanos e financeiros e o tempo despendido para a realização de pesquisas.

As técnicas cientométricas ensejam a criação desses indicadores científicos que são divididos entre indicadores de atividade, que fornecem um panorama do que está sendo produzido (estudo das temáticas) e de quem está produzindo (estudo de autoria), e indicadores de relação, que verificam como estão se relacionado (análise das redes de autores, de instituições e de áreas). (CALLON; COURTIAL; PENAN, 1995).

Mesmo tendo seu valor reconhecido pela comunidade acadêmica, os indicadores científicos não possuem a unanimidade no que tange a sua capacidade de revelar aspectos da ciência e de quem a constrói, pelo fato de muitas vezes desconsiderarem o entorno em favor dos dados meramente quantificáveis. Solla Price (1976, p. 40) avalia que “para examinar mais de perto os resultados reais do trabalho científico, ao invés de uma simples contagem, devemos conhecer muito mais sobre as instituições sociais da ciência e sobre a psicologia do cientista.” Acredita-se, portanto que, a união de resultados obtidos, por meio do emprego da cientometria, com dados qualitativos, provenientes da observação do “fazer” dos cientistas propiciam uma análise completa sobre a atividade científica. Como resultado dessa complementação é possível realizar uma análise mais aprofundada do *ethos* da Ciência, na qual os resultados são interpretados dentro do contexto exato de sua produção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como descritivo, pois toma como base materiais já editados (teses e dissertações). Para possibilitar a mensuração da produção científica acerca do tema ‘livro didático’ utilizaram-se técnicas cientométricas, visto que a aplicação da cientometria confere a “[...] possibilidade de conhecer, pelo estudo das publicações, o desenvolvimento de área determinada da

ciência, em âmbito geográfico específico, com recortes relativos a temáticas, materiais ou períodos específicos.” (BUFREM; PRATES, 2005, p. 13).

Elencaram-se as três maiores universidades federais da região sul como foco da pesquisa. São elas:

- a) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- b) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- c) Universidade Federal do Paraná (UFPR).

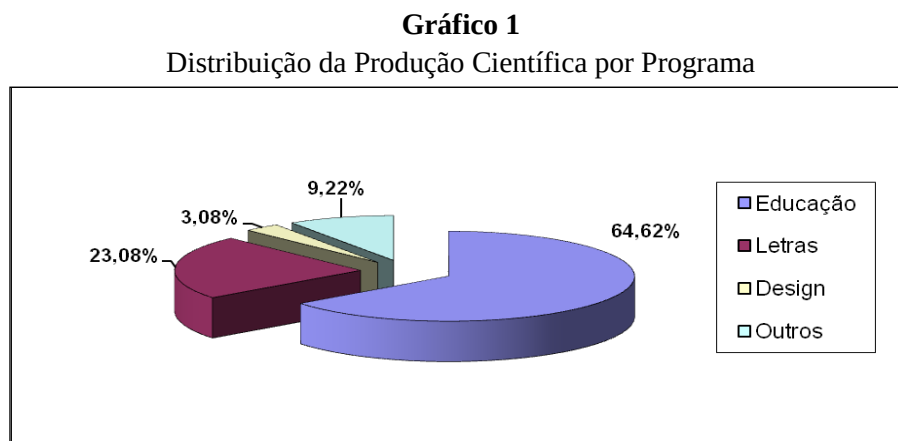
Posteriormente, acessou-se o site institucional de cada uma delas a procura ou da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações ou do Repositório Institucional. Em ambos os casos, realizou-se uma pesquisa avançada, sem delimitação temporal e de campos, apenas de coleção (teses e dissertações). O procedimento de coleta foi realizado entre os dias 14 e 20 de março de 2012 e os termos utilizados na busca foram: ‘livro didático’, ‘material didático’ e ‘apostila’. De posse dos dados brutos eles foram inseridos em uma planilha do *software* Excel para viabilizar a construção do banco de dados e gerar os gráficos e as tabelas para a análise e cotejamento dos resultados. Os aspectos observados foram: o tipo de documento, as áreas dos Programas de Pós-Graduação, os orientadores mais atuantes e a tendência de produção acerca da temática do livro didático.

4 RESULTADOS

Foram revocados 65 trabalhos por meio da busca realizada com os descritores: ‘livro didático’, ‘material didático’ e ‘apostila’. Desse total 76,93% são provenientes da UFPR. Cumpre ressaltar que a UFSC não apresentou tese ou dissertação com base nos critérios estabelecidos.

No que concerne a análise do tipo de documento gerado, constatou-se que a maior parte dessa produção científica é composta por dissertações (80,00%). A UFPR apresentou um número bastante grande de trabalhos nessa modalidade (46). Já na UFRGS verificou-se uma distribuição mais equitativa entre teses (4) e dissertações (6).

Ao identificar a origem dessa produção científica o retrato encontrado demonstrou o predomínio da área de Educação (64,62%) como espaço preferencial para o debate sobre as questões que envolvem a temática do livro didático (ver Gráfico 1).

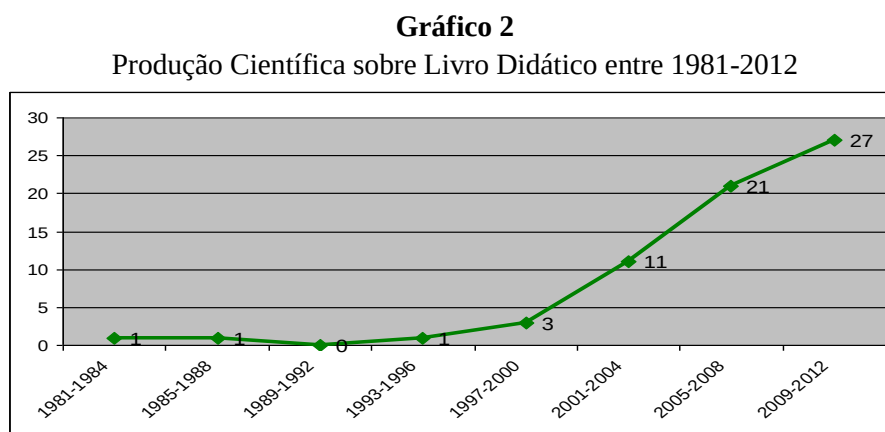


Fonte: dados da pesquisa

Não foi surpresa constatar que, depois da área de Educação, os programas de pós-graduação nos quais ocorreu a maior produção de teses e dissertações sobre a temática do LD foram os da área de Letras (23,08%). Como justificativa para isso, acredita-se que o Livro Didático (LD) esteja inextricavelmente ligado não só às práticas educacionais, mas também às pesquisas acadêmicas nas quais ele é o objeto de análise. (CHOPPIN, 2004). No que concerne ao âmbito científico, à área de Letras apresenta-se como espaço adequado para essa discussão, pois tem, dentre seus objetos de estudo, o LD e suas relações com a linguística no que refere às análises de discurso e construções ideológicas. Nesse contexto, ele é visto como elemento estruturante na formação escolar e, para tanto, deve ser compreendido em sua totalidade e complexidade.

A importância do LD, independentemente do contexto científico no qual ele está sendo observado, é a ele conferida pelas funções que desempenha quais sejam: referencial, como tradução do programa curricular; instrumental, no sentido de que favorece a aquisição de competências e habilidades; ideológica e cultural, enquanto instrumento privilegiado para a edificação da identidade cultural e, por fim, documental, como elemento para preservação da memória. (CHOPPIN, 2004). Essa observação esclarece os motivos pelos quais na presente análise 87,70% das teses e dissertações foram produzidas no âmbito das Humanas (Educação) e da Letras, Linguística e Artes²⁵.

A produção científica acerca dessa temática se mostrou em crescimento exponencial como pode ser constatado a seguir (ver Gráfico 2).



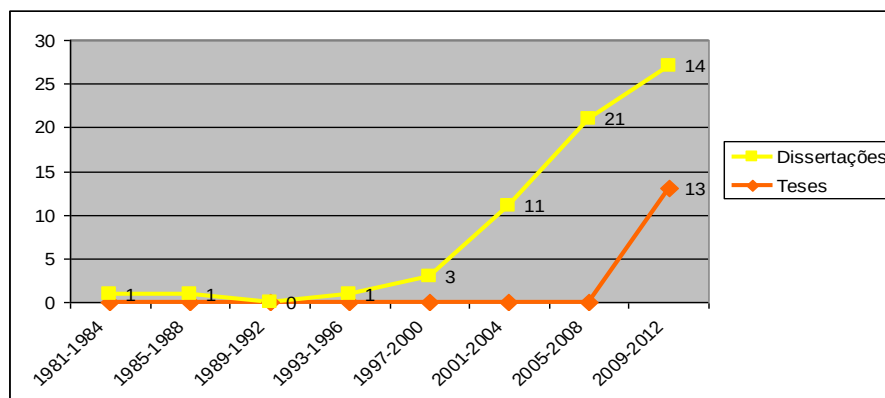
Fonte: dados da pesquisa

A análise estratificada da produção de teses e dissertações permitiu visualizar uma tendência ascendente da produção sobre o LD de maneira intensa nos três últimos quadriênios (2001-2012). Nessa perspectiva, o aumento significativo das publicações a partir do ano 2000 pode ser resultado dos desdobramentos do PNLD e do estudo sobre os diferentes contextos do livro didático, bem como da proliferação dos grupos de pesquisa sobre o tema, inscritos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (DGP/CNPq).

Em janeiro de 2010, foi publicado o Decreto 7.084 que significou um avanço para o aprofundamento do debate sobre os temas relacionados ao PNLD, enquanto uma política de Estado permanente. Esse fato pode ter motivado o aumento da produção tanto no número de teses, quanto no de dissertações, principalmente no último quadriênio (ver Gráfico 3).

²⁵ Áreas definidas pela CAPES. Informação disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2012

Gráfico 3
Produção Científica por Tipo de Documento entre 1981-2012



Fonte: dados da pesquisa

É sabido que testes e dissertações apresentam além do autor (aluno) um orientador (professor). Desse modo, julgou-se necessário identificar os orientadores mais prolíficos (ver Tabela 1). Dos 11 pesquisadores identificados, 50,79% mantém vínculo institucional com a UFPR. Fato que não surpreende, uma vez que essa universidade é a maior produtora de teses e dissertações que versam sobre o livro didático.

Tabela 1
Orientadores mais Produtivos

Orientador(a)	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Orientador 1 - UFPR	4	6,15%
Orientador 2 - UFPR	4	6,15%
Orientador 3 - UFPR	4	6,15%
Orientador 4 - UFPR	3	4,62%
Orientador 5 - UFPR	3	4,62%
Orientador 6 - UFPR	3	4,62%
Orientador 1 - UFRGS	2	3,08%
Orientador 7 - UFPR	2	3,08%
Orientador 8 - UFPR	2	3,08%
Orientador 9 - UFPR	2	3,08%
Orientador 10 - UFPR	2	3,08%
Orientador 11 - UFPR	2	3,08%
Orientador 1 - UFRGS	2	3,08%
Outros	30	46,15%
TOTAL	65	100,00%

Fonte: dados da pesquisa

Ao realizar uma busca simples no DGP/CNPq encontraram-se nove grupos registrados abordando o tema livro didático na região sul do Brasil. Um fato curioso é que nenhum dos pesquisadores/orientadores mais atuantes está vinculado oficialmente a qualquer grupo de pesquisa que traga dentre suas palavras-chave o LD. Do total dos nove grupos, quatro (44,44%) estão localizados no Rio Grande do Sul, sendo que somente um deles está vinculado à UFRGS. A distribuição dos outros grupos se configura da seguinte forma: três deles no estado do Paraná e dois

em Santa Catarina. Outro dado instigante é que a maior produtora de trabalhos científicos sobre o tema não apresenta nenhum grupo de pesquisa inscrito no DGP/CNPq abordando o LD. Em contrapartida, a UFSC, sem nenhuma produção revocada, conta com dois grupos: um da área de Genética, Biologia e Ciências criado em 2000 e outro no Ensino de História criado em 2001.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos 65 trabalhos, verificados nos últimos 32 anos (1981-2012) e defendidos nas três maiores universidades públicas dos estados da região sul do Brasil, foi possível estabelecer um panorama acerca da sedimentação da temática como objeto de pesquisa, nos mais diferentes campos do saber e não só na Educação.

O emprego da técnica cientométrica proporcionou interpretações dos dados coletados, como por exemplo, com qual intensidade o tema está sendo abordado e quem são os orientadores mais prolíficos. A temática do Livro Didático tem sido trabalhada, em sua grande maioria, pelas Ciências Humanas (64,62%). A segunda área mais representativa foi Linguística, Letras e Artes com 23,08%. Esses percentuais refletiram as práticas e os contextos de pesquisa explorados por ambas.

Constatou-se que a maioria dos orientadores mais produtivos está vinculada à UFPR (50,79%). Esse valor pode ser reflexo da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino que contempla a temática do livro didático em sua ementa. O emprego de metodologias qualitativas, como por exemplo, a análise de conteúdo ou de temática desses trabalhos poderia trazer contribuições para esclarecer relações conjunturais que explicassem tendências ou destaques, o que será analisado com a continuidade da pesquisa.

Por fim, a respeito da metodologia aplicada, acredita-se que ela foi adequada e suficiente para alcançar os objetivos da investigação. As planilhas, geradas a partir do Excel, auxiliaram na padronização dos dados, na visualização dos gráficos e na confecção das tabelas.

Os trabalhos aqui analisados representam apenas uma parcela da literatura científica brasileira produzida pelos Programas de Pós-Graduação das três maiores universidades públicas federais da região sul do Brasil nos últimos 32 anos. Sendo assim, elencam-se algumas possibilidades de estudos futuros, a saber: emprego de técnicas qualitativas de análise, objetivando conhecer e reconhecer mais aprofundadamente como e por quem a temática do livro didático vem sendo abordada no âmbito acadêmico brasileiro. Outra opção seria trocar o foco de Literatura Cinzenta (teses e dissertações) para a literatura periódica. Isso possibilitaria a análise das autorias e colaborações, além da identificação da elite produtiva no país. Finalmente, mesmo com as limitações derivadas das escolhas metodológicas descritas, acredita-se que o estudo contribui para um melhor entendimento acerca de como o tema vem sendo trabalhado no país.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. M. F. Em Foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.
- BUFREM, Leilah S.; PRATES, Yara. O Saber Científico Registrado e as Práticas de Mensuração da Informação. **Ciência da informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, maio/ago, 2005.
- CALLON, Michel; COURTIAL, Jean-Pierre; PENAN, Hervé. **Cienciometría el estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica**. Gijón : Trea, 1995.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível: <http://www.fnde.gov.br/index.php/apoio-a-gestao-do-livro-didatico> . Acesso em 10 jul. 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil: 1970-1990. Bauru; Uberlândia: EDUSC; EDUFU, 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para Discussão Quanto à Implementação de Programas de Governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21 n. 70, abr. 2000.

SOLLA PRICE, Derek J. de. **A Ciência desde a Babilônia**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976a. Tradução de Science since Babylon.

_____. **O Desenvolvimento da Ciência**: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976b. Tradução de Little science big science.

WITTER, Geraldina P. Metaciência e Leitura. In: WITTER, Geraldina P. (Org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Editora Alínea, 1999. P. 13-22.

RECRIANDO HISTÓRIAS: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DA CULTURA LOCAL

RECREATING HISTORIES: TEXTBOOK PRODUCTION BASED ON LOCAL CULTURE

Anne Cacielle da Silva
Caroline Cristina Serpa
Cássia Renata Scherer Lino
Jussara Braga
Luiz de Jesus Egues
Maria Auxiliadora Schmidt
Ruan Carlos Barbosa
Tânia Braga Garcia
Thiago Evaldo Rosa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Email: nppd@ufpr.br

RESUMO: O Projeto Recriando Histórias articula ensino, pesquisa e extensão em atividade de formação continuada de professores de ensino fundamental. A finalidade é o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de História que toma como fontes os documentos em estado de arquivo familiar e a produção de livros didáticos para as escolas municipais, recriando a História da localidade. A comunidade escolar e local é envolvida na coleta de documentos e objetos que são trabalhados nas aulas de História e que, classificados e selecionados, passam a compor um acervo a partir do qual são produzidos livros didáticos para as escolas municipais, recriando a História da localidade. Toma como princípios norteadores: a História como estudo da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981); o uso de documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998); a literacia histórica (LEE, 2006) e a formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001) como objetivo do Ensino de História. O Projeto Recriando Histórias já foi desenvolvido em quatro municípios, com características específicas em cada uma das situações, mas mantendo - se articulado por determinados princípios e objetivos comuns: em Pinhais (1997- 2000); em Campina Grande do Sul (2000-2003); em Araucária (2006-2008); em São José dos Pinhais (2010-2011). Em Rio Branco do Sul, as atividades foram parcialmente desenvolvidas (2005). Também se encontra em fase de produção um arquivo virtual para organizar e disponibilizar o acervo completo do projeto.

Palavras-chave: Didática da História; Educação Histórica; produção de materiais didáticos; formação de professores.

ABSTRACT: The Project Recreating Histories connects teaching, research and extension through activities of continuing education for teachers. The aim is the development of a methodology for history teaching which takes as sources the documents found in state of family archive. Local schools and communities are engaged in the collection of the documents and objects, which are explored in history classes. These documents and objects compound a collection based on which history textbooks are produced for municipal schools, recreating the history of the locality. The guiding principles are: history as the study of human experience in time (THOMPSON, 1981); the use of documents in state of family archive (ARTIÈRES, 1998); historical literacy (LEE, 2006); and the formation of a historical consciousness (RÜSEN, 2001) as a goal for history teaching. The Project Recreating Histories has already been developed in four different locations, with specific characteristics in each one of them, but still connected by common principles and objectives. These municipalities are Pinhais (1997-

2000), Campina Grande do Sul (2000-2003), Araucária (2006-2008), and São José dos Pinhais (2010-2012). The Project is now producing a virtual archive to organize the entire collection gathered over the years.

Keywords: History didactics; Historical education; textbook production; teachers' education.

1 INTRODUÇÃO

Ao tomar como objeto de estudo os conteúdos de História a serem ensinados hoje nas séries iniciais da escola fundamental, indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), observa-se que eles estão voltados ao desenvolvimento de atividades didáticas sobre a História Local, opção que não é novidade do ponto de vista curricular.

Pode-se afirmar que a História Local esteve presente, desde a década de 1930, nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que compõem a legislação educacional brasileira, com diferentes perspectivas e abordagens: como um recurso didático, como um meio para desenvolver os conteúdos de ensino; como referência para o desenvolvimento de atividades escolares, privilegiando-se o meio mais próximo e mais simples, deslocando-se depois para o mais distante e complexo; como conteúdos a serem desenvolvidos.

Segundo Schmidt e Garcia (2007), na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. A História Local é tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos para as séries iniciais, mas, também, como recurso pedagógico. Portanto, as orientações às escolas brasileiras nas últimas décadas, “apontam a História Local como conteúdo de ensino e como recurso didático ou, em outras palavras, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais.” (SCHMIDT e GARCIA, 2007, p. 116).

Para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, essa questão traz algumas dificuldades que foram identificadas pelas autoras: “De um lado, tais dificuldades são decorrentes do fato de que os professores que atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em História; de outro lado, decorrem da inexistência de materiais de ensino produzidos a partir das referências locais” (Schmidt e Garcia, 2007, p. 116).

Em função desses aspectos, estabeleceu-se uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná e alguns municípios localizados na Região Metropolitana de Curitiba, iniciada em 1997, para atender a demanda de assessoramento específico a esses professores. A realização do Projeto Recriando Histórias em Pinhais (1997-2000) possibilitou a estruturação de uma proposta que articula ensino, pesquisa e extensão, cujos objetivos incluem a formação continuada de professores das escolas municipais, a construção de estratégias para ensinar História e a produção colaborativa de livros a partir da cultura local.

Neste texto apresentam-se sinteticamente elementos constitutivos do projeto, com destaque a aspectos relacionados à última etapa - desenvolvida em São José dos Pinhais - e à produção de um arquivo virtual com finalidades didáticas.

2 RECRIAR A HISTÓRIA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO²⁶

Nas décadas de 1980 e 1990, como indicado, ao lado de importantes discussões sobre a educação brasileira de forma geral, a História e o ensino de História se constituíram em objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio. As propostas curriculares foram colocadas em debate, particularmente frente às discussões de caráter

²⁶ O texto desta seção reproduz, em grande parte, ideias apresentadas em outras publicações relacionadas ao Projeto, escritas pelas coordenadoras e/ou bolsistas, especialmente com a finalidade de descrição do processo de trabalho.

psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino. Buscava-se, nesse momento, o trabalho com a História temática, tendo-se a História Local como um recurso pedagógico fundamental.

Nesse contexto se inscreviam também as preocupações dos professores da rede municipal do Município de Pinhais com relação ao ensino de História para os alunos das séries iniciais da escola fundamental. Dentro do programa de formação continuada dos professores dessa rede de ensino, organizado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação, elegeu-se como uma das prioridades o atendimento a essa necessidade apontada pelos docentes.²⁷

Particularmente com relação ao ensino de História, já no ano de 1996 foram realizados encontros esporádicos com os professores da terceira série para discutir os conteúdos que compunham, naquele momento, os programas das escolas. Desses encontros derivou-se a proposta de um projeto de extensão que pudesse estabelecer contatos sistemáticos com o grupo de professores, respondendo de forma mais efetiva as suas demandas já expressas. Além disso, era necessário que se propusessem alternativas para enfrentar a escassez de dados e informações disponíveis sobre o Município.

Oficializou-se, então, por meio de um acordo de cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal de Pinhais e a Universidade Federal do Paraná, a elaboração de um projeto que teria como prioridade estudar aspectos da história do Município, discutindo a forma de trabalhar esses conteúdos com os alunos da rede municipal. Com essa perspectiva, deu-se início às atividades do Projeto Recriando a História de Pinhais em 1997, estabelecendo um diálogo com a comunidade educacional do Município a partir de algumas referências teóricas.

A primeira delas, de natureza didática, está relacionada à compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais. Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa para o trabalho em sala de aula. Na construção do projeto, foram levadas em conta as contribuições de Freire (1967, 1970, 1992) sobre os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem; para o autor, eles devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos.

Para Pérez Gómez (1998) a aprendizagem pode ser considerada como um processo de reconstrução, pelo aluno, da cultura e do conhecimento público da comunidade social. A cultura é entendida, por ele, como conjunto de significados e de condutas compartilhados, os quais se encontram “tanto nas instituições, nos costumes, objetos e formas de vida, quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram”, que se manifestam e são transmitidos de diferentes formas e de maneira desigual. (p. 92).

Dessa forma, Pérez Gómez destaca que o “principal desafio didático” está em contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses conteúdos e dos processos de ensinar e avaliar. Essa direção também foi considerada na elaboração do projeto, no que diz respeito aos pressupostos do campo da Didática. A segunda referência, do campo da historiografia, está relacionada à concepção que entende o ensino de História como o estudo da experiência humana no tempo, na perspectiva de Thompson, (1981). Essa perspectiva permite dar aos conteúdos de ensino um tratamento temático, na direção de recuperar o sentido das experiências pessoais e coletivas que dizem respeito aos temas e assim, contribuir para a formação de identidades individuais e coletivas.

Ainda do ponto de vista da ciência de referência - a História, alguns aspectos metodológicos foram tomados como relevantes para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro deles diz respeito à idéia da História Local que, enquanto definição curricular para o ensino de história traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções. Entre elas, relembram-se os perigos do anacronismo – desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido.

²⁷ A Secretaria Municipal de Educação desse município mantém programas de aperfeiçoamento continuado para seus professores, nas diferentes áreas de conhecimento. Cursos, assessoramentos, seminários, debates são realizados nos horários previstos para tal fim, dentro da carga horária semanal dos docentes.

Segundo Ossana (1994), a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. (SCHMIDT e GARCIA, 2007, p. 120-121).

Enquanto estratégia pedagógica, o trabalho com a História Local no ensino de História indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, de Patrimônio, de Estatuária, de Toponímia, de Imprensa Local. Ao lado disso, considerou-se a possibilidade de uso, no ensino, dos documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998; GERMINARI, 2001). Tais documentos “não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou realizaram algo ‘importante’ para a sociedade. (...) podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários” (p. 18).

A partir dessas referências, o primeiro projeto foi desenvolvido na perspectiva de recriar a História da localidade, o Município de Pinhais; posteriormente, a proposta foi reconstruída em outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba. - Campina Grande do Sul (2000-2003), Rio Branco do Sul (2004-2005), Araucária (2005-2008) e São José dos Pinhais (2010-2012). Em cada um deles, foi necessário adequar o trabalho às condições locais, embora mantidos os mesmo princípios.

3 PROCEDIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO RECRIANDO HISTÓRIAS.

O conjunto de referências teóricas dos campos da Didática, da Didática da História e da História, sucintamente apresentado, orienta as atividades que se estruturam em torno de debates teórico-metodológicos e da organização de atividades didáticas para ensinar História. A proposta de trabalho envolve as escolas dos municípios, em especial os alunos e professores de terceira série do ensino fundamental, em atividades cujo objetivo é resgatar e registrar elementos da memória e da história dos habitantes daqueles municípios.

O trabalho, caracterizado como Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, envolve professoras da universidade, alunos de graduação e de pós-graduação, técnicos das Secretarias Municipais de Educação e professoras das séries iniciais do ensino fundamental, não especialistas nessa área de conhecimento. Seus alunos são meninos e meninas da rede pública municipal de ensino, com idades entre nove e dez anos. Essas atividades se integram como ação específica dentro do programa de formação continuada dessas professoras, tem duração de dois a três anos, e incluem, entre outras, as seguintes atividades:

- a) Atividades preparatórias: encontro com professores e estruturação conjunta do projeto.
- b) Seleção, na Proposta Curricular do Município, dos temas a serem desenvolvidos. Em cada município, alguns temas foram selecionados, entre os quais: população, trabalho e cultura (em Pinhais); famílias, trabalho e cultura (em Campina Grande do Sul); trabalho, lazer, escola, população (em Araucária); trabalho, brinquedos e brincadeiras, práticas alimentares (em São José dos Pinhais).
- c) Processo de "captação de conteúdos" a serem ensinados, por meio da produção de atividades didáticas voltadas à coleta de dados e informações sobre a história do município, envolvendo tanto a comunidade escolar como a comunidade mais ampla. Os alunos e professores, nas atividades de "captação de conteúdos" procuram localizar e identificar fontes documentais em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que buscam sensibilizar a comunidade para contribuir nessa tarefa, permitindo o acesso a documentos pessoais e às suas memórias e histórias.
- d) Desenvolvimento de atividades nas aulas de História, explorando os documentos e objetos trazidos pelos alunos e professores. O conjunto de fontes identificadas e produzidas é, então, trabalhado didaticamente para uso nas aulas de História. Assim, à medida que os documentos são coletados, alunos e professores desenvolvem, nas salas de aula, atividades de ensino e aprendizagem sobre os

temas pesquisados, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos prévios com as informações e dados coletados e, portanto, construindo coletivamente um certo tipo de conhecimento sobre aspectos da História de seu Município. Ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se substitui o conteúdo básico por conteúdos de História Local. Entende-se que, a partir das fontes e dos materiais que os alunos produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram referência nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade.

Mensalmente, durante o ano letivo, ocorrem encontros sistemáticos entre os professores, a equipe da Secretaria de Educação Municipal e a equipe da Universidade para apresentação e discussão das atividades feitas e dos resultados, bem como para o planejamento das etapas seguintes. Discussões teórico-metodológicas são realizadas para fundamentar escolhas e propostas e para compreender resultados dos processos de ensino desenvolvidos pelas professoras, bem como os resultados da aprendizagem dos alunos.

Ao longo do trabalho com as professoras, tem início a estruturação do manual didático com apoio de profissionais do campo da produção editorial. Para compor o livro, são selecionados documentos coletados pela comunidade escolar, que passam a ser articulados com outras fontes, e também são incorporados os resultados da produção de alunos e professores (desenhos, narrativas escritas, relatórios, gráficos, entre outros). Portanto, as atividades desenvolvidas nas escolas geram uma rica produção dos alunos - textos, desenhos, histórias em quadrinhos, cartazes, entrevistas - conjunto de materiais que se constitui também num acervo de documentos sobre a História Local, que pode ser utilizado na elaboração de diferentes materiais pedagógicos.

Do ponto de vista metodológico, destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação em problematizar os conteúdos de ensino selecionados para o trabalho, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos e com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares. Enfatiza-se, também, a busca de articulação entre a História Local e a História Nacional.

Com essa compreensão, os conteúdos - resignificados a partir da experiência dos sujeitos na localidade - passam a compor os livros didáticos. Neles, a comunidade constata que o documento guardado nas casas, pelas pessoas comuns, ganha *status* de documento histórico. Esses documentos, tratados metodologicamente, produzem possibilidades de construção e reconstrução das identidades relacionadas à memória religiosa, social, familiar, do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, os livros recriam histórias.

4 DESAFIO ATUAL PARA O PROJETO RECRIANDO HISTÓRIAS: CONSTRUÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DE UM ARQUIVO VIRTUAL

A avaliação do projeto Recriando Histórias ao longo de quinze anos permitiu constatar uma alteração de natureza qualitativa na relação de professores e alunos em com o conhecimento histórico. O fato de trabalhar com a metodologia de pesquisa específica de uma área de conhecimento - e não com a pesquisa genericamente entendida - fez com que os professores pudessem vivenciar e compreender uma determinada concepção de História e retomar o caminho que mostra o processo de produção do conhecimento histórico.

Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa formas pelas quais esses saberes possam ser aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às possibilidades abertas aos professores, sujeitos que ensinam, de estabelecerem novas relações com os saberes a serem ensinados. Os procedimentos de identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino, no caso da História, puderam também ser desenvolvidos pelos próprios professores, a partir do seu envolvimento com a sua realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico.

Tais aprendizagens têm sido possíveis para o grupo de professores a partir de um conjunto de atividades que foram sendo desenvolvidas e discutidas do ponto de vista teórico. No entanto, deve-se compreender que tais conhecimentos novos não são transpostos de forma direta para o conjunto de saberes que os professores devem mobilizar e articular ao preparar e desenvolver suas aulas de História, cotidianamente, dando uma nova dimensão à idéia de que há também um processo de transformação dos saberes a serem ensinados em saberes ensinados.

Os materiais de apoio produzidos para servir de referência ao trabalho foram incorporados, em muitos casos, ao conjunto de outros materiais já disponíveis na escola e que, necessariamente, não se organizam a partir dos mesmos referenciais teórico- metodológicos. Na mesma perspectiva, ainda que os professores soubessem a importância de usar documentos no ensino de História e também a forma pela qual podem ser usados, isto não significou uma incorporação dessas "estratégias" em todas as aulas de História. Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de formação continuada de professores e permitem reafirmar a importância de ações que propõem a articulação entre a universidade e a escola básica, na direção de produção colaborativa de conhecimentos no campo da Didática.

No estágio atual do Projeto, com a conclusão do livro *Recriando Histórias de São José dos Pinhais*, participantes do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica estão envolvidos na produção de um arquivo virtual. A sua finalidade é disponibilizar pela internet os documentos coletados e produzidos pelas escolas e alunos que participaram do Projeto nos municípios de Pinhais (1997-2000), Campina Grande do Sul (2000-2003), Araucária (2006-2008), São José dos Pinhais (2010-2011) e Rio Branco do Sul, onde as atividades foram parcialmente desenvolvidas (2005).

No Arquivo Digital, busca-se ir além daquilo que está presente nos livros; busca-se abarcar uma quantidade maior de trabalhos trazidos pelas escolas, alunos e professores participantes do Projeto, além de trazer possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, por professores de diversas escolas do país. O site que já está *no ar*²⁸, porém ainda em construção quanto ao Arquivo Virtual, pode ser acessado por qualquer pessoa interessada; mas possui um público-alvo privilegiado, que são professores de História, uma vez que o arquivo digital disponibilizará várias opções de documentos, bem como orientações para trabalhar com eles em sala de aula, suscitando assim o contato dos alunos com os documentos e favorecendo o exercício de reflexão sobre as fontes.

A importância deste Arquivo Virtual, que tem finalidade didática, reside na experiência que os professores poderão ter com este recurso, utilizando abordagens sugeridas no site para evidenciar a importância dos documentos guardados em estado de arquivo familiar, bem como estimulando os alunos a coletar documentos e contribuir para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. O trabalho a partir desses documentos pode contribuir, ainda, para mostrar que todos fazem parte da História e que todos fazem a História dos lugares.

O professor poderá utilizar, em sala de aula, os documentos escritos e fotografias disponibilizadas no site e, a partir das temáticas propostas - como história da alimentação, das famílias e do lazer - pode analisar os documentos dentro da perspectiva da Educação Histórica. Neste projeto de Arquivo Virtual, abrem-se possibilidades de uso dos materiais, ficando a critério do professor a forma como irá utilizar as fontes - por exemplo, pode solicitar aos alunos que tragam de casa objetos antigos, fotografias e documentos escritos, para pensar determinada questão em aula; e a partir da análise destas fontes e com apoio nas sugestões encontradas no Arquivo Virtual, pode estimular os alunos a produzir narrativas escritas e desenhos, assim como fizeram os alunos que participaram do Projeto em seus Municípios.

O Arquivo Virtual se configura como uma possibilidade mais ampla de pesquisa e de trabalho didático do que os livros produzidos em cada localidade, uma vez que pode alcançar um maior número de pessoas, as quais podem entrar em contato com todo material resultante das parcerias entre municípios, escolas e universidade. Dessa forma, o Projeto *Recriando Histórias* ganha uma dinâmica própria e mais aberta, e o acervo coletado e produzido durante quinze anos ficará disponível a todos (professores de história ou não) no meio on-line, como um novo recurso para se trabalhar a História ou

²⁸ O site do Projeto *Recriando Histórias* encontra-se disponível em: www.recriandohistorias.ufpr.br.

até mesmo dialogar com outras disciplinas. Ou seja, o projeto não se encerra com a conclusão dos livros e o responsável por isso é o Arquivo Virtual.

Quanto aos materiais que estão sendo incluídos no site do projeto *Recriando Histórias*, em especial no Arquivo Virtual, foi feita uma primeira etapa de seleção no acervo físico que está organizado em temas - como famílias, religião, trabalho, brinquedos e brincadeiras, entre outros - que dizem respeito à História das Localidades e que foram pesquisados pelas escolas durante o Projeto, uma vez que fazem parte dos currículos municipais. Para cada tema, encontram-se documentos específicos, coletados ou produzidos pelos alunos e professores no cotidiano das aulas e assim identificados: *O olhar da criança* - materiais feitos pelos alunos como desenhos, poemas, entre outros; *Documento escrito* - de diferentes tipos, como por exemplo, uma carteira de trabalho, uma certidão de casamento, um caderno de anotações sobre o trabalho agrícola, um contrato de compra e venda; *Fotografia* - de lugares de lazer ou de trabalho, eventos, pessoas; *Cultura material* - com objetos que foram guardados e ajudam a contar histórias da vida das pessoas que viveram ou vivem na localidade, mas que também contam histórias de outros tempos e lugares.

Os documentos passam por uma análise, para verificar suas datas de origem, a quem pertencem, para que foram utilizados, e principalmente se têm potencial para serem usados por professores e alunos como fontes históricas. São documentos que têm relação com o cotidiano dos alunos, de seus familiares e de outras pessoas da comunidade escolar, embora muitas vezes não sejam valorizados; se forem analisados e evidenciados podem contribuir para recontar a história, a partir da história dos sujeitos que ali vivem. Algumas sugestões sobre como trabalhar com as fontes também é incluída em cada uma das seções, para que desta forma, o professor possa utilizá-las em sala de aula com seus alunos.

Do ponto de vista técnico, a preparação do Arquivo Virtual do site *Recriando Histórias* consistiu em organizar, em um programa de edição de textos, as informações relevantes do item apresentado; criar uma versão simplificada para impressão; exportar as informações do item no sistema de gerenciamento de conteúdo do site; e disponibilizar o arquivo original para download na página do respectivo arquivo.

A organização no programa de edição, após preparação do material histórico, é necessária para catalogar as informações do item em um arquivo físico, disponibilizando uma versão simplificada para impressão e também visando facilitar a inserção dessas informações no sistema de gerenciamento de conteúdo do site do *Recriando Histórias*. Essas informações, para cada documento, são divididas em: **nome, identificação, data, coletado por, palavras-chave e descrição** do documento em questão. Após o preenchimento das informações do arquivo, o material é enviado para revisão das professoras que coordenam o projeto e somente depois são publicadas no site.

O visitante do Arquivo Virtual pode consultar todo o material pelo site e também tem a possibilidade de fazer o *download* do arquivo original utilizado. No site e na versão simplificada o item é visualizado em um tamanho reduzido para se adequar às dimensões da tela. Além disso, uma página em cada categoria de pesquisa (tipo de fonte), por tema, é destinada a explicar de que maneira o professor pode trabalhar com aquele material em sala de aula, encontrando, ainda, exemplos que podem contribuir para que ele organize atividades similares, em sua própria localidade e com seus próprios alunos.

5 EM CONCLUSÃO

O projeto *Recriando Histórias* trabalha dialogando com a construção e reconstrução de conhecimentos. A mediação entre a teoria e a prática se estabelece da seguinte maneira: o conteúdo contido nos livros de cada município foi trazido, em sua origem, pelos próprios alunos (o que eles possuíam em casa que pudesse ajudar para contar sobre a história do lugar em que moram). Dessa forma ocorreu o diálogo entre a teoria e a prática porque os alunos ao realizarem atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula com o material que cada criança trazia, conseguiram identificar a importância da própria história, de uma forma prática em suas vidas. Ou seja, em muitos casos perceberam a participação da sua família na construção da história do próprio município onde vivem. Esta compreensão abre espaço para sua própria participação na sociedade como cidadão, visto

que através da história conseguiram localizar seu papel como agente transformador no lugar onde residem.

Os professores e alunos das escolas municipais que participaram do Projeto, nas diferentes localidades, experimentaram uma possibilidade de sair das tradicionais aulas de história para fazer um trabalho em que diferentes setores da sociedade interagem entre si: comunidade, escola e universidade. A metodologia dessas aulas foi desenvolvida considerando o conhecimento de cada aluno e sua noção da própria história. A partir desse ponto, os professores escolheram entre os temas sugeridos (modos de morar, brinquedos e brincadeiras, práticas religiosas e práticas alimentares, dentre outros) a melhor forma didática de como trabalhar com seus alunos. Os resultados superaram as expectativas visto que os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o tempo passado, o presente o futuro.

Nesse sentido, para além dos livros que foram publicados em cada localidade e que servem de apoio ao ensino de História, a produção do Arquivo Virtual abre possibilidades de divulgar o Projeto, bem como a metodologia que foi criada no seu desenvolvimento; e disponibiliza um rico acervo de documentos que, coletados pelos alunos e professoras participantes, poderão contribuir para tornar o ensino de História mais significativo para outros alunos, em outros lugares.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.11, n 21, 9-34, 1998.

BRASIL/ MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Tânia Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí : Ed. Unijuí, 2011.

GERMINARI, Geyso. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental*. Curitiba, 2001.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

OSSANA, Edgardo O. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional. In VÁZQUEZ, Josefina Z. *Enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, 1994. (Colección INTERAMER, 29).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 53-65.

RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*. Argentina. n 7. out/92.

_____. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Recriando Histórias: a produção de materiais de ensino a partir da história local In: RODRIGUEZ RODRIGUEZ, X. (Coord). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. 1 ed. Santiago de Compostela : Concello de Santiago de

Compostela, 2007, v.1, p. 113-137.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Recriando histórias de Pinhais*. Curitiba: UFPR/ PMP, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba: UFPR/ PMCGS, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Recriando histórias de Araucária*. Curitiba: NPPD/UFPR, 2008.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE FÍSICA: ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA
PHYSICS DIGITAL TEXTBOOK: ELEMENTS FOR A PROPOSAL

Daniel Sucha Heidemann
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
danielheidemann@gmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
NPPD/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo principal a análise de elementos indicativos para a elaboração de um livro didático digital de física, voltado para uso no Ensino Médio. Baseando-se em propostas já existentes (livros e materiais digitais diversos), nas orientações vigentes (PCN+, PNLEM) e em artigos diversos sobre o assunto, organizou-se uma sequência de ideias introdutórias que compõem o projeto piloto de um capítulo do livro. Sabendo-se que a sociedade cada dia mais vive uma realidade fortemente marcada pelas tecnologias de informação e comunicação, fica clara a necessidade de se produzir materiais didáticos digitais de qualidade, que possam ser utilizados tanto em sala de aula quanto pelos próprios alunos em casa, ampliando desta forma os espaços de aprendizado. Entre as características do protótipo elaborado pode-se citar: a) conformidade com as orientações didáticas e informáticas (KILBY, 2011); b) uso de várias possibilidades de multimídia para tornar o conteúdo facilmente compreensível; c) desenvolvimento dos conceitos baseado em deduções das leis físicas através de experimentos e simulações; d) utilização do cotidiano do aluno com ponto de partida para as discussões sobre o conteúdo.

Palavras-chave: Livro Digital, Física, Livro didático.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing representative elements for the elaboration of a physics digital textbook, focused on High School use. Based on already existing proposals, on the current curricular guides and on articles, a sequence of introductory ideas has been organized to compound the pilot-project for a textbook chapter. Considering that society everyday more lives a reality imprinted by information and communication technologies, it is necessary to produce quality digital textbooks, which may be used both in the classroom and by students at home. Among the characteristics of the elaborated prototype, we can highlight: a) compliance with didactical guidelines and informatics design orientation (KILBY, 2011); b) use of all multimedia possibilities to make every subject easily comprehensible; c) development of contents based on the deduction of physics laws through experiments and simulations, in which the student can come to conclusions based on his/her observations or concepts historical evolution; d) didactical-methodological proposal based on the questioning of the social and natural world.

Key words: textbook; Physics; digital book.

1 INTRODUÇÃO

Existem inúmeros sites com aplicativos gratuitos relacionados à Física. Uma lista destes aplicativos pode ser encontrada no trabalho de Artuso (2006), seguida de uma discussão a respeito da qualidade dos mesmos. Em contrapartida, são escassos materiais mais amplos e bem organizados, como livros didáticos eletrônicos e multimídias articulados em torno de alguma proposta específica de ensino. Segundo Silva (2002), esta escassez se deve ao árduo trabalho que esta proposta exige e também ao fato de que o uso destes programas sem o devido licenciamento é muito comum em instituições de ensino brasileiras. Desta forma, e sabendo-se que a população cada dia está mais inserida em uma realidade eletrônica, na qual se pode resolver grande parte dos problemas do

cotidiano através dos computadores, fica clara a importância da produção de materiais didático-digitaes de qualidade, que possam ser utilizados em sala de aula e/ou acessado pelos alunos em casa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica deste trabalho aborda três pontos essenciais na construção de um bom livro didático digital: i) a análise de propostas existentes, ii) as orientações curriculares do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio) e as orientações gerais sobre elaboração de materiais didático-digitaes e iii) uma proposta metodológica baseada nestes três primeiros tópicos, utilizando a Teoria Cognitiva de Ausubel. Como ainda não existem livros didáticos digitaes de física bem estruturados, a primeira parte da análise na revisão bibliográfica foi feita através de livros didáticos normais, levando-se em conta as suas propostas e metodologias.

2.1. Análise de propostas existentes

Foram analisados diversos livros didáticos de física, de modo a discutir e comparar suas estruturas didáticas, no sentido de construir uma visão mais ampla do processo de produção de um livro. A ideia principal aqui foi a de reunir elementos importantes na construção um livro didático, pensado como um elemento de apoio ao trabalho do professor e como veículo de determinada proposta de ensino. A análise dos livros didáticos mostrou que, em geral, as propostas estão sustentadas em um mesmo modelo: inicialmente são apresentadas ideias básicas e matemáticas, seguidas dos conceitos mais amplos e formais, indo do menos inclusivo para o mais abrangente; seguem-se as atividades e exercícios. A exceção à regra foi o livro do GREF (2009), que parte de uma ideia geral e comum (colisões de carros, jogo de futebol, etc.) para atingir os conceitos físicos através de discussões específicas sobre diversos fenômenos cotidianos. Este último conta com uma excelente proposta, entretanto, entende-se que apresenta limites ao trabalhar com a Física como se fosse algo pronto: não leva em conta o processo histórico de construção dos conceitos e não abre espaço para discussões a respeito da física moderna. Dessa forma, destaca-se que a análise dos livros disponibilizados no mercado evidenciou, de forma geral, a presença de um modelo de ensino baseado na apresentação/exposição de conteúdos, a partir dos quais são propostas as atividades para os alunos.

2.2. Orientações curriculares e informáticas

Existem alguns pontos que devem ser observados antes de se iniciar a produção de qualquer material didático: deve-se ter em mente qual é o público alvo do livro, qual é a função dele e qual a metodologia a ser utilizada. Com relação às duas primeiras questões, o que se quer propor para a discussão, neste trabalho é um livro sobre o assunto de mecânica, destinado ao primeiro ano do ensino médio, ou seja, alunos com idade a partir de 14 anos. Como o livro é voltado para alunos do Ensino Médio, devem ser levadas em conta as orientações do Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio (PNLEM), bem como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCN+). Trata-se, portanto, de um conteúdo previsto para esta etapa de escolarização de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. .

A função desejada, para esse livro é que possa contribuir para levar aos alunos, que já construíram conhecimentos em suas experiências sobre diferentes aspectos do mundo físico e social, outra visão do mundo: a visão da física, sempre crítica, atenta aos detalhes e interessada em entender os fenômenos que nos cercam, formando assim cidadãos questionadores e interessados na ciência por trás das coisas. Essa intenção afetará a proposta metodológica de trabalho com os alunos, como se explicará adiante.

Com relação às orientações sobre a utilização da informática no ensino, existe um conjunto de regras criadas por Kilby (2011) que orienta a formulação de qualquer material didático digital e que pode ser adaptado à realidade escolar, resultando assim em algumas ideias gerais que podem servir de parâmetro para buscar a funcionalidade do ponto de vista digital. No entanto, deve-se destacar que essas referências serão submetidas a uma avaliação crítica na situação específica de determinado

conteúdo e metodologia, considerando-se finalidades esperadas no ensino e na aprendizagem, e no caso de um campo específico – a Física.

2.3 Proposta metodológica

A proposta apresentada neste trabalho baseia-se na teoria cognitiva de David Paul Ausubel. Através de suas teorias sobre Aprendizagem Significativa, utilizando-se de vídeos de experimentos e/ou história e filosofia da ciência como Organizadores Prévios, pretende-se propiciar ao aluno a possibilidade de construir conceitos através de uma sequência de observações e discussões sobre fenômenos físicos do cotidiano. Ausubel defende a idéia de que é mais fácil para seres humanos captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas. Assim, seguindo-se este raciocínio, utilizou-se na proposta deste livro o princípio programático conhecido como Diferenciação Progressiva, no qual se apresenta o conteúdo de uma forma mais geral, detalhando-o posteriormente.

No decorrer dos conteúdos, procurou-se sempre explorar as relações entre os conceitos estudados, indo e retornando às ideias mais gerais, sempre que possível, de forma a reforçar os conceitos principais. Este processo é chamado por Ausubel de Reconciliação Integradora (MOREIRA, 2000).

3 ELEMENTOS PARA A PROPOSIÇÃO DE UM LIVRO DIGITAL

No início do livro, seria primeiramente apresentada uma visão geral do que a Física estuda e quais as suas divisões, seguida de um questionamento geral sobre o que os alunos entendem por mecânica. A seguir, conforme a proposta de GREF (2009), seria pedido aos alunos que citassem “coisas” que, para eles, estão relacionadas à mecânica, sendo que estas “coisas” (o próprio GREF utiliza este linguajar) seriam classificadas em alguns grupos, de modo a iniciar os estudos a partir de um destes grupos: o grupo de “Coisas que Transladam” (todos os outros grupos seriam estudados mais adiante: “Coisas que Giram”, “Coisas que Ampliam Forças”, etc.).²⁹

A linha estrutural do capítulo está no Anexo I, dividida em função das ideias principais, na sequência em que seria apresentada no livro. A explicação para as escolhas feitas, tanto do conteúdo quanto da própria sequência, será feita no tópico a seguir, como parte das considerações finais, mas foram feitos alguns comentários gerais ao final de cada divisão. Deve-se reforçar que o exposto no Anexo I é somente uma linha estrutural, na qual ainda faltam aparecer, em detalhes, os textos associados aos vídeos, os exercícios, os vídeos a serem utilizados, os experimentos específicos, etc. Nos limites deste texto, o que se pretende é apresentar a proposta que está em desenvolvimento, para possibilitar um primeiro debate sobre o projeto. Os textos entre aspas se referem à sequência de indagações e afirmações que estariam presentes no livro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação principal da estrutura em anexo é a de tentar obedecer às conclusões que foram obtidas das análises expostas na revisão bibliográfica. Por primeiro, deve-se levar em conta que o aluno muitas vezes não responde bem a uma metodologia de ensino específica e, para que a disciplina de física não vire um pesadelo (como é muito comum), deve-se dar a possibilidade de que ele, por conta própria, tenha a liberdade de “navegar” nos materiais “extras” existentes, buscando outras formas de entender determinados conteúdos, sob outros enfoques. Assim, pela linha estrutural elaborada, o aluno tem a possibilidade de estudar o conceito de quantidade de movimento através de três enfoques diferentes: por meio da observação de fenômenos do dia a dia (acompanhando a

²⁹ Essa parte inicial não será detalhada neste projeto inicial. Apesar disto, ela não é menos importante e certamente deverá melhor elaborada antes da produção do livro digital em questão.

sequência natural do livro), através da construção histórica do conhecimento, e diretamente através da definição formal newtoniana (embora esta última, se for realizada sem as informações anteriores, possa não resultar em um aprendizado significativo).

Com relação à proposta metodológica de David Ausubel, os conceitos subsunçores relacionados a colisões de automóveis, de bolas de sinuca, de bolas de gude, etc., são utilizados para que o aluno internalize o conhecimento desde o começo do aprendizado. Os casos mais específicos das colisões (variando-se as massas e velocidades dos objetos) servem como uma forma de organizadores prévios, de forma a relacionar os seus subsunçores ao conceito formal de quantidade de movimento. Como foi citado anteriormente, a história da física também pode ajudar a desenvolver este papel.

O princípio programático de Diferenciação Progressiva é atendido de forma que, a partir do assunto mais geral (Conservação da Quantidade de Movimento), as ideias vão ficando cada vez mais detalhadas. Depois deste assunto, o próximo a ser tratado seria o de “força”, focalizando-se o estudo apenas em um dos corpos após a colisão (observando que algo mudou a sua trajetória, ou seja, uma força) e definindo-se assim o conceito desta grandeza exatamente da forma como Newton o fez, no século XVII. A cinemática, ou seja, o tratamento puramente matemático dos movimentos, seria deixada para o final do livro, onde seriam também definidos os conceitos de “deslocamento”, “aceleração” e “velocidade” (assuntos iniciais na maioria dos livros didáticos atuais). Ainda, o princípio programático da Reconciliação Integradora apareceria mais a frente no conteúdo, onde os conceitos de força, energia e cinemática seriam relacionados com os conceitos definidos na primeira parte do livro através de relações explicativas e em exercícios reais que envolveriam ambos os conhecimentos.

A intenção é, ao finalizar a produção do capítulo, avaliar a sua utilização com alunos do Ensino Médio, para verificar o quanto as finalidades projetadas se aproximam ou se distanciam dos resultados obtidos no trabalho com os jovens.

REFERÊNCIAS

- ARTUSO, A. R., **O Uso da Hipermídia no Ensino de Física: Possibilidades de Uma Aprendizagem Significativa**. Tese de Mestrado (UFPR), 2006. Disponível em www.ppge.ufpr.br, Acesso em 08/05/2013.
- FERRARO, N.G.; SOARES, P.A.T.; FOGO, R.; **Física Básica**, volume único, 3ª edição, ed. Atual, 2009.
- GREF; **Física 1**, vol.1 – mecânica, 7ª edição, ed. USP, 2009.
- JESUS, M.A.S.; SILVA, R.C.O.; **A Teoria de David Ausubel – O Uso dos Organizadores Prévios no Ensino Contextualizado de Funções**, Minicurso desenvolvido para o VII Encontro Nacional de Educação Matemática, Recife-PE, jul.2004.
- RAMALHO, F.J.; FERRARO, N.G.; SOARES, P.A.T.; **Os Fundamentos da Física**, vol.1 - mecânica, 8ª edição, ed. Moderna, 2003.
- KILBY, T., **Rules For Good Design**. Disponível em http://www.webbasedtraining.com/primer_rules.aspx, Acesso em 08/05/2013.
- MAGALHÃES, M.F.; SANTOS, W. M. S.; DIAS, P. M. C.; **Uma Proposta para Ensinar os Conceitos de Campo Elétrico e Magnético: Uma Aplicação da História da Física**, Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 24, no. 4, Dezembro, 2002
- MOREIRA, M. A.; **A Teoria de Aprendizagem de David Ausubel como Sistema de Referência para a Organização de Conteúdo de Física**; Revista Brasileira de Física, Vol. 9, Nº 1, 1979.

MOREIRA, M.A.; **Aprendizagem Significativa Crítica**, Conferência Proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000.

MOREIRA, M.A.; **Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa**, Revista Chilena de Educación Científica, ISSN 0717-9618, Vol. 7, Nº. 2, 2008, p. 23-30.

SILVA, Wilton P. et al, **Apresentação do Software Educacional "Vest21 Mecânica"**. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 24, n. 2, jun 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-47442002000200019, Acesso em 08/05/2013.

ANEXO I - LINHA ESTRUTURAL

Assunto: Conservação da Quantidade de Movimento Linear

1) Início - Apresentação do vídeo do funcionamento de um Jetpack

http://www.youtube.com/watch?v=kLccl_NWDQE&feature=relmfu

Questão Inicial: “Qual é o princípio de funcionamento deste equipamento?”

Link extra: <http://martinjetpack.com/technical-information.aspx>

Comentários: Este equipamento não está relacionado com o dia a dia dos estudantes, mas deve despertar o interesse pelo fato de ser considerado futurista e de ser pouco conhecido. Foi utilizado um no Carnaval do Rio em 2002.

2) Casos do cotidiano (“Algo se compensa, o que será?”)

a) vídeo de colisões frontais e elásticas entre objetos de mesma massa (um corpo em movimento e o outro parado);

b) vídeos de duas pessoas inicialmente paradas em cima de skates e uma empurra a outra, pessoas nadando, remando e pássaros voando;

c) vídeos de colisões inelásticas e frontais entre dois objetos de mesma massa e com a mesma velocidade.

“Passaremos a chamar este ‘algo’ de Quantidade de Movimento”

Comentários: o caminho proposto tem o propósito de apresentar a questão em uma certa sequência de complexidade: por primeiro, observar-se-ia que um corpo em movimento transmite algo quando colide com um corpo parado (como os corpos em questão têm a mesma massa, a transmissão é integral, ou seja, o corpo inicialmente em movimento fica em repouso após a colisão, o que certamente facilitaria esta compreensão). Ficando claro isso, mostrar-se-ia então que o movimento também pode surgir acoplado, ou seja, para que um corpo vá para um lado, outro certamente deve ir para o lado oposto, como se a natureza buscasse compensar algo nos movimentos (isso fica reforçado ao mostrar-se que para nadar ou remar a pessoa precisa empurrar a água para trás e que, para voar, o pássaro precisa empurrar o ar para trás). Por último, mostrar-se-ia também que quando dois objetos colidem, estando inicialmente em movimento um contra o outro, pode acontecer de os dois ficarem parados após o choque (para uma colisão totalmente inelástica entre dois objetos de massas iguais e velocidades iguais, os corpos param exatamente no ponto de colisão após o choque). Isso deixa mais clara a ideia de que um corpo tinha inicialmente uma quantidade deste “algo” para um lado e o outro tinha a mesma quantidade deste “algo” para o outro, introduzindo-se assim o conceito de vetor, sem sua apresentação formal ainda.

3) Casos mais específicos (“Como a Quantidade de Movimento se compensa?”)

a) vídeos de colisões entre dois objetos de massas diferentes (primeiramente o mais leve parado e o mais pesado em movimento e depois o contrário).

“Observa-se que a massa do corpo influencia o resultado final: sendo assim, pode-se concluir que o objeto com maior massa possui maior quantidade de movimento. Quando falamos em “massa” de um corpo estamos nos referindo a...”.

b) vídeos de colisões de objetos de massas diferentes com velocidades diferentes.

“Conclui-se também que quanto mais rápido um corpo está, maior é a sua quantidade de movimento. Assim, temos que a quantidade de movimento é diretamente proporcional a duas grandezas físicas: a massa do corpo em questão e a velocidade em que ele se encontra.”

Comentários: Ainda não seria necessário definir o conceito formal de “velocidade”. Certamente o aluno possuiria um bom conhecimento prévio a respeito do que significa a palavra “velocidade” o que já basta para a compreensão de todo o assunto discutido até aqui. Na primeira subdivisão do item 3, já seria explicada a ideia de que massa e peso, no linguajar da física, são grandezas distintas, apesar de significarem a mesma coisa no linguajar cotidiano. Entretanto ainda não se definiria formalmente o conceito de “peso”, somente o de “massa”.

4) Definição Formal (“Será que podemos medir a quantidade de movimento de um corpo?”)

a) Definição da Quantidade de Movimento Linear (segundo Newton);

b) Explicação da ferramenta matemática necessária (vetores) através da ideia de velocidade vetorial;

c) Evolução das ideias a respeito da quantidade de movimento (Aristóteles, Jean Buridan, Galileu, Descartes e Newton);

d) Uso de aplicativos;

e) Resposta à questão inicial e outras aplicações tecnológicas do fenômeno (foguetes, helicópteros, estudo de recuo de armas, etc.).

Comentários: Nesta parte, demonstrar-se-ia que, a partir de tudo que foi visto (e conforme deduzido por Isaac Newton no século XVII), a quantidade de movimento de um corpo é igual ao produto de sua massa pelo vetor velocidade. Na segunda subdivisão, construir-se-ia o conceito de quantidade de movimento, mostrando-se a evolução do mesmo: desde os gregos até Newton, deixando a física moderna para o próximo tópico. No subtópico “d”, o aluno ficaria livre para explorar os aplicativos, de modo a testar todas as variáveis possíveis: de velocidades e massas mínimas até as máximas permitidas, de acordo com o programa utilizado. Poderiam ser utilizados tanto aplicativos unidimensionais (para reforçar partes específicas do assunto) como aplicativos bidimensionais e tridimensionais. Por fim, a questão inicial seria respondida e diversas aplicações tecnológicas sobre o assunto seriam apresentadas.

5. Física Moderna (“Mas é só isso? Já sabemos tudo sobre este assunto então?”)

a) Momento linear relativístico (ideias gerais e comparação da precisão nas observações com o caso newtoniano)

b) Física quântica: Dualidade onda-partícula e quantidade de movimento de um fóton.

Comentários: Aqui seria mostrado até que ponto a humanidade avançou em relação a este conhecimento específico. A física relativística e a física quântica seriam apresentadas (com links de aprofundamento) deixando-se bem claro que, para acontecimentos do dia a dia, como a colisão de um carro com uma moto, elas são totalmente supérfluas, podendo ser desconsideradas. Entretanto, para velocidades extremamente altas e para tamanhos extremamente pequenos a física newtoniana é falha, devendo dar lugar a essas duas outras visões da realidade. Seria importante deixar claro neste ponto que o que sabemos hoje não é a verdade final, mas somente o que nós, seres humanos, conseguimos concluir com alguns milênios de pesquisa.

4. LEITURA(S), LIVROS E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
READING(S), TEXTBOOKS AND MEDIA IN EDUCATION

POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DA LEITURA NO CONTEXTO DA ESCOLA

SCRIPTS READING OF MULTIMEDIA PRACTICES IN SCHOOL

Tania Mariza Kuchenbecker Rosing³⁰
Universidade de Passo Fundo/RS
tmkrosing@gmail.com

RESUMO: O Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo, laboratório das ações de leitura do Curso de Graduação em Letras e do Mestrado em Letras, apresenta ao público mais uma série de materiais instrucionais para o estímulo à leitura em multimeios. São módulos que apresentam práticas leitoras para serem realizadas durante visita agendada de alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, acompanhados de professor. A preocupação dos monitores que desenvolvem as ações nesse espaço multimídia, bem como dos professores que acompanham as discussões e contribuem com a criação e o desenvolvimento das mesmas, é oferecer momentos prazerosos de leitura multimídia no espaço do Centro, durante duas horas. Sugerem, ainda, atividades relacionadas com o tema para serem realizadas no contexto da escola. Esse trabalho se desenvolve no âmbito do tema Leitura entre nós: redes linguagens e mídias.

Palavras-chave: leitura multimídia; leitura e redes sociais; linguagens.

ABSTRACT: The Centro de Referência de Literatura e Multimeios at the University of Passo Fundo, the lab of actions of reading of the Undergraduate Literature and Master of Literature, presented to the public another series of instructional materials to stimulate reading in multimedia. They are modules that present reading practices to be performed during scheduled visit of students from kindergarten, Elementary Education, Secondary Education and Higher Education, accompanied by a teacher. The concern of the monitors that develop actions in this multimedia space as well as the teachers who contributes to the creation and development of this material, is offering pleasurable multidimial reading moments in the center during two hours. They also suggest activities related to the theme to be performed in the school context. This work is developed under the theme “Reading among networks, languages, and media”.

Keywords: languages; reading in multimedia; multidimial reading.

1 DIVERSIDADE DE LEITURA E TIPOS DE LEITOR

As possibilidades de leitura são infinitas na atualidade. Leitores com maior ou menor experiência de leitura apresentam interesse e entusiasmo diferenciados, mais ou menos intensos, diante da oportunidade de realizarem práticas singulares de leitura. Leitores de diferentes idades manifestam-se de forma distinta em meio à diversidade de materiais de leitura. Entre as hipóteses que podem ser levantadas sobre desempenho de leitura, encontram-se leitores mais avançados em idade cuja preferência recai sobre o texto impresso, em especial sobre o livro, prática desenvolvida desde o século XVI. Emociona-lhes o contato com o papel e o cheiro que este exala; chamam-lhe a atenção detalhes presentes no formato do livro e entre os elementos que compõem a capa; desperta-lhes interesse o tipo de letra, a disposição do texto na “mancha” em que se constitui a página. Detêm-se nas ilustrações, nas técnicas empregadas, nas fotografias. São pessoas que reservam não apenas em suas vidas, mas no lugar onde residem, ou mesmo onde trabalham, espaço especial para guardá-los. Essa realidade leva-nos a entender que esses leitores desenvolvem uma leitura individual, silenciosa, meditativa, desautomatizada. É o tipo de leitor cognominado por Santaella como contemplativo, meditativo:

Esse tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado,, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de divertimento mais mundano.

³⁰ Doutora em Letras pela PUC/RS. Professora do curso de Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo /RS. Coordenadora do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da UPF.

Mesmo quando se dá em tais lugares, o leitor se concentra na sua atividade interior, separando-se do ambiente circundante. (SANTAELLA, 2004, p. 23)

Tal classificação não significa que esse leitor desenvolva apenas um sentido para sua leitura. Não significa também que seja leitor de um livro só. Envolve-se com livros de qualidade os quais permitem-lhe acumular grande experiência de leitura, ao mesmo tempo em que lê em quantidade. Essa atividade leitora ampliada assume, no cotejo entre os textos, importância maior para o leitor na apreensão dos conteúdos e na apropriação de significados que construiu no desenvolvimento de sua cidadania: “esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras.” (SANTAELLA, 2004, p. 24)

Na condição de cidadãos, de habitantes da cidade portanto, contatamos com pessoas que circulam nos mais diferentes grupos sociais, nos mais diversificados contextos, pertencentes a origens variadas, culturalmente distanciadas. Todos e cada um mantemos identidades específicas. Enquanto mediadores de leitura, a partir da percepção de mundo enquanto metáfora de texto universal, temos a oportunidade de vivenciar leituras específicas, ao mesmo tempo em que convivemos com outros que apresentam olhares únicos, irrepetíveis, na leitura que fazem do mundo em que vivem. Estamos conscientes de que os outros configuram-se também como tipos de leitor entre os quais se destaca o que circula na diversidade da população de uma cidade de pequeno e médio portes, ou mesmo na complexidade das multidões que habitam as grandes cidades. Manifesta esse outro tipo de leitor interesse singular pelo ineditismo das notícias de seu bairro, de sua cidade e que se ampliam para o país e para o mundo, divulgadas em jornais, entre as mídias disponíveis a cada momento histórico, a cada etapa da inovação tecnológica. Envolve-se com imagens num verdadeiro mosaico imagético-sígnico que muda com a velocidade peculiar a cada fase da história da humanidade. Na continuidade da interlocução teórica com Santaella, podemos identificar este segundo tipo como leitor movente, fragmentado:

[...] aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas, fugazes. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro. (2004, p. 29)

A viagem à interioridade do ser, percorrida na leitura realizada pelo leitor meditativo, que propicia a contemplação do surgimento de nuances do imaginário, (re)criadas nesse espaço profundo, assume outra aparência em se tratando de um leitor movente, fragmentado: ao efetivar a leitura, encontra signos verbais em meio a imagens, sons e movimentos apresentados em ritmos diferentes e, muitas vezes, com maior velocidade, mesclando real e imaginário.

O final do século XX e a primeira década século XXI são marcados pela riqueza do envolvimento de nativos digitais, ou mesmo de migrantes do impresso para o digital, com telas:

Telas, entendidas como metonímia dos multimeios, não são objeto da aura de que o livro se revestiu ao longo do tempo, atitude esta que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX. Tanto mais se valorizou o livro quanto mais ele perdeu espaço para a tela, com a qual passou a concorrer ostensivamente. (Zilberman, 2011, p. 83)

Se compararmos a leitura do livro com a da tela, devemos salientar que o livro pressupõe o domínio da escrita e sua aprendizagem envolve diretamente a frequência ao espaço escolar. O processo de deciframento de conteúdos na tela pressupõe a ação do leitor imersivo, terceiro tipo de leitor emergente da proposta defendida por Santaella na sequência de suas contribuições teóricas sobre a navegação no ciberespaço: “aquele que navega entre nós e nexos, construindo roteiros não lineares, não sequenciais.” (SANTAELLA, 2004, p.37)

Num olhar bastante inicial, já se percebe que as competências de um leitor imersivo não dependem apenas da frequência à escola: “a navegação interativa entre nós e nexos pelos roteiros alineares do ciberespaço envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que trazem consequências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental.” (SANTAELLA, 2004, p. 34).

As rotas semióticas que podem ser assumidas pelo leitor imersivo são constituídas de múltiplos, infinitos e labirínticos caminhos, que podem ser percorridos e controlados a partir das escolhas feitas pelo leitor, considerando seu potencial cognitivo, sua sensibilidade, e o uso de métodos de busca e de solução de problemas, cuja eficiência não está garantida apenas pela oportunidade de frequentar uma escola.

Em nosso convívio diário e contemporâneo com representantes de distintas gerações, constatamos que é a geração mais jovem, notadamente os nascidos a partir de 1990, a que possui as melhores condições de navegação no ciberespaço, entendido como “todo e qualquer espaço informacional, multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação.” (SANTAELLA, 2004, p. 45)

Subsídios teóricos permitem um entendimento maior e mais profundo das peculiaridades de um novo campo do saber. É preciso ter em mente a clara relação entre as letras concretas do livro e sua transformação em bites; entre página em branco e o campo do monitor; entre caneta/lápis e teclado; entre a materialidade do texto e a sua virtualidade; entre a aproximação do material de leitura do corpo do leitor e seu distanciamento na virtualidade referida.

O convívio com diferentes tipos de leitor e a observação de seus comportamentos no ato de ler requer o envolvimento com subsídios teóricos com a qualidade e a contemporaneidade dos estudos realizados por Lúcia Santaella, publicados com o título Navegar no ciberespaço – o perfil cognitivo do leitor imersivo. Tais estudos permitem que se tenha entendimento profundo em linguagem compreensível das reflexões acerca das concepções atuais da leitura e de seus desdobramentos nos tipos de leitor. Estes sofrem alterações em função das necessidades, das inovações e da velocidade das mudanças praticadas em diferentes contextos. O convívio reflexivo com novos tipos de leitor amplia nosso entusiasmo pela busca de concepções contemporâneas e, ao mesmo tempo, convincentes que norteiam os (des)caminhos da leitura em tempos de ciberespaço, cibercultura, hipermídia.

2 PRÁTICAS LEITORAS NO MUNDO DA LEITURA, NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

A continuidade do desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais com os usuários do Centro de Referência de Literatura e Multimeios, conhecido afetivamente como o Mundo da Leitura, com as devidas mudanças e aprimoramentos efetivos, permite que se possa avaliar o entusiasmo ou a indiferença desses usuários pela leitura, levantar interesses e necessidades e identificar suas reações na interação com diferentes materiais de leitura apresentados em distintos suportes. Considerando que o tempo de visita é de apenas duas horas, não é possível realizar, de forma mais aprofundada, esse conjunto de avaliações ao lado dos levantamentos referidos.

Em vista do exposto, mais uma vez, a equipe de monitores responsável pela criação das práticas leitoras e pela execução das mesmas com distintos públicos que abrangem alunos da educação infantil à educação superior, sob a orientação de professores do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, propõe duas etapas no trabalho. A primeira, compõe-se de um conjunto de atividades de leitura a serem desenvolvidas durante a visita ao espaço multimídia, a partir de um foco temático. A segunda, constituída de um maior número de atividades de leitura para serem desenvolvidas, na sequência, no contexto da escola, mais especificamente na sala de aula dos alunos que participaram do desencadeamento das ações leitoras, sob orientação do professor que os acompanhou na visita.

Não podemos nos esquecer de que a diversidade dos materiais de leitura desperta efeitos diferenciados entre os leitores, entre os leitores em formação. Tais possibilidades precisam ser observadas e registradas para que se transformem em subsídios fortes às mudanças imprescindíveis e, também, desejadas. O espaço do Mundo da Leitura e as ações de leitura nele pensadas e realizadas se renovam com a ampliação do interesse dos usuários pelas novas concepções da leitura, pelos novos

jeitos de ler. O que se objetiva é criar mecanismos fortes de significação dos conteúdos dos materiais oferecidos aos leitores criando uma consciência sobre sua importância e modalidades de leitura colaborativa.

Embora tenhamos notícias das dificuldades de serem planejadas e executadas ações significativas de leitura pelos professores em geral com seus alunos no espaço da escola, acreditamos que o planejamento de práticas leitoras multimídiais pode mudar essa situação. Embora sejamos, também, informados acerca dos obstáculos existentes na aproximação de integrantes da família às ações desenvolvidas na escola, acreditamos que a criatividade no desenvolvimento de ações interdisciplinares e multimídiais possam mudar esse quadro de indiferença. Em se tratando de ações de leitura, a justificativa emerge com uma certa obviedade: não leitores não conseguem desenvolver comportamentos leitores.

Tais considerações permitem que reiteremos as condições da realidade da leitura no Brasil: há evidências de que não faz parte das preocupações peculiares à família enquanto ferramenta de formação, nem se constitui numa de suas prioridades, se levarmos em conta a possibilidade de seus integrantes, em sua maioria, não serem leitores. No contexto da escola, professores em geral, também por não se constituírem em leitores, não têm tratado a leitura como comportamento permanente de transformação pessoal e social do corpo docente e discente. A leitura na escola não emerge de um planejamento global, mas se constitui em ações eventuais, fragmentadas, sobretudo, desvinculadas de um projeto de ascensão social preconizado para o aprimoramento de seus atores.

O diálogo permanente com as escolas por intermédio de encontros com professores, bibliotecários, alunos de distintos anos do Ensino Fundamental que freqüentam o Mundo da Leitura, e que, ainda, constituem platéia virtual do programa Mundo da Leitura na TV, apresentado no Canal Futura em quatro edições semanais nacionalmente, permite que se constate um grande entusiasmo pela realização de práticas leitoras multimídiais. Demonstrem esses agentes entusiasmo pelo texto impresso, interesse pelos livros literários que lhes são oferecidos pelo acesso ao acervo do próprio Centro ou que lhes são disponibilizados nas sacolas circulantes, juntamente com outros materiais de leitura selecionados pela mesma equipe. Apresentam, especialmente crianças e jovens, curiosidade inestimável pelas linguagens das novas tecnologias. Demonstrem aproximação com meios de comunicação tão ricos e tão plenos de novidades como o celular, só para citar um exemplo. Esse entusiasmo, entre representantes de classes mais abastadas, começa a ser visualizado, também na manipulação de tablets. Deve ser lembrado o fato de que, em 2011, tivemos a realização da 14ª Jornada Nacional de Literatura e a 6ª Jornadinha Nacional de Literatura, cujo tema e singular programação já se constituiu num grande estímulo à realização das ações propostas – Leitura entre nós: redes, linguagens e mídias.

O contato com uma nova série de *Roteiros de leitura para a escola II*, publicada pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios, pode provocar algumas indagações: Os objetivos norteadores das atividades desta nova série foram alcançados? O foco temático - Leitura entre nós: redes, linguagens e mídias - entusiasmou os leitores em formação no desenvolvimento das ações propostas? Os retornos dados por professores e alunos participantes da proposta têm sido suficientes para a sua continuidade? O desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais em duas etapas, no espaço do Mundo da Leitura e, posteriormente, na escola estimulou alunos e respectivos professores a se envolverem com a leitura com maior entusiasmo? Que retornos têm sido dados pelos professores e pelos alunos que participaram da primeira série de roteiros a partir do tema Arte e tecnologia: novos desafios? E mais: o que pretendemos efetivamente com o desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais? E com a aproximação cada vez maior do leitor em formação com as mídias aprimoradas a curtos espaços pelas novas tecnologias? Quando desejamos que essas práticas estejam a serviço da ampliação do conhecimento e quando da imaginação? Subjaz a todas as propostas a preocupação com o desenvolvimento de uma cidadania crítica?

Enquanto desencadeamos uma reflexão permanente sobre as ações que realizamos, objetivamos, com as contribuições constantes desta publicação dos *Roteiros de leitura para a escola II*, continuar a provocar reflexões entre professores, dirigentes escolares, bibliotecários, agentes culturais, e por sintonia com o mesmo objetivo, entre autoridades educacionais e culturais, entre integrantes da instituição família e da sociedade como um todo sobre a entrada efetiva, visível de diferentes formas, na sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação. Continuaremos,

portanto, nossa luta pela provocação de inquietações quanto ao universo de possibilidades de leitura existentes em distintos materiais apresentados na diversidade de suportes disponibilizados aos olhos de quem deseja participar dessa sociedade já referida. Nosso propósito é estimular os sujeitos a vivenciarem experiências de leitura, provocando em cada um novas percepções sobre a leitura e momentos mais prazerosos dedicados ao ato de ler nesse novo contexto da sociedade contemporânea.

A publicação do **Roteiro de práticas leitoras para a escola II** abrange os seguintes módulos: *Artes visuais: explorando os sentidos*, *Quadrinhos: da leitura da imagem ao texto escrito*, *Folclore: resgatando a cultura*, *Redes sociais: o processo de socialização na cultura digital*, *Poesia visual: do impresso ao digital*, *Literatura fantástica: uma viagem ao mundo da imaginação* e *Texto teatral na leitura entre nós*.

3 APONTAMENTOS SOBRE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Muitas idéias surgem em nossa mente ao tentarmos caracterizar esse tipo de organização da sociedade. A propósito, o que significa, realmente essa sociedade que caracteriza os tempos atuais? Para Squirra (2005) a Sociedade do Conhecimento pode ser compreendida como sociedade onde o conhecimento é o principal recurso para produção e o principal recurso para criação de riqueza, prosperidade e bem-estar para a população. Por esta razão, o investimento em capital intangível, humano e social é reconhecido como o mais valioso recurso para criação de riqueza. Isto é determinado não pela força de trabalho em si, mas sim em nível científico pelo progresso tecnológico e pela capacidade de aprendizagem das sociedades.

Estudos desenvolvidos por Squirra permitem que, ao considerarmos o potencial e a complexidade desse tipo de sociedade, elaboremos perguntas cujas respostas são determinantes no entendimento dessa organização: quem tem o domínio sobre a mesma? Cabe, sem sombra de dúvida, aos países desenvolvidos o domínio de sua complexidade e da riqueza que envolve. Exclui, certamente, os países pobres econômica, social e culturalmente. Como viver nessa realidade? As possibilidades pressupõem estudos e investigações interdisciplinares aprofundados, com o intuito de compreender a sua essência, entender os fundamentos que a mobilizam, apropriar-se dos mesmos e aproveitar sua riqueza para transformarmos-nos em sujeito consciente de sua abrangência e de seus desdobramentos.

A sociedade do conhecimento ultrapassa a internet e tem como principal componente a informação, a complexidade quantitativa e qualitativa da informação que se destina à comunicação. Nem todos têm acesso a essas informações que podem se transformar em diferentes tipos de riqueza. Entre as perguntas para as quais buscamos resposta efetiva, encontra-se a seguinte: Como poderemos ser incluídos ou mesmo como poderemos pertencer a essa sociedade? Esse pertencimento implica ter acesso às fontes, aos meios de informação e às formas de veiculação da mesma. E ainda, implica ter o domínio desses meios e da complexidade das formas de veiculação dessa informação no viés das mídias entendidas no contexto das inovações tecnológicas, do conhecimento em rede. Implica, ainda, não apenas conhecer as formas de emergência da informação, mas conhecer os seus mecanismos de difusão, as modalidades de aplicação da informação e a necessidade de a mesma ser filtrada em meio à avalanche em que se apresenta a cada um e a todos.

Isto posto, podemos afirmar que o investimento em leitura assume proporções infinitas entre leitores que passam a ter acesso à sociedade do conhecimento, da informação, da comunicação e conseguem participar da mesma ativamente. Por intermédio da leitura, crianças, jovens, adultos podem assumir, de forma gradativa, patamares de criticidade na condução de suas vidas e na atuação em diferentes grupos sociais. Onde podem assumir, inclusive e especialmente, comportamentos mutáveis em função da velocidade das mudanças nas inovações tecnológicas as quais promovem, aceleradamente, transformações determinantes de novos comportamentos individuais e sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se divulgue que avaliações externas do desempenho de leitura entre jovens como o PISA têm chamado a atenção de autoridades educacionais sobre necessárias e urgentes mudanças a serem implementadas na escola brasileira, não podemos afirmar que crianças e jovens não lêem nem escrevem. Nunca se leu tanto e tão diversificadamente. Nunca se escreveu tanto, considerando que cada um e todos os referidos, especialmente os jovens, revelam domínio de códigos empregados na escrita distantes da natureza e das exigências da escrita formal. É a situação desenvolvida entre os interlocutores das redes sociais de relacionamento, onde se constata a comunicação de um para um, de um para muitos, de muitos para muitos, de muitos para um. Há um completo estar à vontade na intenção de comunicar-se. Há uma necessidade de colocarem-se esses jovens como pontos de rede, atraindo, cada vez mais, novos interlocutores, empregando linguagens variadas, recursos visuais e auditivos em cada situação comunicativa, revelando domínio das ferramentas tecnológicas. Cabe ao professor o desenvolvimento de ações formativas desses jovens, a articulação de ações coletivas e de escritas colaborativas o que não está acontecendo no momento atual, observando-se a indiferença que, especialmente os jovens, demonstram em relação à escola, no que diz respeito à sua relação com os professores, coordenação pedagógica, serviço de orientação educacional, direção. Há que se referir, ainda, o distanciamento de um número significativo de docentes das ferramentas eletrônicas disponíveis para a qualificação do ensino e para a ampliação do nível de satisfação dos alunos na aprendizagem formal.

Justifica-se tal comportamento pelo fato de essas lideranças educacionais não estarem preparadas para manipular especialmente as ferramentas de domínio dos alunos. Assim, em vez de o corpo docente exercer a liderança no desenvolvimento do processo educacional, professores estão sendo arrastados pela ação rápida e inovadora do corpo discente, navegando por águas desconhecidas, sem acesso à complexidade das informações disponíveis na chamada nuvem.

Os módulos que compõem esta publicação, resultantes de ações programados com muito rigor pela equipe responsável pelas ações do Centro de Referência de Literatura e Multimeios, demonstram diferentes modos de ler, do impresso ao digital, passando por manifestações culturais desenvolvidas em linguagens de natureza diversa, apresentadas em suportes os mais variados. São práticas leitoras que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da cidadania a partir do acesso à informação, da transformação dessa informação em conhecimento na tomada de decisões críticas pelos leitores de diferentes faixas etárias, usando o potencial de mídias. Constituem mais um desafio ao professor, à professora, aos alunos, aos integrantes da família, propiciando a cada um a emergência de diferentes tipos de leitor, sintonizados pelo prazer da leitura enquanto instrumento de desenvolvimento e de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SQUIRRA, Sebastião. Sociedade do conhecimento. In: MARQUES DE MELO & SATHER, (orgs.) *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo, Editora da UESP, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? In: MARTINS, Aracy A., MACHADO, Maria Zélia V., PAULINO, Graça, BELMIRO, Célia Abicalil (orgs.) *Livros & Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

**O CINEMA NAS AULAS DE LITERATURA E HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES
SOBRE SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA**

***THE CINEMA IN LITERATURE AND HISTORY CLASSES: SOME REFLECTIONS ON ITS
USE IN THE CLASSROOM***

Fábio Augusto Steyer
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
fsteyer@uol.com.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é debater algumas questões teórico-práticas a respeito da utilização do cinema em sala de aula, como ferramenta didática, em especial nas disciplinas de literatura e história. A idéia é discutir alguns problemas encontrados nas escolas e propor a necessária relação transdisciplinar entre as diferentes áreas, envolvendo questões teórico-metodológicas relacionadas às especificidades da linguagem de cada uma delas. Entre os principais problemas encontrados podemos destacar pelo menos três: a) a falta de formação específica para o professor ter condições de “ler” as imagens e trabalhar adequadamente com o cinema em sala de aula, ou seja, o desconhecimento da “gramática” cinematográfica; b) a utilização do filme como mero “tapa-buracos” para aulas não preparadas ou ausência de professor; c) o filme usado como “substituto” ou mero “complemento” do livro de história ou da obra literária. O ponto de partida será uma rápida análise de quatro filmes e suas relações com a história e a literatura: “Hércules” (1997), desenho animado da Disney; “Polícarpo Quaresma” (1998), filme brasileiro, dirigido por Paulo Thiago, inspirado no romance de Lima Barreto; “Caramuru”(2001), de Guel Arraes, minissérie televisiva posteriormente adaptada em versão reduzida para exibição nos cinemas; e “Gregório de Mattos” (2002), cinebiografia do poeta baiano dirigida por Ana Carolina. A interação entre as três áreas de conhecimento será analisada a partir de autores como Tatiana Sena, Arlindo Machado, Eni Orlandi, Roger Chartier e Lenita Esteves, entre outros.

Palavras-chave: Cinema; Literatura; História; Ensino; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The objective of this work is to discuss some theoretical and practical issues regarding the use of film in the classroom as a teaching tool, especially in the disciplines of literature and history. The idea is to discuss some problems encountered in schools and propose the necessary relationship between the different disciplinary areas, involving theoretical and methodological issues related to the specific language of each. Among the main problems encountered can highlight at least three: a) the lack of specific training for the teacher to be able to “read” the pictures and work properly with the film in class, ie, the lack of ‘grammar’ film b) the use of film as mere “stopgap” to lessons unprepared or lack of teacher c) the film used as a “surrogate” or mere “supplement” the history book or literary work. The starting point is a brief analysis of four films and their relation to history and literature, “Hercules” (1997), Disney cartoon, “Polícarpo Quaresma” (1998), Brazilian film, directed by Paulo Thiago, inspired by the Lima Barreto's novel, “Caramuru” (2001), by Guel Arraes, later adapted into television miniseries reduced version for display in theaters, and “Gregorio de Mattos” (2002), the poet's biopic directed by Ana Carolina Bahia. The interaction between the three areas of knowledge will be analyzed from authors like Tatiana Sena, Arlindo Machado, Eni Orlandi, Roger Chartier and Lenita Esteves, among others.

Keywords: Cinema, Literature, History, Education, Interdisciplinarity.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O CINEMA MORREU?

Seria uma tarefa extremamente ingrata tentar dimensionar a real importância que os filmes exercem atualmente na vida social e cultural das pessoas. O que nos parece inegável é que desde o final do século XIX, quando o cinema foi inventado, ele cada vez mais ocupou uma posição de destaque entre as formas de entretenimento e arte da população mundial. Em meu estudo de Mestrado, posteriormente transformado em livro (“Cinema, Imprensa e Sociedade em Porto Alegre : 1895 –

1930” – Porto Alegre :EDIPUCRS, 2001), analisei justamente o desenvolvimento do cinema nas primeiras décadas do século XX, especificamente na capital gaúcha, mas num fenômeno que se repetiu também em outras grandes cidades brasileiras do período e, por que não dizer, no restante do mundo. Que fenômeno foi esse? Um enorme desenvolvimento do cinema, que aos poucos foi tomando corpo como uma das principais diversões da população, roubando público do teatro (mais elitista) e popularizando os espaços culturais do meio urbano. Muitos intelectuais do início do século passado inclusive “torciam o nariz” para esta nova forma de expressão e entretenimento, reclamando, através da imprensa, de seu amplo desenvolvimento, chegando a denominá-lo, pejorativamente, de “teatro sem palavras” ou “cena muda” - uma referência comparativa a uma certa disputa que então ocorria entre o teatro (visto como arte) e o cinema mudo (visto como uma modalidade de expressão inferior e voltada a divertir apenas as pessoas com menor grau de instrução)³¹.

O século XX foi, por assim dizer, o “século da imagem”, com um amplo desenvolvimento do cinema e o posterior surgimento da televisão. O folhetim, que popularizou o romance e a literatura no Brasil, durante o século XIX, tornou-se “folhetim cinematográfico” (filmes em série), depois radionovela e, finalmente, a telenovela, talvez o gênero que melhor define a enorme influência que a televisão assume na vida contemporânea, inclusive em nosso século. Além disso, também é no século XX que temos a profissionalização da publicidade, que além de tomar conta dos próprios meios de comunicação em questão (cinema e televisão), ocupou também amplos espaços imagéticos nas cidades, como os outdoors, por exemplo.

Já estamos no século XXI, aquele em que as “formas híbridas” substituíram os meios de expressão isolados. Ou seja: o computador e suas derivações acabaram por hibridizar os meios de comunicação anteriores, tornando possível a convivência de todos ao mesmo tempo num mesmo suporte. Nele há imagem, som, texto, pintura, fotografia, vídeo, película, etc. Além, é claro, da maior interatividade que estas formas híbridas e seus novos suportes proporcionam. Trata-se inclusive de pensar, como sugerem autores como Roger Chartier e Arlindo Machado, em novos conceitos de “livro”, para dar conta destas novas “formas expressivas da contemporaneidade”, para usar palavras de Machado³².

O cineasta Peter Greenaway chega a dizer que “o cinema morreu” diante das possibilidades oriundas das novas tecnologias. Afirma ele: “O cinema era uma forma simples e sustentável de entretenimento. Acho que o mundo está muito mais sofisticado e o cinema não tem o poder de estimular a imaginação como no passado. (...) O que realmente me empolga hoje em dia é o pensamento de reinventar o cinema sem narrativa”³³.

Mas será que esse cinema narrativo acabou mesmo?

O cinema de diretores como Peter Greenaway, que procuram reinventar a Sétima Arte a partir de novas propostas estéticas, que de certo modo desconstróem essa visão de “cinema narrativo” ainda possui um público muito restrito na atualidade. Ele próprio admite: “Sei muito bem das críticas que recebo, que meus filmes são incompreensíveis”³⁴. Filmes como “A Última Tempestade” (1991) ou “O Livro de Cabeceira” (1996), só para citar alguns dos filmes mais herméticos do diretor inglês, tiveram inclusive dificuldades de distribuição e circulação pela dificuldade de diálogo com o grande público. Podem ser associados àquilo que Gilles Deleuze chamou de “cinema moderno”, com um regime de “imagens-tempo”. Talvez estejam mesmo além disso, podendo mesmo ser associados à idéia de “pós-modernidade” ou, como prefere Arlindo Machado, “contemporaneidade”³⁵.

Acredito que Greenaway não tem razão quando diz que o cinema narrativo acabou. Afinal, o que ainda move o grande público para as salas de cinema é o “cinema clássico”, com seu regime de

³¹ Para maiores informações sobre o desenvolvimento do cinema no Brasil nas primeiras décadas do século XX, sugiro a leitura da obra de Vicente de Paula Araújo e também de meu livro, referenciados no final do trabalho.

³² Nesse sentido, para pensar as modificações tecnológicas e as relações sociais e culturais envolvidas nestas novas “formas expressivas da contemporaneidade”, parece-me importante estudar a história do livro e perceber que nem sempre ele foi visto apenas em seu formato atual, que é o códice. O livro já teve formatos bem diferentes e foi visto de maneira bem mais ampla do que na atualidade. Sugiro aqui a leitura da obra de Roger Chartier, além de pelo menos dois capítulos do livro de Arlindo Machado (“Fim do livro?” e “Formas expressivas da contemporaneidade”). Todos estão referenciados no final deste texto.

³³ Entrevista de Peter Greenaway a Rodrigo Salem, da Folha de São Paulo, publicada em 12 de março de 2012, no caderno Ilustrada.

³⁴ Idem.

³⁵ Ver o capítulo “Formas expressivas da contemporaneidade”, do livro de Machado incluído nas referências.

“imagens-movimento” – e aí novamente utilizo termos de Deleuze³⁶. É o velho “cinemão” narrativo que tanto Greenaway critica. E se as salas de cinema diminuíram no mundo todo e hoje são restritas às médias e grandes cidades, não podemos esquecer que os filmes circulam de uma maneira muito mais ampla, além das salas de cinema, da televisão e das locadoras de vídeo, na internet, nas redes sociais, no Youtube, enfim, exatamente nas “formas híbridas” derivadas do computador e que tão bem definem os nossos tempos. As salas de cinema diminuíram, mas a circulação dos filmes aumentou, em todos esses meios de que dispomos na contemporaneidade. Tanto dos filmes “narrativos”, clássicos, quanto dos filmes que propõem uma estética renovada, caso de Greenaway.

Tanto os filmes continuam vivos por aí que cada vez mais se discute a sua utilização em sala de aula. E não podemos deixar de pensar a sala de aula como mais um destes tantos espaços em que o filme circula na atualidade. E é justamente esse o tema sobre o qual gostaria de me debruçar a seguir, a partir de algumas questões teórico-práticas que me parecem fundamentais para uma reflexão adequada sobre o assunto.

2 ALGUNS PROBLEMAS NA UTILIZAÇÃO DOS FILMES EM SALA DE AULA

Embora no Brasil se fale cada vez mais em interdisciplinaridade, e os próprios documentos educacionais oficiais (nacionais e estaduais)³⁷ abordem a necessidade de se relacionar as disciplinas e o ensino com as “novas tecnologias” e as “novas linguagens”, parece-me que ainda estamos muito distantes de uma efetiva realidade a respeito. Há muito discurso, mas pouca interdisciplinaridade de fato na prática. E no que se refere ao cinema, há algumas contradições que precisam ser comentadas.

Em primeiro lugar, é inegável que a utilização dos filmes em sala de aula é corrente, regular, sendo inclusive, como disse antes, estimulada pelos próprios documentos oficiais da área da educação. No entanto, tanto professores como alunos não são “alfabetizados” para o cinema, ou seja, para a linguagem do cinema. E isso é extremamente complicado. Não se trata de exigir que alunos e professores sejam “especialistas” em cinema, mas que pelo menos possuam noções básicas da linguagem cinematográfica³⁸, de sua “gramática”, para que melhor possam interpretar as obras.

O século XX foi o “século da imagem”. Já estamos no século XXI, com as formas híbridas derivadas do computador. E, por incrível que possa parecer, todo o nosso sistema de ensino ainda está voltado quase que única e exclusivamente para o TEXTO ESCRITO. Sequer (ou muitíssimo pouco) se trabalha, nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, com a oralidade, forma através da qual nos comunicamos na maior parte do tempo das nossas vidas. Estuda-se a gramática do texto do ensino fundamental ao final do ensino médio. Talvez a disciplina de Língua Portuguesa seja a única em que se estuda a mesma coisa desde o início do fundamental até o final do médio. E cada vez mais percebe-se que os alunos aprendem menos. Prova disso é a recente pesquisa que mostra que 38% de nossos estudantes universitários são analfabetos funcionais!³⁹ Será que isso não demonstra, de uma ou outra forma, uma contradição enorme entre nosso sistema de ensino e a realidade? Cadê a interdisciplinaridade? Cadê a relação das disciplinas com as “novas linguagens” e as “novas tecnologias”? Especificamente com relação ao cinema: estamos no século em que o cinema até já morreu (diz Greenaway), mas professores e alunos continuam utilizando os filmes em sala de aula sem qualquer preparo, sem saber praticamente nada sequer do beabá da linguagem cinematográfica (daquele cinema narrativo que Greenaway critica), trabalhando os filmes apenas a partir de seus “temas” e “enredos”.

Então aí está o primeiro grande problema: nosso sistema educacional não absorveu ainda a idéia de que o mundo não tem mais o “texto” ou o “livro” (códice) como a única ou a mais legítima forma de se adquirir conhecimento, de entretenimento ou formação cultural. As “novas linguagens” precisam urgentemente ser incorporadas à formação dos professores. E as “velhas”, como o cinema,

³⁶ Para maiores informações sobre os conceitos de “imagem-movimento” e “imagem-tempo” sugiro a leitura da obra de Peter Pál-Pelbart, incluída na bibliografia deste texto.

³⁷ Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

³⁸ Questões básicas como noções de escala de planos, movimentos de câmera, elementos da construção fílmica, como música, fotografia, figurino, roteiro, entre outros.

³⁹ Trata-se do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgado em julho de 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa.

surgido no final do século XIX, também. Está posto aí o primeiro grande problema da utilização do cinema em sala de aula: professores e alunos não possuem formação adequada da “gramática cinematográfica” para trabalhar de forma aprofundada com os filmes, restringindo a análise, normalmente, ao tema e ao enredo do filme.

A partir daí podemos perceber outros problemas que são decorrentes dessa falta de formação, que dizem respeito às maneiras com que o cinema é utilizado em sala de aula. O mundo de hoje é rápido, a vida parece que não tem mais o tempo reflexivo e lento da leitura de um bom romance, por exemplo... Então o que alunos e professores fazem? Eles “substituem” o conteúdo das aulas, dos livros didáticos, pelos filmes. É aquela velha história: o professor não conseguiu preparar a aula ou então vai faltar por algum motivo: exhibe-se um filme! Muitas vezes não tem nada a ver com o conteúdo, mas pelo menos mantém o aluno em sala de aula e serve para “tapar o buraco” da carga horária. O que também acontece muito é que o professor passa o filme e discute o conteúdo apenas a partir dele, sem a complementaridade necessária entre filme e livro didático (e não apenas o livro didático). Ou seja: não considera que na sua construção cinematográfica pode haver algo novo com relação ao mesmo conteúdo. É como se o filme fosse um “perfeito” substituto do conteúdo original. Isso pode ocasionar problemas, como veremos nos exemplos práticos que serão comentados na sequência. O exemplo “clássico” desta substituição do conteúdo pelo filme se dá nas aulas de Literatura, e agora da parte dos alunos: o professor pede que eles leiam um determinado romance, por exemplo, e a primeira coisa que os estudantes fazem é procurar se existe uma versão cinematográfica, que supostamente seria um meio mais “fácil” de apreender o conteúdo e as características essenciais da obra literária. Mas e as diferenças de linguagem, de foco narrativo? E a “recriação” do roteirista e do diretor a partir do romance?

E o mais interessante é que mesmo quando se busca um diálogo entre o conteúdo da disciplina a ser trabalhado e o filme, este serve muito mais como uma espécie de “acessório” ao aprendizado, ou seja, é considerado apenas enquanto um meio que possibilita ao aluno “visualizar” melhor a matéria, sendo considerado, portanto, apenas a partir de seu tema/conteúdo/enredo. A construção cinematográfica é deixada de lado. E isso é um pecado, pois muitas vezes um conhecimento mínimo desta linguagem permitiria a alunos e professores enxergarem outros novos elementos inerentes à visão do cineasta sobre o tema que está sendo tratado. E isso enriqueceria ainda mais as aulas. O que falta, portanto, é a idéia de que o trabalho deveria ser complementar, um (filme) ajudando a aprofundar o outro (conteúdo da disciplina). Falta exatamente a tal da interdisciplinaridade.

3 HÉRCULES, CARAMURU, GREGÓRIO DE MATTOS E POLICARPO QUARESMA: ALGUNS EXEMPLOS PRÁTICOS

Vejamos agora rapidamente alguns exemplos práticos do trabalho em sala de aula de alguns filmes que poderiam ser utilizados nas aulas de História e Literatura.

Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, é um dos romances mais conhecidos do chamado Pré-Modernismo brasileiro, apresentando uma crítica bastante forte com relação ao contexto político e social da 1ª República no Brasil. Além disso, a partir de uma visão mais “realista” da realidade brasileira da época, o autor também critica o Romantismo, período literário marcado pela “idealização” de tipos nacionais/regionais como o índio, o gaúcho e o sertanejo – aqui, é claro, estamos falando de José de Alencar, principal alvo das críticas de Lima Barreto.⁴⁰ É texto, portanto, que pode ser utilizado tanto nas aulas de História quanto nas aulas de Literatura, e que igualmente pode ser analisado a partir de enfoque transdisciplinar.

O cinema entra nessa história devido à existência de uma versão fílmica do romance. Trata-se de “Policarpo Quaresma – Herói do Brasil”, filme dirigido por Paulo Thiago e lançado nos cinemas brasileiros em 1998. Como bem aponta Tatiana Sena (2010, s/p), uma das principais especialistas brasileiras na obra de Lima Barreto, filme e livro apresentam visões bastante diferentes tanto do

⁴⁰ Não é à toa que os colegas de trabalho de Policarpo Quaresma pejorativamente o chamam, no romance, de “Ubirajara”, referência ao livro de mesmo nome escrito por Alencar. Policarpo pretende que o tupi se torne a língua oficial do Brasil, o que também pode ser visto como uma crítica a Alencar, que teve a primazia de incorporar o léxico do tupi não só à literatura, mas à própria língua portuguesa.

contexto histórico quanto do contexto literário, especialmente se pensarmos na maneira com que apresentam a figura da personagem central:

(...) as leituras feitas por Paulo Thiago e Luiz Marfuz enfatizam não a construção discursiva do romance como um todo, mas especificamente o discurso da personagem central, traduzindo apenas uma parte da obra, talvez a mais superficial. Isso conduz à estabilização do sentido menos problematizador do romance, pois parece mitificar a pátria, conceito que o romance, longe de referendar, problematiza. Parece-me que esses leitores (...) não se atentaram para a reflexão final do Major Quaresma, quando às vésperas da morte, o discurso ufanista cede em face à brutalidade de um conceito vazio, pois como ele próprio conclui: ‘a pátria que quisera ter era um mito: era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete’.

Justamente aí é que está o problema em “substituir” o livro pelo filme, como muitas vezes acontece. Essa ênfase maior de Thiago na personagem central e não no contexto geral da obra (apontada por Sena), acaba por tornar “positivo”, de certa forma, o ufanismo e o caráter exagerado e patético da personagem central. O próprio subtítulo do filme (“Herói do Brasil”) ressalta esse aspecto. Na verdade, Lima Barreto queria mostrá-lo como uma caricatura, uma espécie de “anti-herói”, um “Dom Quixote” brasileiro, deslocado da realidade, mostrando esse caráter “negativo” da postura de Quaresma, de forma bastante crítica. Substituir o livro pelo filme aqui não funciona. É preciso pensar em ambas as obras como complementares, para compreender a visão que cada um dos autores (Barreto e Thiago) tem do objeto em estudo.

Além disso, Thiago, apesar de distorcer (segundo Sena) essa visão mais crítica do romance, não deixa de trazer, por outro lado, alguns elementos cinematográficos importantes para uma melhor compreensão do espectador sobre o contexto literário e histórico da obra. Trata-se, por exemplo, de pensar na contribuição das canções de Carlos Lyra e Paulo César Pinheiro e das caricaturas de Paulo Caruso, uma forma encontrada pela equipe do filme para fazer o espectador “adentrar” no “universo” do romance de Lima Barreto e também no contexto histórico da 1ª República no Brasil. Aqui vemos a importância de se conhecer um pouco as questões da linguagem cinematográfica, para perceber de que maneira esses elementos ou ferramentas de sua “gramática” própria podem contribuir para uma análise mais aprofundada do filme e dos temas por ele abordados.

O caso do desenho-animado “Hércules” (1997), dos Estúdios Disney, também é interessante. Numa aula sobre mitologia grega, por exemplo, trabalhar as aventuras de Hércules apenas a partir do filme pode ser desastroso, especialmente porque o desenho subverte uma das questões-chave para se compreender as narrativas mitológicas do herói grego. No filme, Hércules é filho de Zeus com sua esposa Hera, sendo perseguido por Hades, o deus das profundezas, por assim dizer. Ocorre que, no mito (incluindo aí as suas variantes, que não são poucas), Hércules (em grego Héracles) é fruto de uma das tantas infidelidades de Zeus. Seu próprio nome, “Heracles”, significa “glória de Hera”, sua madrasta, portanto, que, na verdade, é quem provoca toda a perseguição ao herói, que acaba sendo sempre protegido pelo pai. Uma análise em contraponto das versões do mito e do filme pode ser muito interessante para se pensar até mesmo em questões mercadológicas do cinema. Ou seja: num filme destinado prioritariamente a crianças, talvez não soasse bem colocar o herói como fruto da infidelidade do pai, sendo necessário demarcar objetivamente o “bem” e o “mal”, personificado, então, por Hades. A existência de uma versão diferente (no mito e no filme) também poderia suscitar o debate sobre as variantes das narrativas mitológicas em geral e mesmo da própria literatura, cuja origem é a oralidade. E mais: há outras questões do filme que poderiam ser discutidas, como, por exemplo, a “fusão” de algumas personagens mitológicas, como as bruxas gréias e as moiras, que no desenho aparecem como sendo a mesma coisa. Enfim... O debate mais profundo entre mito e filme pode ser produtivo. Agora, apenas substituir um pelo outro seria realmente desastroso do ponto de vista de um conhecimento mais profundo sobre a mitologia grega.

“Caramuru” (2001), filme brasileiro dirigido por Guel Arraes, também pode ser pensado a partir de sua possível utilização nas aulas de Literatura e História. Baseado nas tantas narrativas (literárias, históricas, sociológicas, etc.) construídas ao longo da história brasileira sobre a real e mítica (ao mesmo tempo) figura de Diogo Álvares, um dos primeiros europeus a conviver com os índios tupinambás, a obra, vista por ela mesma, talvez não passe de mero entretenimento para os alunos, seja

o nível/série ao qual possamos nos referir. Agora, trata-se de uma obra repleta de intertextos, não apenas com a literatura e a história, mas com variados temas de diversas épocas da cultura brasileira. Pode-se pensar, num primeiro momento, no diálogo mais óbvio: com o poema épico “Caramuru”, de Santa Rita Durão, um dos mais conhecidos de nossa literatura árcade. A partir daí, a constante presença da história de Diogo Álvares e das índias Paraguaçu e Moema em diversos momentos da história cultural brasileira pode ser vista a partir do texto de Janaína Amado (1998), que faz um resgate histórico muito competente sobre o tema. Como afirma a autora:

O mito do Caramuru, tecido ao longo de séculos, constituído por um núcleo básico – repetido *ad infinitum*, após fixado pelo Pe. Simão de Vasconcellos, adaptado, como se viu, às sempre novas audiências e demandas, foi várias vezes politicamente apropriado (...), mas, como a fênix, ressurgiu sempre, renovado e despolitizado, pronto para ser novamente apropriado. É um mito que toca em alguns dos mais importantes, queridos e afagados componentes da construção das memórias coletivas de brasileiros e portugueses (AMADO, 1998, p. 45-46).

Um diálogo mais profundo ainda, que inclua também os elementos cinematográficos como um tempero interdisciplinar a mais, pode ser pensado a partir do texto de Lenita Esteves (2007), que em seu texto faz uma leitura comparativa entre o poema épico de Santa Rita Durão e a obra de Guel Arraes, pensando também em uma série de elementos intertextuais presentes no filme. E assim, nesse amplo jogo intertextual, quem ganha são alunos e professores, pois a interdisciplinaridade acontece de maneira efetiva na prática. Agora, mais uma vez o que se conclui é que simplesmente “substituir” o Caramuru histórico e literário pelo filme é algo que não funciona, resultando numa análise um tanto simplista e superficial.

Por fim, a importância de se conhecer elementos básicos da gramática cinematográfica fica evidente quando se pretende analisar um filme como “Gregório de Mattos” (2002), de Ana Carolina. Trata-se de uma cinebiografia do poeta baiano, que no filme é interpretado pelo maldito” (tanto quanto Gregório, e no melhor sentido que a palavra pode ter) Waly Salomão. A proposta da diretora não é apenas fazer um filme sobre o barroco. Além disso, a própria linguagem do filme é barroca. Não há, como nas cinebiografias e documentários tradicionais, um narrador que conta a vida do poeta, entremeada com trechos de sua obra literária, como acontece em filmes como “Vinícius” (2005), de Miguel Faria Jr., sobre Vinícius de Moraes, ou “O Poeta de Sete Faces” (2002), de Paulo Thiago, sobre Carlos Drummond de Andrade, por exemplo. O filme é pura poesia. Praticamente todo ele é a própria poesia de Gregório de Mattos sendo “despejada” (o termo é esse mesmo) no espectador, tal como a “boca do inferno” do poeta fazia no século XVII em locais públicos da capital baiana. E esse “despejar” de poesia é feito sem maiores explicações, com quebra de linearidade, com uma câmera que se mexe abruptamente; as freiras do filme ora são santas e ora são devassas, tal como a própria instabilidade e indecisão barrocas. Até na fotografia do filme a indecisão barroca entre fé e razão está presente: o filme não é nem colorido nem preto e branco, mas em tonalidade sépia, ou seja, numa espécie de “entre-lugar” do que normalmente se vê no cinema. Portanto, para compreender a proposta estética de Ana Carolina, é preciso compreender os mecanismos puramente cinematográficos que ela manipula tendo em vista a construção de uma linguagem barroca para retratar com maior perfeição a vida e a obra de nosso maior poeta barroco do século XVII.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas rápidas reflexões não tiveram nenhuma pretensão no sentido de apontar caminhos definitivos para a resolução dos problemas pertinentes à utilização do cinema em sala de aula. O que se quis foi apenas apontar algumas questões fundamentais, de natureza teórico-prática, a partir das quais se pode pensar em algumas soluções. Essas soluções passam, não tenho a menor dúvida, pela necessidade de uma formação adequada, para professores e alunos, com relação a conhecimentos mínimos sobre a “gramática” cinematográfica, além de uma revisão da idéia corrente de que o “livro” (código) ou o texto escrito é a forma mais legítima para a formação cultural das pessoas. É preciso

efetivamente incorporar na prática a idéia da interdisciplinaridade e de uma formação adequada com relação às “novas linguagens” e “novas tecnologias”.

Alguns poderão dizer que se o ensino da “gramática do texto” não tem sido eficaz para fazer os alunos aprenderem a escrever ou para valorizarem os aspectos ficcionais, literários, “lúdicos” das obras, o mesmo acontecerá com relação à “gramática do cinema”. Permito-me discordar desta idéia. Para desenvolver uma visão mais “lúdica” e “polissêmica” dos filmes (e aqui me refiro às idéias de Eni Orlandi⁴¹ e a um texto que escrevi anos atrás sobre o cinema voltado para o público infantil⁴²), é preciso primeiro abandonar as abordagens tradicionais (estas, sim, “autoritárias” e superficiais) que consideram apenas seus temas, seu enredo. Um mínimo conhecimento da linguagem cinematográfica será extremamente útil não apenas para uma leitura mais aprofundada dos filmes em si, mas também dos próprios temas e do enredo abordados. E aí, sim, a partir de um maior aprofundamento na análise das estruturas fílmicas, teremos uma visão mais plural, múltipla do fenômeno cinematográfico, mais próxima da realidade contemporânea.

O caminho a percorrer se inicia, pois, na “gramática”, mas com o único objetivo de alcançar um nível de aprofundamento que só a “pluralidade” e o “lúdico” dos filmes podem nos proporcionar.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. *Diogo Álvares, o Caramuru, e a fundação mítica do Brasil*. Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais - Mito e Símbolo na História de Portugal e do Brasil. Portugal, Câmara Municipal de Cascais, 1998, p. 175-209. Disponível em: <http://folk.uio.no/steisat/Tekster/Amado%20Caramuru%20portugisisk.pdf>. acesso em 14/11/2012.

ARAÚJO, Vicente de Paula. *Salões, circos e cinemas de São Paulo*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

ESTEVES, Lenita. *Caramuru, do épico ao filme: o que se traduz e o que se adapta nessa transformação?* Anais do Encontro Regional da ABRALIC. São Paulo: USP, 2007.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado: imagens de tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SALEM, Rodrigo. *Peter Greenaway ataca obsessão por filmes “bobos” e desdenha do 3D*. Matéria e entrevista com o cineasta inglês. Folha de São Paulo, Ilustrada, 12 de março de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1060319-peter-greenaway-ataca-obsessao-por-filmes-bobos-e-desdenha-do-3d.shtml>. Consultado em 14/11/2012.

SENA, Tatiana. *As traduções intersemióticas do romance Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Anais do VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado na UFBA, em maio de 2012. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24466.pdf>. Consultado em 14/11/2012.

STEYER, Fábio Augusto. *Cinema, imprensa e sociedade em Porto Alegre – RS (1895 – 1930)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

STEYER, Fábio Augusto Steyer. *Literatura e cinema: algumas reflexões sobre a produção voltada para o público infantil*. Revista Letras de Hoje, vol. 43, nº 02. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

⁴¹ O contraponto entre um “discurso autoritário” e um “discurso lúdico”, termos usados pela autora, aparece no texto de Eni Orlandi que está referenciado no final deste artigo.

⁴² O texto, publicado na revista Letras de Hoje, da Faculdade de Letras da PUCRS, está nas referências no final do trabalho.

LIVRO DE LITERATURA INFANTIL COMO MATERIAL DIDÁTICO

CHILDREN'S BOOKS AS DIDACTIC MATERIAL

Elisa Maria Dalla-Bona
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
elisabona2@gmail.com

RESUMO: Estudo etnográfico sobre a experiência de uma turma de 4º ano do ensino fundamental municipal de Curitiba na formação para o letramento literário, entendido como as ações escolares para ler e escrever literatura. Consta que os livros de literatura infantil têm sido amplamente utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental como livro didático, limitando o amplo potencial da literatura ao mero ensino dos conteúdos escolares. Neste caso, o professor opta por trabalhar com os livros com conteúdos informativos, mais preocupados com a educação moral do que com a educação literária das crianças. A ênfase deste artigo está na análise da mediação cultural entre as obras literárias e os alunos. Analisa como ocorrem em sala de aula as situações de leitura e narração dos textos literários, como é conduzida a interpretação destes textos e a possibilidade de formação do aluno-autor capaz de escrever seus próprios textos literários.

Palavras-chave: livro de literatura infantil; letramento literário; ensino fundamental.

ABSTRACT: Ethnographic study on the experience of a fourth grade public elementary school class in Curitiba, Brazil, in developing literary literacy, understood as school activities designed to read and write literature. It reveals that books of child literature have been used extensively in the initial years as didactic material, limiting the full potential of literature to mere teaching of school content. In such case, the teacher chooses books with informative content, with preference for moral substance, instead of those destined to literary education of students. The study focuses on the cultural mediation between literary books and students. It analyses the situations of literary text reading and narrative in class, as well as interpretation of those texts and the possibility of student-author formation, capable of writing their own literary texts.

Keywords: literary child books; literary literacy; elementary school.

1 LIVRO DE LITERATURA INFANTIL COMO MATERIAL DIDÁTICO

Desenvolvi, em 2009, um estudo etnográfico sobre a experiência com o letramento literário, entendido como as ações escolares para ler e escrever literatura, numa turma de 4º ano do ensino fundamental municipal de Curitiba.

O principal material adotado para o letramento literário na escola observada são os livros de literatura, embora também sejam utilizadas cópias avulsas de textos extraídos de diferentes fontes, como livros didáticos e internet. Em geral, os textos avulsos advêm da necessidade do professor de trabalhar com um texto curto e possível de ser concluído numa aula, ou de abordar um assunto específico e muitas vezes relacionado aos exercícios de gramática. Há também a presença de fragmentos que, frequentemente, são mal contextualizados e não preservam os aspectos que constituem a literariedade do texto.

Muitas vezes, o professor deixa de explorar o amplo potencial da literatura por utilizar os livros de literatura infantil como livros didáticos. Neste caso, o professor visa ensinar algum conteúdo escolar para os alunos e opta por uma seleção de livros concebidos e escritos para o uso escolar, que, apesar de adotarem formas narrativas, não passam de livros didáticos, repletos de conteúdos informativos e que estão mais preocupados com a educação moral do que com a educação literária das crianças.

Predominam nesta escola os livros de literatura de boa qualidade, ou seja, aqueles que se caracterizam por serem uma fonte inesgotável de interpretação, por apresentarem ambivalência de personagens, por terem um método original de narração, por apresentarem uma simbologia a decifrar, por tratarem de tema incomum, por utilizarem uma linguagem criativa, por terem um tratamento do

tempo particular e por fazerem referências a outras obras, a outras culturas e a outros aspectos sociais. Os livros de menor qualidade, além de não terem essas características, em geral se assemelham a livros didáticos e objetivam “ensinar” algo aos alunos.

Entendo que é inócuo analisar os materiais adotados para o letramento literário na escola separadamente das questões relativas à necessidade de estabelecer a mediação cultural entre as obras literárias e os alunos. Esta mediação ainda é precária e algumas práticas há muito tempo sugeridas ainda não fazem parte deste cotidiano, ou ocorrem de forma inadequada. Neste texto abordo as questões da mediação analisando as condições de aproximação dos alunos dos livros de literatura, de leitura e narração dos textos literários, de interpretação destes textos e de formação do aluno-autor capaz de escrever seus próprios textos literários.

A primeira questão a ser considerada refere-se ao contato freqüente e permanente dos alunos com diversos livros de literatura e de diferentes gêneros literários. É preciso proporcionar na sala de aula a leitura espontânea destes livros, sem pressão de tempo, sem obrigação de responder questionários ou imposição sobre o que ler. Este contato é predominantemente esporádico na escola e nem sempre o professor proporciona aos alunos a troca de idéias sobre o que leram, ou a oportunidade de conhecerem as impressões dos colegas, ou de estabelecerem a intertextualidade de forma a relacionarem aquela obra com outras lidas pelo aluno e pelos seus colegas.

Ressalto a riqueza da experiência observada na ocasião em que a professora trouxe para a sala uma grande quantidade de livros de literatura e durante duas horas eles foram lidos pelas crianças com marcante entusiasmo. Na medida em que terminavam uma leitura, trocavam por outra obra de seu interesse. É preciso considerar a afirmação de Poslaniec (2003) quanto ao fato de não importar que inicialmente os alunos se contentem em apenas folhear, ou percorrer superficialmente os livros, sem lê-los integralmente. O principal é que eles descubram vários livros diferentes e que nessa diversidade encontrem um livro que lhes provoque o desejo de ler e de emprestá-lo para uma descoberta pessoal e íntima. Durante esta atividade a professora foi muito solicitada pelas crianças para esclarecer o significado de alguma palavra, ou como interlocutora de um aluno empolgado com a sua leitura, ou para auxiliar a compreensão de algum aluno com dificuldade, ou como estimuladora da leitura, chamando a atenção para algumas obras. O encantamento dos alunos foi tamanho que me chamou a atenção os momentos de silêncio na classe, intercalados com inúmeras trocas de ideias entre os colegas sobre o que estavam lendo, além da atitude de dividirem a mesma cadeira para compartilharem a leitura.

Colomer e Camps (1996) destacam a necessidade de a escola assegurar momentos de leitura livre e individual, paralelamente a estudos sistematizados e dirigidos pelo professor, preservando horário pelo menos semanal, individual, silencioso e independente de qualquer trabalho escolar. Assim, os alunos teriam a oportunidade de, em contato com os livros de literatura, estimularem a sua imaginação, desenvolverem atividades de apresentação e difusão de livros, debaterem, comentarem e recomendarem leituras. O papel do professor seria o de incumbir-se da quantidade, qualidade e diversidade das leituras feitas, para estabelecer diálogos com cada um dos alunos sobre o que leu e auxiliá-los nas suas futuras escolhas. Leon (2004, p. 29, tradução minha) constata que a escola deve formar o maior número possível de crianças leitoras ativas e curiosas e que o livro deve impor-se verdadeiramente na vida cotidiana da classe e ocupar um lugar privilegiado e legítimo.

Observei na escola situações de leitura em voz alta realizada tanto pelas professoras quanto pelas crianças e, também, as oportunidades em que as crianças oralmente desenvolveram uma narrativa para exprimir uma ideia sobre uma ilustração ou um texto curto lido em sala de aula, ou para apresentar uma obra literária lida em casa. A narração de uma história exige do narrador (professor e alunos) procurar, por meio da sua voz, provocar a emoção, o encantamento e o envolvimento de quem o ouve. Para os alunos a oportunidade de serem os narradores lhes propiciou uma ótima fonte: de prazer; de interação com o professor, com os colegas, com os personagens, com outros textos, com a sua cultura; de provocação do imaginário, tanto de quem narra quanto de quem escuta, e da reflexão sobre si mesmo; de desafio para dominar a linguagem oral, de se expressar de forma a ser compreendido, encantar e envolver quem o escuta.

O prazer em ouvir uma narração feita de forma planejada e envolvente pelo professor chamou a atenção dos alunos que frequentemente demonstraram interesse inclusive por emprestar o livro narrado. O empréstimo de livros para levarem para casa é muito importante por viabilizar inclusive

uma sinergia, por meio da literatura, com os familiares. Na escola observada, o professor estimulava os alunos interessados em divulgar as suas leituras que o fizessem oralmente para os colegas. Inicialmente os alunos demonstraram um pouco de timidez que foi sendo superada pela reação positiva dos colegas que faziam perguntas, riam com as passagens de humor, comentavam que iam emprestar aquele livro e aplaudiam o colega no final da apresentação. Esta atividade se revelou um ótimo meio de divulgação dos livros e de motivação à leitura.

Ler e narrar são atividades que podem contribuir para a formação do leitor literário desde que as obras ou os textos disponibilizados para as crianças sejam provocativos e atraentes; desde que o professor demonstre seu prazer de ler e narrar; desde que sejam dadas diferentes oportunidades ao aluno de ler e narrar, para que possa ir dominando essa habilidade de forma desafiadora e prazerosa; desde que seja consagrado bastante tempo à leitura silenciosa, período necessário ao mergulho no texto; desde que sejam momentos geradores de oportunidades de partilhar conhecimentos, opiniões e sonhos com os professores e os colegas. Enfim, oportunidades de o jovem leitor perceber o caráter lúdico inserido na atividade de ler e narrar.

Vale ressaltar ainda as atividades de interpretação do texto literário como uma das mediações essenciais a serem desenvolvidas pela escola. Para tratar do processo interpretativo do texto literário, Tauveron (1999) parte das teorias da estética da recepção para afirmar que o texto literário tem como particularidade a inscrição potencial do leitor no coração de seu mecanismo, não como consumidor, mas como parceiro. O texto literário demanda a cooperação cognitiva ativa do leitor, porque o texto literário é incompleto e não entrega seu sentido simbólico facilmente, ele depende do leitor para lhe dar forma e concluí-lo, de modo que aprender a ler as entrelinhas desde o início da aprendizagem da leitura é essencial.

A construção da interpretação de um texto literário em sala de aula depende de os professores solicitarem a participação dos alunos para emitirem sua opinião, expressarem suas emoções e externarem suas impressões. Entretanto, uma atividade desta natureza não pode ser realizada em um tempo exíguo e que inviabiliza a consecução do que sugere Tauveron (1999): a oportunidade de as crianças elaborarem o pensamento, de trocarem opiniões, de compararem os caminhos utilizados na construção do significado, de determinarem as zonas indeterminadas, incertas e os lugares onde o texto se impõe e de avaliarem a pertinência de suas interpretações e as partilharem com as dos colegas. O tempo ampliado dedicado ao debate do texto permite o confronto das idéias e auxilia os alunos para que preencham os vazios do texto.

Observei na escola a grande dificuldade das professoras de deixar a palavra com as crianças e fazer aflorar as opiniões e as ideias. Elas têm ainda dificuldade para fazer com que os alunos estabeleçam conexões e percebam outros aspectos do texto, o que muitas vezes provoca uma atitude passiva de alguns alunos, que não têm coragem de emitir opiniões e ficam apenas esperando as interpretações apresentadas pela professora para transcrevê-las no caderno, em resposta ao questionário. O papel fundamental a ser exercido pelo professor seria o de favorecer a interação entre os alunos, o diálogo entre eles e o professor e o diálogo com o texto, de forma que, juntos, possam encontrar respostas às zonas de sombra e desvendar as pegadinhas do texto (TAUVERON, 2002, p. 103, tradução minha).

Destaco o desejo dos alunos em participar da troca de opiniões, sempre que a professora procurava ouvi-los atentamente e emitia as suas opiniões sem tentar impô-las, de acordo com o que preconiza Lebrun (1996, p. 72, tradução minha) ao afirmar que o clima da classe é muito importante, de forma que todos acolham a opinião dos outros, num ambiente caloroso, sem competitividade e conformismo. Num primeiro momento, o professor deixa emergir, sem censura, as diversas possibilidades de significação. Assim, ele não se preocupa muito com o aspecto formal das reações orais ou escritas, afim de não inibir a espontaneidade dos jovens leitores. Ele tenta encontrar pontos de contato entre seus alunos para as discussões futuras. Somente num segundo momento ele trará a sua experiência estruturada sobre o saber literário, os incitando a seguir mais longe com a reflexão e a análise.

O jogo interpretativo provoca as operações cognitivas de alto nível (VANDENDORPE, 2001, tradução minha) e são capazes de suscitar o interesse da criança. O contato com as obras literárias ricas e variadas ensina muito cedo à criança a necessidade de desconfiar das respostas prontas e das inferências muito evidentes. Assim, a questão mais problemática a ser enfrentada pela escola é o

desenvolvimento da capacidade das crianças para chegarem ao sentido profundo de um texto, ou seja, ir além da identificação dos personagens, seus objetivos, seus papéis na ação, suas relações (familiares, afetivas, sociais), para poder mergulhar nas entrelinhas, nos implícitos, nos brancos, nos efeitos de polifonia, identificar as grandes linhas da intriga e encontrar várias soluções. A busca não pode ser por uma interpretação definitiva, mas por encontrar uma versão que, também provisória, possa nos satisfazer e com a agradável sensação de que o fim do texto nos deixa em pleno suspense (GERVAIS, 2001, tradução minha).

Tauveron (1999) ressalta ser surpreendente como os alunos muito jovens aderem rápido ao contrato didático que orienta a atividade de interpretação de um texto literário. Eles aprendem como é possível falar espontaneamente sem o questionamento do professor e sem medo de serem censurados, interrogar os colegas, formular sua própria opinião, organizar entre os próprios alunos a conversação, a fim de avançarem juntos no esclarecimento do texto.

Para os alunos que encontram na escola as condições favoráveis para a sua formação como leitores e se sentem imersos no mundo da literatura, a tarefa de escrever ou de criar seus próprios textos literários torna-se estimulante. Afinal o que pré-existe ao ato de escrever literatura são as obras literárias já existentes. O escritor se reporta prioritariamente ao conjunto de obras literárias que ele leu (CLANCHE, 1988, p. 33, tradução minha). O papel da escola é criar as condições para que o aluno formule suas próprias ideias, adquira confiança para criar, inventar, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita.

Na escola observada, me chamou a atenção a forma improvisada com que os alunos se lançavam na escrita literária. Esta atitude acaba gerando textos mal desencadeados e pouco estimulantes para provocar um leitor. Desta forma, entendo que é necessário reservar um tempo inicial para o planejamento do conjunto ou de um esquema do texto. O papel inicial do professor é ajudar os alunos a definirem um gênero literário e a partir daí, eles poderão aprimorar o seu planejamento de escrita, definindo a forma e o tom que elas desejam adotar. Cabe ao professor questionar e provocar o aluno-autor para que reflita sobre como se desencadeará a intriga, que detalhes serão apresentados, quais serão omitidas para que o leitor seja surpreendido no desfecho e quais personagens darão vida à narrativa.

Para facilitar a escrita pelo aluno o professor deve ensinar algumas técnicas literárias que aos poucos vão incorporando aos seus textos e percebendo que elas são fundamentais para atrair os leitores. É importante o aluno desenvolver as noções de tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo, além de aprender a criar um enredo envolvente com suspenses, com intrigas, com polêmicas, com humor, enfim com uma abordagem que chame a atenção do leitor.

Além disso, a reescrita precisa ser um processo inseparável do processo da escrita literária. Escrever e reescrever são indissociáveis no processo da escrita literária, permitindo ao aluno-autor aprender a retrabalhar constantemente o seu texto, fazendo balanços e tentativas, fazendo escolhas relevantes e incorporando as mais expressivas. Desvignes (2000, tradução minha) ressalta a importância de os alunos perceberem que uma escrita bem feita exige a reescrita e que escrever é trabalhar e retrabalhar seu texto até que ele o satisfaça.

A consecução de um trabalho como o aqui exposto requer um professor que conceba a leitura literária como fruição, desenvolva um planejamento integrado com os demais professores, mantenha-se sempre próximo e disponível para ajudar os alunos, procure ser criativo na definição das atividades, diversificando-as e evitando repetir procedimentos, selecione textos literários resistentes e instigantes para os alunos, propicie um contato profundo dos alunos com os textos literários, demonstre seu interesse pelos livros e pela difusão da leitura e instigue-os para que participem das narrações e interpretações, crie as condições para que os alunos escrevam seus textos e os reescrevam de forma que reflitam sobre o que escreveram.

O livro de literatura quando utilizado como livro didático é limitador e o inviabiliza como suporte capaz de enriquecer o trabalho pedagógico, suscitar em sala de aula discussões, formação de ideias, tomada de posições e contribuir para o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos cognitivos e afetivos.

Concluo que o livro de literatura quando não utilizado como mero livro didático, forma leitores e interfere na percepção estética dos alunos, na sua compreensão de mundo, repercutindo em

seu comportamento social, ético e moral e agindo como um importante estímulo à reflexão, podendo levá-los a uma nova percepção de seu universo. Os livros de literatura são insubstituíveis para auxiliar a escola na inserção dos alunos no letramento literário e, conseqüentemente, no enfrentamento das desigualdades sociais.

REFERENCIAS

CLANCHE, Pierre. **L'enfant écrivain**. Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Le Centurion, 1988.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

DESVIGNES, Marie-Josée. **La littérature à la porte des enfants**. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire. Paris: L'Harmattan, 2000.

GERVAIS, Bertrand. Sans fin, les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lecture. In: TAUVERON, Catherine (sous la direction de). **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: INRP, p. 37-54, 2001.

LEBRUN, Monique. Expérience esthétique et développement cognitif par la «réponse» à la littérature de jeunesse. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 69-84, 1996.

LEON, Renée. **La littérature de jeunesse à l'école**. Pourquoi? Comment? Paris: Hachette, 2004.

POSLANIEC, Christian. **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**. Comment élaborer des activités concrètes. Paris: Hachette, 2003.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

TAUVERON, Catherine; [avec la collaboration de] Christine Campoli, Daniel Claustre, Denis Dormoy... [et al.]. **Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?** Paris: Hatier, 2002.

VANDENDORPE, Christian. De la socialisation des stratégies interprétatives. In: TAUVERON, Catherine (sous la direction de). **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: INRP, p. 81-101, 2001.

5. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS POR DIFERENTES SUJEITOS

SCIENTIFIC EDUCATION: THE USE OF TEXTBOOKS BY DIFFERENT SUBJECTS

ESTUDO SOBRE A SELEÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

STUDY ON THE SELECTION AND USE OF TEXTBOOKS IN ELEMENTARY SCHOOLS

Luciana Bagolin Zambon
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
lbzambon@yahoo.com.br

Eduardo Adolfo Terrazzan
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
eduterrabr@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos os principais resultados obtidos em uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incide no contexto de Escolas de Educação Básica (EEB) e que implicações ele traz para o trabalho docente desenvolvido nessas escolas. As fontes de informação utilizadas na pesquisa foram de dois tipos: *sujeitos* (membros das equipes gestoras e professores de Física em serviço em EEB) e *espaços* (encontros para escolha do livro didático, no âmbito do PNLD, realizados em EEB). Os instrumentos utilizados para coleta de informações nessas fontes foram questionários, entrevistas e observação. A pesquisa envolveu 27 professores de Física de EEB, 15 membros de equipes gestoras de EEB e 6 encontros para escolha de livros, realizados em EEB. Pelas análises realizadas, podemos afirmar que o livro não está contribuindo para alterar a prática dos professores de física investigados (no sentido de trazer melhorias) e a própria escolha dos livros, realizada no âmbito do PNLD, tem sido realizada de modo a se adequar à forma como o professor já desenvolvia suas aulas.

Palavras-chave: Seleção e utilização de livros didáticos; trabalho docente; Ensino de Física.

ABSTRACT: We aim with this research to understand how the PNLD arrive at schools and what implications it brings to teaching work. As information sources we used members of management teams and physics teachers in service in schools and meetings to choose the textbook, in the PNLD. As instruments to collect information we used questionnaires, interviews and observation. The research involved 27 physics teachers, 15 members of management teams and six meetings for the choice of books. For these analyzes, we can say that the book is not helping to change the practice of physics teachers surveyed (in order to bring improvements) and own choice of books held in the PNLD has been performed in order to suit the way the teacher has already developed their classes.

Keywords: Textbooks selection and use; teacher work; Physics teaching.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos os principais resultados obtidos em uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil – IEPAM”, do Programa Observatório da Educação da CAPES (Projeto em Rede 3284), que teve como objetivo compreender como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incide no contexto de Escolas de Educação Básica (EEB) e que implicações ele traz para o trabalho docente desenvolvido nessas escolas (ZAMBON, 2012).

Em trabalho recente de revisão de literatura sobre o tema “Livro Didático”, em teses/dissertações e em artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos, constatamos que são raríssimas as pesquisas na área de educação em ciências que problematizam aspectos relacionados à utilização do livro didático por professores e alunos em sala de aula ou que abordam os processos de seleção de livros didáticos realizados por professores. Neste trabalho de revisão, identificamos 127 teses/dissertações da área de pesquisa em educação em ciências sobre a temática “Livro Didático”, disponibilizadas no banco de dados do Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC/UNICAMP - período 1996 a 2008) e no Banco de Teses da CAPES (período de 2007 a

2010), e identificamos 46 artigos publicados em 09 Periódicos Acadêmico-Científicos também dessa área.

Constatamos que a grande maioria das teses/dissertações e dos artigos identificados em nosso levantamento referem-se à *análise do conteúdo do Livro Didático* (investigando, por exemplo, a concepção de natureza veiculada por livros didáticos, as formas de abordagem de algum conteúdo conceitual, as formas de utilização de imagens, etc) e à *análise da utilização de Recursos e Estratégias Didáticas em Livros Didáticos*. No entanto, as investigações que se ocupam da *análise da utilização de Livros Didáticos em sala de aula*, do *processo de escolha dos Livros Didáticos* e da *avaliação de livros* são muito raras.

Neste sentido, considerando essa lacuna no campo de pesquisas da área, desenvolvemos essa investigação buscando responder o seguinte problema de pesquisa: *De que formas operam os diferentes condicionantes para a escolha e a utilização de Livros Didáticos na organização e no desenvolvimento de aulas de Física?*

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder o problema de pesquisa, utilizamos como fontes de informação *sujeitos* (membros das equipes gestoras e professores de Física em serviço em Escolas de Educação Básica) e *espaços* (encontros para escolha do livro didático, no âmbito do PNLD, realizados em Escolas). Como instrumento para coleta de informações utilizamos questionários e entrevistas com professores de Física, entrevista com membros das equipes gestoras e observação dos espaços.

O universo da pesquisa envolveu todas as 27 Escolas Públicas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS que possuem o Ensino Médio como etapa de escolaridade, das quais 24 são da rede pública estadual e 3 da rede pública federal.

Tendo em vista a seleção de livros didáticos prevista para o ano de 2011, no âmbito do PNLD Ensino Médio 2012, contatamos, no início do ano letivo, todas as 27 escolas, com o intuito de informar os objetivos de nossa pesquisa e convidar membros das equipes gestoras e professores de Física para participar de nosso estudo.

A amostra final para essa pesquisa ficou constituída de 27 questionários de professores de Física, 15 entrevistas de membros de equipes gestoras, 9 entrevistas de professores de Física e 6 encontros para escolha de livros, realizados em Escolas, envolvendo 10 professores de Física.

Para proceder ao tratamento e análise das informações coletadas, utilizamos a técnica da *categorização temática* (GIBBS, 2009) e estabelecemos categorias de análise a posteriori, ou seja, como resultado de várias leituras das informações, para cada critério de análise definido previamente.

3 CONSTITUIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentamos, nesta seção, os resultados construídos a partir da análise das informações coletadas mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa. Cada seção corresponde às ações investigativas realizadas. É importante notar que algumas das categorias e subcategorias definidas e utilizadas para construção e análise dos resultados não são excludentes; por isso, em alguns casos o número de ocorrência não corresponde ao número de sujeitos envolvidos no estudo.

3.1 Ações para escolha de livros didáticos organizadas e desenvolvidas em escolas de educação básica

Procuramos entender, inicialmente, como começou a *mobilização nas escolas para iniciar o processo de escolha de Livros Didáticos*, no âmbito do PNLD Ensino Médio 2012. Pelas informações obtidas dos membros das equipes gestoras (15), percebemos que o envio de cópias das obras didáticas pelas editoras “disparou” o processo de escolha dos livros e o fato de o Guia de Livros Didáticos estar disponível na internet não teve efeito, pois não há nenhum indicador, pelas informações coletadas, de que professores ou a equipe gestora consultaram o Guia antes de as editoras enviarem os livros. Parece

ser, portanto, a chegada dos livros na escola que faz com que a gestão perceba que precisa agilizar o processo, distribuindo os materiais, criando mecanismos e organizando espaços para a escolha dos livros.

Ainda em relação ao envio das obras aprovadas para as escolas, podemos afirmar que algumas editoras, em geral, continuam realizando a divulgação das obras diretamente nas Escolas, durante o período destinado ao processo de escolha. Isso ficou evidenciado tanto nas falas de muitas coordenadoras, como também pelo fato de termos encontrado representantes de editoras em algumas dessas escolas durante nossas visitas para realizar a pesquisa. Vale lembrar que essa ação está proibida desde a publicação da Portaria Normativa nº 7, de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro, em especial, aquela que proíbe a realização da divulgação pessoalmente nas escolas, conforme item VIII, do parágrafo 2º, do artigo 3º.

Além disso, percebemos que o tratamento dado pelas editoras às escolas, em relação à divulgação das obras, é diferente quando se trata de escolas maiores (maior número de alunos e professores) e de escolas menores. Isso pode ser evidenciado na fala de muitas coordenadoras pedagógicas. Em especial, selecionamos dois depoimentos:

(...) a nossa é uma das maiores escolas de ensino médio e ela é muito visitada pelos representantes, eles procuram bastante a escola e eles começaram a trazer o material (...). A gente percebe que eles têm toda uma atenção com a nossa escola, até pelo número de alunos que a escola tem né. (...) E nós ouvimos aqui na sala dos professores com relação a outras escolas 'ah lá no outro colégio não chegou quase nada'. CP 18

(...) eles [editoras] mandam o material via correio né, aqui não chegou nenhum vendedor ainda das editoras (fala rindo), acho que o acesso é difícil. CP 21

A primeira fala é a da coordenadora de uma das maiores escolas estaduais que possuem ensino médio na região investigada. A fala evidencia a presença de representantes de editoras na escola e o interesse delas em divulgar as obras nessa e em outras escolas com grande número de alunos. O trecho da fala “ah, lá no outro colégio não chegou quase nada”, que a coordenadora disse ouvir dos professores, evidencia que as demais escolas não tiveram o mesmo tratamento.

A segunda fala, por outro lado, é da coordenadora de uma escola estadual que funciona junto ao Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE) e que atende a um número muito pequeno de alunos. Em tom de riso, a professora afirma que nenhum representante de editora esteve na escola. Em outros momentos essa coordenadora também afirma que chegaram poucas obras, evidenciando que nem todas as editoras enviaram livros para essa escola.

Depois que começam a receber os livros, inicia nas escolas a mobilização para o processo de escolha dos livros. Quanto aos *mecanismos para organização e desenvolvimento dos processos de escolha de Livros Didáticos*, percebemos que todas as escolas investigadas utilizaram pelo menos uma reunião pedagógica na qual a escolha de livros foi assumida como ponto de pauta. Em cinco (5/15) escolas aconteceu apenas uma reunião, na qual todos os professores estiveram juntos, com a finalidade única de compartilhar informações gerais sobre o PNLD e/ou sobre o processo interno de escolha de livros organizado pela escola. Essas informações, em geral, se reduzem a informar sobre os livros que chegaram e sobre o prazo para registro da escolha. Nesses casos, a escolha propriamente dita de livros aconteceu individualmente ou em encontros organizados pelos próprios professores, em geral no período de intervalo (recreio), na sala de professores.

Em oito escolas (8/15) as reuniões pedagógicas foram utilizadas para realizar, efetivamente, a análise e escolha de livros por professores reunidos em grupos por área disciplinar, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

(...) nós **começamos utilizar as reuniões pedagógicas**. Na reunião pedagógica aí os professores se reúnem por disciplina, aí **vão estudando, discutindo os livros, até chegar o dia da escolha**. Nós estamos, agora esta semana, vai ser a quarta reunião que a gente fica em cima do trabalho dos livros. (CP 11)

Então, eles **são convocados, numa quarta-feira, que é o dia que a gente já tem as reuniões [pedagógicas] pré-agendadas, eles apreciam os livros**, e aí é aquele “auê” de professores apreciando os livros (...). (CP 04)

Percebemos, ainda, que é bastante comum, no processo de escolha de livros, a realização de encontros na sala de professores, durante o intervalo, reunindo os professores de uma mesma área disciplinar que lecionam naquele dia. Parece ser, inclusive, nesses encontros breves que a maioria dos professores troca informações e toma decisões acerca dos livros didáticos, conforme depoimentos das coordenadoras pedagógicas.

Chama atenção, também, o fato de que apenas quatro escolas (4/15) utilizaram uma reunião com o intuito de compartilhar os resultados da escolha de livros. Esse tipo de reunião seria uma oportunidade para que todos os professores da escola trocassem informações sobre as justificativas para sua escolha, garantindo a transparência no processo de escolha de livros e, ao mesmo tempo, permitindo que a escola discuta aspectos mais amplos, de modo que o trabalho escolar seja realizado de forma coerente, no sentido de que todos os professores, independente da área disciplinar, buscam atender as finalidades comuns da escola, expressas em seus projetos pedagógicos.

Em relação aos *materiais utilizados pelos professores para realizar a escolha dos Livros Didáticos*, constatamos que na maioria das escolas (9/15) os professores analisaram apenas os livros didáticos recebidos na escola para realizar a escolha, conforme depoimentos das coordenadoras. Os trechos abaixo são representativos dessa categoria:

(...) [os professores] deveriam analisar aquelas [obras] que eles tinham manuseado, isso que nós fizemos e reforçamos. CP 01

É que os guias dizem como os livros estão organizados, então vale mais a pena tu olhar o livro. CP 15

Só com os livros que chegam. É o que a gente pode manusear né, como é que tu vai escolher uma coisa que tu não tem como manusear? [Olhar o Guia] não é a mesma coisa que tu pegar o livro e olhar né. CP 25

As demais coordenadoras (6/15) afirmaram que, além dos livros recebidos, os professores também consultaram o Guia. Porém, temos de observar que realizamos entrevistas com a coordenação pedagógica entre os meses de maio e junho de 2011, durante o período de escolha dos livros didáticos, no âmbito do PNLD 2012. Assim, quando fizemos as entrevistas, muitas escolas não tinham recebido ainda a cópia impressa do Guia (recebido somente no dia 31 de maio de 2011, doze dias antes de encerrar o processo, portanto). Por isso, muitas coordenadoras nem sabiam do que se tratava. Nesses casos, aproveitamos a oportunidade para explicar que o Guia de Livros Didáticos estava disponível no site do FNDE e continha os critérios de avaliação das obras e uma resenha dos livros aprovados, podendo servir como importante instrumento de apoio para a escolha dos livros. Assim, em três das seis respostas classificadas nessa categoria, as coordenadoras afirmaram que iriam informar os professores sobre o Guia e solicitar que ele fosse analisado; portanto, o que temos nas respostas dessas coordenadoras é a manifestação de intenção de informar aos professores sobre o Guia (e não a utilização propriamente pelos professores).

Em outra resposta (dentre essas 6), uma coordenadora afirmou que o Guia é analisado, mas as obras não são escolhidas caso o próprio livro não seja manuseado: “Sim, [os professores leem] a resenha, mas até hoje eu não vi a gente aqui escolher um livro que não estivesse o livro pra eles estudarem, dar uma olhada” (CP 11).

Tudo isso indica o peso que as editoras tiveram nesse processo de escolha dos livros no contexto investigado, chegando ao limite em que Livro Didático que não chegou na escola ter uma chance reduzida de ser escolhido.

Quanto aos *espaços e tempos utilizados pelo professor para análise dos Livros Didáticos*, em três escolas (3/15) a sala de reuniões constituiu o espaço principal utilizado para análise de livros e em outras quatro (4/15) escolas a análise dos livros ocorreu na sala de professores, durante o intervalo de tempo em que o professor costuma ocupar esse espaço, ou seja, durante o intervalo escolar (recreio) ou nos períodos livres em que está fora de sala de aula, mas aguardando o próximo período. Em dois casos, a biblioteca foi utilizada como espaço para análise dos livros, pois era o único espaço de que a escola dispunha para armazenar os livros enviados pelas editoras.

A categoria mais recorrente (8/15) foi a utilização da residência do professor como espaço para análise dos livros. Como não há necessidade de o professor permanecer na escola no período

destinado ao planejamento (horas-atividade) e não há uma contabilidade de quantas horas o professor utilizou em casa para análise dos livros, não temos como saber se esses professores utilizaram seu tempo de trabalho (4h de horas-atividade) ou seu tempo pessoal.

Entendemos que o problema não é a utilização da residência em si como espaço para análise dos livros, desde que esteja sendo utilizado o período que o professor possui para realizar seu planejamento. Porém, sabemos que esse período tem sido insuficiente para o professor realizar todas as tarefas que compõe a docência, a qual não se restringe ao trabalho em sala de aula, em especial nesse momento em que precisa decidir sobre o livro que adotará pelos próximos três anos.

Outro problema é o fato de os professores, em geral, terem banalizado essa situação, incorporando o problema como sendo próprio (característico) da profissão docente, ou seja, aceitando como natural o fato de ele precisar utilizar seu período de descanso e lazer para planejar, corrigir provas, analisar livros, etc.

3.2 A escolha de livros didáticos por professores de física de EEB

Em relação à escolha dos livros pelos professores de Física, analisamos, inicialmente, as *orientações recebidas para a escolha do Livro Didático*. Constatamos que apenas um dos nove professores de física entrevistados recebeu da escola orientações para a escolha do livro, o qual foi orientado a analisar a compatibilidade dos livros com a proposta pedagógica da escola. O referido professor atua em uma escola que possui uma proposta pedagógica diferente das demais, uma vez que procura trabalhar, no ensino médio regular, por áreas do conhecimento.

Os demais professores (8) informaram que não receberam orientações da escola, nem indicação de critérios, para realização da escolha dos livros. Esses professores pareceram muito enfáticos em suas respostas, sugerindo inclusive certo descontentamento com a falta de orientação, como pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

Nada. Orientação zero, a gente escolheu por nós mesmos (...). PF 01

Não, só simplesmente colocaram ali e disseram que ali estavam as coleções para escolher (...). PF 04

Não, absolutamente. Na verdade, os livros foram chegando às toneladas e, tanto numa escola quanto noutra, eles diziam ‘ah pega ligeiro, tira daqui que está atrapalhando’. (...) PF 03

Em relação aos *materiais utilizados pelos professores de Física para realizar a escolha dos Livros Didáticos*, encontramos referência à análise direta dos livros didáticos, como material utilizado para escolha, nos depoimentos de todos os professores, sendo que dois deles afirmaram que os livros foram o único material analisado. Pode-se dizer que os demais professores tiveram algum contato com o Guia de Livros Didáticos, organizado pelo MEC. Porém, esse contato com o Guia não garante que ele tenha sido efetivamente utilizado como instrumento para auxiliar na escolha dos livros; uma evidência para isso é o fato de que o Guia não foi citado espontaneamente nas respostas dos professores, apenas quando questionamos sobre isso.

Pelo cruzamento de informações fornecidas por todos os professores de física investigados, podemos afirmar que apenas um deles não teve acesso ao Guia de Livros Didáticos durante o processo de escolha dos livros e parece ter tido conhecimento sobre esse material apenas quando da realização dessa nossa entrevista com ele.

Quanto aos *mecanismos utilizados pelos professores de Física para escolha do Livro Didático*, constatamos que cinco professores (três de uma mesma escola) realizaram a escolha dos livros mediante um processo coletivo a partir da realização de reuniões. Outros três professores (dois de mesma escola) informam que o processo de escolha foi coletivo, mas as decisões foram tomadas em encontros rápidos entre os professores, durante o intervalo das aulas (recreio ou troca de turno). A fala abaixo é representativa dessa categoria:

(...) nós íamos discutindo naquela conversa que tu faz aqui no recreio, ‘tu olhou tal livro’, ‘o que tu achou’, e a gente já vai... Tu já vai fazendo essa seleção antes,

discutindo com os colegas, ‘o que tu acha?’, ‘vamos mudar?’, ‘vamos continuar no mesmo?’ PF 02

Surpreende o fato de que tenha havido uma escolha individual e decisiva, devido à omissão dos demais professores, em quatro escolas diferentes, segundo relato de quatro professores de física. Nesses casos, os encontros entre os professores de física na escola são difíceis, pois cada um atua em turnos diferentes; ainda assim, os professores entrevistados relataram que tentaram contato com os demais professores, seja por bilhete ou por intermédio da gestão escolar, mas esses professores informavam que não se envolveriam com a escolha do livro, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

(...) a gente se comunicou através de bilhete. [Eu disse] que eu deixei os livros para ele [e] que eu tinha pensado, para ver se combinava com o que ele tinha, e **ele falou que o que eu escolhesse estava bom**. PF 03

[A outra professora] nem sabia do que se tratava, ela disse: **‘não, o que tu escolher está bem escolhido’**. PF 11

Em relação aos *critérios utilizados por professores de física para escolha dos livros*, identificamos, nas respostas dadas aos questionários, quatro categorias. A primeira refere-se à sequência de assuntos do livro didático, citada por seis professores. A sequência de assuntos foi comparada com aquela sugerida nas listagens de conteúdos de exames vestibulares de seleção ao Ensino Superior. A segunda categoria, ‘correspondência com a proposta da escola’, envolve duas respostas, nas quais houve referência genérica à proposta pedagógica da escola, sem nenhuma explicitação de quais aspectos foram considerados. A terceira categoria remete para a ‘utilização do livro pelo aluno’, sendo feita uma única referência genérica à facilidade de manuseio da obra escolhida, sem, porém, explicar o que isso significa. A última categoria, ‘organização e abordagem adotada’, agrupa duas respostas, nas quais foram feitas referências genéricas à contextualização do conteúdo (1 resposta) e ao tratamento de temas atuais (1 resposta).

Já pelas informações coletadas mediante entrevista, obtivemos um conjunto de sete (7/9) respostas que referem-se à análise dos recursos didáticos utilizados pelos autores das obras didáticas, como um critério para escolha dos livros. Dentre os recursos, foram citados os experimentos propostos (2 respostas), os exemplos resolvidos (2), os aspectos históricos da ciência (1), o número grande de questões (1), a presença de questões de vestibular e do ENEM (1). Além desses, dois professores declararam que avaliam o enunciado das questões (2), pois preocupam-se em utilizar aquelas questões cujo enunciado seja acompanhado de uma contextualização da vivência cotidiana dos alunos, o que é coerente com os estudos sobre Resolução de Problemas, desenvolvidos na área de pesquisa em Ensino de Física.

Sete (7/9) professores disseram que analisam a forma de apresentação dos assuntos, sendo que a maioria procura um livro que apresente os assuntos de forma contextualizada com o cotidiano (4). Outros dois professores procuram um livro que apresente os assuntos mediante um equilíbrio entre as discussões conceituais e a abordagem matemática e um prefere que haja privilégio de discussões focadas na estrutura conceitual da física.

Três professores analisam a estrutura dos capítulos, buscando aqueles que apresentam bastante desenhos/figuras (1) e elementos para motivar o aluno (2). Cassab e Martins, em análise realizada sobre o processo de escolha de livros de ciências, constataram que a consideração das características dos alunos foi um aspecto central na seleção do livro didático pelos professores. Neste sentido, a característica de apreciação dos alunos por determinadas estéticas de apresentação, permitiria entender as referências aos desenhos/figuras no livro didático como critério para sua escolha. E a imagem de aluno desinteressado poderia justificar a necessidade de considerar elementos para motivar o aluno, como critério de escolha dos livros (CASSAB, MARTINS, 2008, p.6).

Outros três professores (3/9) de física afirmaram que analisam a sequência de apresentação dos assuntos nos livros, buscando aquela que melhor se aproxima da programação do Exame Vestibular “Programa de Ingresso ao Ensino Superior” (PEIES/UFSM). Esse programa consiste numa forma alternativa de ingresso à UFSM, no qual as provas são realizadas em três etapas, cada uma ao final de uma das três séries do Ensino Médio. Recentemente, o PEIES foi extinto, dando lugar ao

chamado Processo Seletivo Seriado (PS1, PS2 e PS3 – referindo-se às três provas, ao final de cada série do ensino médio), que mantém, em geral, as mesmas características do Exame Vestibular PEIES.

Já nos registros de observação dos encontros para escolha dos livros que acompanhamos nas escolas, esse aspecto – o “grau de compatibilidade” da sequência de assuntos do livro com aquela utilizada no programa do PEIES – foi citado pela totalidade de professores (10) acompanhados, conforme alguns depoimentos selecionados:

(...) o que eu me detive mais no livro foi o seguinte: **o programa dele (...) porque aqui a gente prepara mais para o peies e vestibular, então segue o programa do peies e vestibular.** Então eu peguei o livro que melhor se encaixava com ele, porque não tem um livro que se encaixe direitinho com o programa né. EES 07

(...) esse [livro] aqui enquadra bem inclusive assim ó **a relação dos conteúdos obedece mais ou menos a seqüência do processo seletivo tanto do peies quanto do PS [processo seletivo seriado] único** da universidade entende? A gente vê isso aí. EES18

Nesses registros de observação dos encontros para escolha dos livros, identificamos também referência a outros critérios, ou seja, número de questões (2), apresentação dos assuntos de forma contextualizada (2), experimentos propostos (1), estrutura dos capítulos, com utilização de desenhos/figuras (1). Critérios semelhantes foram indicados pelos professores entrevistados, como apresentado anteriormente.

Quando analisamos o conjunto de informações coletadas mediante os diferentes instrumentos – questionários, entrevistas e observações – percebemos claramente que dentre os critérios utilizados para escolha dos livros o mais recorrente é o “grau de compatibilidade” da sequência de assuntos do livro com aquela utilizada no programa do PEIES da UFSM (Exame Vestibular Seriado). Isso indica que a sequência dos conteúdos estabelecida na programação do PEIES/UFSM constitui-se como condicionante para definição das programações curriculares das disciplinas de Física nas escolas estudadas.

Assim, na região investigada, isso tem limitado qualquer discussão sobre definição de elementos da estrutura conceitual da Física (e, também, de outras áreas disciplinares do Ensino Médio) para serem objetos de estudo nas aulas de Física. A utilização da programação do PEIES como a própria programação curricular das disciplinas escolares de Física nessa região está tão naturalizada entre os professores que acaba sufocando qualquer possibilidade de adoção de livros que possuam uma sequência alternativa de assuntos. Assim, nos encontros acompanhados, percebemos que várias obras foram descartadas logo de início, ou seja, os professores não quiseram nem olhar outros aspectos característicos daqueles livros que não possuíam uma sequência que fosse idêntica ou, ao menos, o mais próxima possível daquela estabelecida pelo PEIES/UFSM.

Para ter uma melhor ideia sobre a dimensão da influência que exerce essa programação no ensino médio nas escolas da cidade, selecionamos um trecho do professor PF 06. O livro selecionado na sua escola, no âmbito do PNLD 2012, apresenta os assuntos “hidrostática” e “hidrodinâmica” no volume 1, afinal podem ser classificados no tópico conceitual da Mecânica, comumente presente no volume 1 das coleções de Física. Ocorre que na programação do PEIES, esses assuntos estão apresentados para a segunda série do Ensino Médio. Assim, o professor que segue rigorosamente essa sequência – como é o caso da quase totalidade de professores das escolas de Santa Maria, com raras exceções – encontra dificuldades, pois o volume 1 dos livros didáticos adotados está com os alunos do primeiro ano e os assuntos hidrostática e hidrodinâmica (presentes nesse volume) “devem” ser trabalhados no segundo ano. A alternativa relatada por vários professores tem sido a cópia xérox dos capítulos necessários para utilização com os alunos da segunda série. A nova solução encontrada agora por um professor é relatada abaixo:

(...) esse livro que a gente escolheu [no âmbito do PNLD 2012] não tem hidrodinâmica, **eu pedi para o representante da [nome da editora] e ele conseguiu com o autor que vai vim** (sic) **um encarte, um suplemento de hidrodinâmica dentro do livro.** (...) Vem um encarte de hidrodinâmica dentro do livro para nós né porque o único lugar que exige hidrodinâmica é Santa Maria, por exemplo, a UFRGS não precisa. Então **vai vir junto para toda Santa Maria e para o interior,**

essas cidadezinhas ai, vem um encarte de hidrodinâmica. (...) [Os planos de ensino] seguem, exatamente, em função dessa sequência. PF 18-01

Não sabemos se, de fato, a editora enviará cópias diferentes para essa escola e para a região. De qualquer modo, fica evidente que a programação do PEIES é um fator determinante na definição das programações curriculares dos professores de física, que parecem ter perdido sua autonomia na definição dos conteúdos de ensino.

O que vemos, então, é a naturalização da utilização da programação do PEIES, a ponto de ela influenciar todo trabalho docente desenvolvido por esses professores, inclusive a escolha do livro didático. Assim, os professores ao aderirem à programação do PEIES sem nenhuma criticidade, definitivamente abdicam do exercício de sua autonomia na definição dos conteúdos de ensino. As próprias escolas não têm realizado discussões nesse sentido, para definir quais finalidades e objetivos perseguem, de modo que os projetos pedagógicos dessas escolas, em geral (retiradas as exceções), apresentam um discurso que, na prática, infelizmente, acaba se tornando vazio, na medida em que a preparação dos alunos do Ensino Médio para os Exames Vestibulares é o que efetivamente tem determinado a organização curricular dessas escolas.

3.3 Utilização de livros didáticos por professores de física de EEB

Em relação à *Utilização de Livros Didáticos em sala de aula*, identificamos, nas respostas dadas aos questionários, um conjunto de professores (10/27), o qual representa a maior parte das respostas, que utilizam o LD para subsidiar as atividades de leitura dos alunos, em sala de aula, sobre os conteúdos da área disciplinar de Física e/ou como fonte para seleção de exercícios a serem resolvidos pelos alunos.

Um professor disse que utiliza o livro como apoio, de onde subentendemos que o livro não é adotado integralmente ou trabalhado como único material nas aulas. Outro professor disse que realiza em sala de aula um estudo dirigido, o que parece indicar que o livro é utilizado seguindo-se um procedimento no qual o professor orienta ou dirige a leitura/estudo dos alunos. Por fim, dois professores dizem não utilizar os livros e um justifica que não há livros suficientes para todos os alunos.

A partir das entrevistas realizadas, encontramos coerência com as constatações já apresentadas, mas com um maior detalhamento. Constatamos que a grande maioria dos professores de física entrevistados (7/9) utiliza o livro em sala de aula como uma fonte para obtenção de listagens já organizadas de exercícios para resolução pelos alunos. Nesses casos, o professor realiza uma intervenção didática independente do LD e o livro é utilizado apenas como fonte de exercícios, excluindo a necessidade de cópia de exercícios do quadro ou de utilização de cópias xérox de listas de exercícios. Em alguns casos, esses professores solicitam leitura/estudo do livro em casa, antes de provas, por exemplo. Desses sete professores, apenas duas afirmam que também realizam leituras em sala de aula, as quais servem para acompanhar a exposição do professor ou esclarecer possíveis dúvidas, e depois a aula segue com a resolução de exercícios.

Um professor desenvolve um trabalho diferente em sala de aula. Nesse caso, a utilização do LD é parte integrante da intervenção didática do professor, mediante a realização de leituras no decorrer da aula, paralelamente à intervenção do professor, e sempre acompanhadas de explicações, ou mediante a solicitação de leitura em casa, mas com uma finalidade específica preparatória para a aula, ou seja, o professor organiza um roteiro para os alunos realizarem a leitura em casa e essa tarefa é retomada depois em sala de aula.

Outras duas professoras dizem que não utilizam o livro em sala de aula. Uma delas afirma que o livro selecionado é de qualidade muito ruim, por isso sua aula é baseada na exposição e no diálogo com alunos. A outra diz que tem receio em adotar apenas um livro para utilização com os alunos, por isso ela prepara seu próprio material, baseada em diversos livros, e tem apoio da escola para fazer cópias desses materiais para os alunos.

Procuramos entender também como os professores se instrumentalizam a partir do LD para *preparar suas aulas*. Pelas respostas obtidas mediante realização das entrevistas, cinco professores de física afirmaram que utilizam livros para preparar sua intervenção didática. Essa intervenção já está previamente organizada e os livros servem para enriquecer a exposição ou, quando se trata do LD

adotado, a análise é feita para evitar que haja conflitos entre sua intervenção e aquela proposta no livro, o que se reduz em alguns casos a verificar se a terminologia utilizada é a mesma.

Novamente aqui os exercícios assumem uma grande presença, uma vez que cinco professores afirmaram utilizar livros como fonte de referência para preparação de listas de exercícios. Além disso, professores também afirmam que o LD adotado não dá conta de abranger os exercícios que querem utilizar; por isso, outros livros são consultados, e às vezes ocorre consulta na internet, para preparar listagens com exercícios extras, além daqueles existentes nos livros.

Isso mostra que as listagens de exercícios regulam parte significativa das atividades do professor, seja na preparação das aulas ou na utilização do livro em sala de aula, o que indica que a resolução de exercícios nas aulas de física é um mecanismo que faz parte da cultura escolar.

Encontramos ainda dois professores que dizem não utilizar livros na preparação das aulas. Um deles parece preferir utilizar outros materiais, citando a consulta à internet, ao portal do professor do MEC e a seleção de exercícios de exames vestibulares. Para o outro professor, sua experiência docente é suficiente para embasar as exposições, por isso a consulta aos livros é desnecessária.

Finalmente, temos o caso de um professor que prepara e organiza a utilização do LD em sala de aula. Esse professor prepara as aulas selecionando partes do livro para utilização direta com os alunos, preparando roteiros para leitura do livro pelos alunos e analisando os exemplos para avaliar se auxiliam na resolução de exercícios.

Em relação ao *Papel do Livro Didático selecionado na definição da sequência de assuntos*, quase todos os professores (8/9) afirmam que a sequência de assuntos é determinada pelo Programa do processo seletivo seriado (PEIES) de ingresso à UFSM, e as partes do LD selecionado são organizadas na mesma sequência de assuntos do Programa.

Dentre os professores investigados, porém, há uma exceção; esse professor diz que organiza sua própria seleção de conteúdos e as partes do livro (ou de outros materiais) são utilizados conforme essa sua sequência. Esse professor afirma que atua em três escolas e em uma delas há uma maior pressão em relação ao vestibular seriado, mas nas outras duas não há esse tipo de exigência, por isso não precisa ficar atrelado àquela programação.

Portanto, pelas informações coletadas com os professores investigados, podemos afirmar que o LD não assume nenhum papel na definição da sequência de assuntos em aulas de física.

Em síntese, podemos dizer que o papel do livro didático de Física adotado tem se restringido ao de fonte de listagens de exercícios para os alunos resolverem e, em alguns casos, ao de fonte para leitura sobre o assunto tratado (texto principal de um capítulo), como também apontam os estudos de Timbo (2009), Miranda (2009) e Guimarães (2011).

Podemos dizer que os professores de física investigados não ficam presos aos livros didáticos, contrariando o que se costuma assumir, no campo educacional, como pressuposto em relação às aulas de Física. Por outro lado, esses professores parecem ficar presos a uma “forma” de ensinar física que foi sendo constituída durante sua experiência docente (saber experiencial) e isso acaba se tornando “regra” (se consolidando como tal) para o desenvolvimento de suas aulas, sem nenhuma reflexão crítica a respeito. Essa “forma” costuma basear-se, fundamentalmente, em uma exposição do professor sobre um assunto da estrutura conceitual da Física, mediante explicações e representações ou esquemas realizados no quadro, seguida da resolução de exemplos pelo professor e de exercícios resolvidos pelos alunos. Essa “forma” é tão forte que mesmo a presença de livros, reafirmada de forma mais intensa no cotidiano das aulas de física a partir do PNLD, alguns com características interessantes e inovadoras, não tem alterado essa forma de desenvolver as aulas.

4 CONCLUSÕES

De modo resumido, as informações coletadas permitem afirmar que:

- Em termos de escolha dos livros, a execução do PNLD nas escolas tem sido desencadeada muito mais a partir de ações desenvolvidas por editoras do que propriamente a partir de orientações do FNDE e/ou de instâncias da Secretaria Estadual de Educação;

- A tomada de decisão sobre os livros tem ocorrido mais em função de aspectos externos à escola (sequência de assuntos estabelecida pelo exame vestibular PEIES) do que das orientações e propostas presentes no Projeto Político-Pedagógico das escolas;
- As ações desenvolvidas nas escolas, relativas à sua participação no PNLD, mobilizam, em geral, todos os professores envolvidos mediante a realização de ao menos uma reunião, mas essas ações restringem-se à escolha dos livros em cada área disciplinar, não havendo discussões mais amplas acerca das finalidades esperadas para o ensino médio nas escolas e do papel do livro didático para atingir tais finalidades;
- É bastante comum no processo de escolha de livros a realização de encontros breves na sala de professores, durante o intervalo das aulas, onde os professores trocam informações e tomam decisões acerca dos livros didáticos;
- O Livro Didático não tem sido o único material didático utilizado pelos professores na preparação das aulas de física, ainda que os demais materiais (revistas, sistemas apostilados, textos, simulações e outros materiais retirados da internet) sejam utilizados nas aulas de física com menor frequência e com uma finalidade complementar;
- No desenvolvimento de suas aulas, os professores parecem ficar presos a uma “forma” de ensinar física que acaba determinando o modo de utilização do Livro Didático, principalmente como fonte de exercícios para serem resolvidos pelos alunos e, ainda que em poucos casos, para realização de atividades de leitura.

Assim, os resultados obtidos nos levam a afirmar que o livro não está contribuindo para alterar a prática dos professores de física investigados (no sentido de trazer melhorias) e a própria escolha dos livros, realizada no âmbito do PNLD, tem sido realizada de modo a se adequar ao que já se fazia, à forma como o professor já desenvolvia suas aulas.

A frase abaixo se ajusta adequadamente ao que estamos afirmando:

(...) a forma de utilização praticamente conduz à escolha de determinado tipo de livro, uma vez que parece muito mais fácil entrar em sintonia com um autor que trilha caminhos conhecidos, que não cria "dificuldades", não aumenta a carga de trabalho do já sobrecarregado professor, oferecendo, pelo contrário, inúmeras facilidades de cunho supostamente pedagógico. (MACHADO, 1996, p.31)

Não pareceu haver, na maior parte dos casos, a perspectiva de mudança do trabalho docente desenvolvido pelos professores, mediante a escolha de um livro que lhe oferecesse novos pontos de vista. Por outro lado, também percebemos, de forma explícita na fala de um professor de física, e de forma implícita no discurso dos demais, certo receio na adoção de livros com propostas muito diferentes daquelas com as quais estão acostumados. Isso indica que muitos professores não se sentem preparados para utilizar um livro que foge àquilo que ele já está acostumado. Muitos desses professores, ao longo dos anos de experiência docente, consolidaram uma forma de ensinar que, de seu ponto de vista, é eficiente. Como as mudanças são difíceis, em especial nesse caso, em que está em jogo uma transformação ampla, às vezes até em suas concepções de ensino e de aprendizagem, então tem prevalecido a conservação de suas práticas.

De qualquer modo, mesmo quando o livro didático apresenta alternativas diversas para realizar um ensino de física diferente da forma típica (leitura e resolução de exercícios), apresentando experimentos didático-científicos, textos de História da Física, propondo realização de atividades práticas, incentivando o pensamento crítico em relação às aplicações dos conhecimentos físicos, etc., ainda assim, tem prevalecido um uso limitado dos livros, focado basicamente no texto principal e nos exercícios propostos.

Com isso não estamos dizendo que o professor deveria adotar o livro e trabalhar todas suas partes de forma integral. Certamente isso não tornaria o professor mais autônomo na realização de seu trabalho. Assim, reconhecemos que os professores não têm utilizado o livro didático como um manual. Mas, o que estamos apontando é a conservação de uma maneira habitual de desenvolvimento das aulas de física.

Assim, se havia a intenção de, a longo prazo, melhorar de alguma forma o ensino na educação básica, devido à distribuição de livros didáticos com qualidade superior aos seus congêneres, podemos

afirmar que no contexto avaliado isso não tem acontecido. Mesmo a possibilidade de utilização do Guia de Livros Didáticos como fonte para realização de estudos de formação continuada, possibilitando uma maior aproximação dos professores a proposições decorrentes de pesquisas na área de ensino de física, mostrou-se sem efeito, pois sem orientação específica, sem espaços bem definidos durante a permanência do professor na escola, sem um tempo adequado para estudos e discussões coletivas, o professor sozinho dificilmente tem condições de utilizar o guia com esse propósito.

Isso mostra que a simples ação de distribuição de livros não pode, sozinha, melhorar o ensino, a menos que seja investido – dentre outros aspectos – na formação continuada dos professores em serviço.

REFERÊNCIAS

CASSAB, M.; MARTINS, I. Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 2008, v.10, n.1, p.1-28.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009. ISBN 978-85-363-2055-7

GUIMARÃES, F. M. **Como os professores de 6º ao 9º anos usam o livro didático de ciências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

MACHADO, Nilson J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, a.16, n.69, jan./mar.1996.

MIRANDA, Luciana C. **Alguns Aspectos que influenciam a Escolha e o uso do livro didático pelos Professores das Ciências Naturais na Educação Básica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

TIMBO, Isaide B. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009.

ZAMBON, L. B. **Seleção e Utilização de Livros Didáticos de Física em Escolas de Educação Básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2012.

**LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: SEU PAPEL E SIGNIFICADO
SEGUNDO OS ALUNOS**

***PHYSICS TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL TEACHING: THEIR ROLE AND MEANING
ACCORDING TO STUDENTS***

Eder Francisco da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ederfrancisco.dasilva@gmail.com

Nilson Marcos Dias Garcia
UTFPR – PPGTE/DAFIS – UFPR-PPGE
nilson@utfpr.edu.br

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
NPPD/UFPR
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: Pesquisa que visou sistematizar e analisar, sob o ponto de vista dos alunos de Ensino Médio, o papel e o significado dos livros didáticos de Física do Ensino Médio. De natureza qualitativa, o trabalho empírico foi desenvolvido em duas etapas: a primeira, em 2009, na qual participaram alunos de ensino médio de duas escolas da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil; e a segunda, em 2010 e 2011, na qual participaram alunos da graduação em Física de duas universidades de ensino público situadas em Curitiba. A obtenção das informações ocorreu através da aplicação de questionários. Nos resultados evidenciou-se resistência ao uso dos livros didáticos de Física, com predominância de práticas de utilização do quadro de giz. Os jovens apontaram que os livros são pouco utilizados e, quando o são, a leitura dos textos não é uma atividade privilegiada, o que conduz uma supervalorização, por eles, de exercícios, esquemas e desenhos.

Palavras-chave: Livros didáticos de Física; Didática da Física; Ensino de Física.

ABSTRACT: This research aimed to systematize and analyze the role and meaning of Physics textbooks for High School teaching from the point of view of High School students. The qualitative research had the empirical work carried out in two steps. The first step, conducted in 2009, involved as participants High School students from two schools in the metropolitan area of Curitiba (Paraná, Brazil). The second stage, in 2010 and 2011, saw the participation of Physics students of two public universities located in Curitiba. The information was obtained through the application of surveys. In the results, there was evidence of resistance to the use of Physics textbooks, with a predominance of the use of the blackboard. The students pointed out that the textbooks are barely used; when they are, the reading of texts is not an emphasized activity, which overrates the use of exercises, schemes and drawings.

Keywords: Physics textbooks; Physics didactics; Physics teaching.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, em meados da década de 1970, iniciou-se não somente o apoio às produções internas de materiais didáticos por instituições ou centros de ensino, mas também intensificaram as aberturas aos editores da iniciativa privada por meio de decretos que modificaram a função de um dos primeiros órgãos específicos para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo tanto para dar maior legitimação ao livro didático nacional quanto para avaliar, ou censurar, a qualidade das informações contidas, e, conseqüentemente, auxiliando, de certa forma, no aumento de sua produção. Um dos marcos deste período ocorreu em 11 de março de 1970, quando foi implementado pela Portaria n.º 35 do Ministério da Educação o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL (BRASIL/MEC, 2012).

A partir de 1971, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Em 1985 o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que se mantém até hoje com essa denominação. Na década de 1990, especialmente a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros didáticos para o Ensino Fundamental passaram a ser avaliados dentro de um programa que define critérios – com a principal característica geral de avaliar aspectos que os livros didáticos não devem conter –, aos quais as editoras devem atender para incluir seus títulos nos Guias de orientação de escolha pelos professores (BRASIL/MEC, 2012).

Aproximadamente após cinco anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ocorrido em 1998, o Governo Federal brasileiro instituiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), realizando um projeto piloto nas regiões Norte e Nordeste que adquiriu 1,3 milhão de livros de Matemática e Língua Portuguesa. A partir de 2005, esse programa foi estendido gradualmente a todos os Estados e a todas as disciplinas que compõem tradicionalmente os currículos escolares. A Física foi incluída pela primeira vez na última etapa⁴³, em 2009, e sucessivamente em 2010 para extensão da distribuição para esta e outras disciplinas, e seguiu o mesmo modelo de avaliação, aquisição e distribuição já existente no PNLD, completando, assim, a universalização do atendimento do Ensino Médio para as escolas públicas brasileiras (BRASIL/MEC, 2012).

Atualmente (em 2012) os programas responsáveis pela distribuição dos livros didáticos para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental estão unificados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A unificação ocorreu em 20 de novembro de 2009 com a resolução nº. 60 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Deste modo, destaca-se a intensa presença dos livros didáticos na cultura escolar brasileira, e, portanto, a relevância social de investigar e analisar os usos dos livros didáticos tanto por professores quanto por alunos, buscando uma aproximação destes sujeitos do universo escolar.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Em pesquisa visando o entendimento das principais problemáticas e temas abordados referentes à história dos livros e edições didáticas, Choppin (2004) aponta para dificuldades em um levantamento minucioso de publicações para o estabelecimento de um estado da arte. Algumas dificuldades são inerentes ao caráter recente desse campo de pesquisa e à crescente expansão de investigações e publicações em um curto período a partir de 1980; outras advêm da diversidade do vocábulo de outras línguas relacionada à própria definição do objeto em estudo, ou ainda a carência de bibliografia especializada sobre a história do livro didático no exterior. (p. 549-550).

Apesar das dificuldades, as preocupações com relação à investigação desse tema podem ser justificadas, segundo Choppin (2004), pela “onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (2004, p. 551).

Em estudo avaliativo referente às investigações sobre os manuais escolares desenvolvidas em diferentes países, superando 580 resenhas, Fernández Reiris (2005) aponta quatro linhas diversas em seus propósitos e suas metodologias: **1)** Estudos críticos, históricos e ideológicos sobre o conteúdo dos livros, na qual procura investigar a ideologia contida nos manuais escolares, contudo, “indagam o que se diz, como se diz e, especialmente, aquilo que se omite” (p. 26); **2)** Estudos formais, linguísticos e psicopedagógicos sobre a legibilidade e compreensibilidade dos livros didáticos, sua apresentação e adequação didática geral e/ou específica. Esta linha, de forma semelhante à anterior, analisa também os conteúdos dos livros didáticos, porém, com interesse pela eficácia de sua apresentação linguística, a informação que contém e melhoramento dos textos apresentados ao leitor (p. 55); **3)** Estudos sobre as políticas culturais, editoriais e econômicas dos manuais escolares que se materializam em seus projetos de produção, circulação e consumo; **4)** Estudos centrados no papel do livro no projeto e

⁴³ De acordo com o Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 002, de 03 de abril de 2007, no que se refere ao cronograma de atendimento à distribuição dos livros didáticos, em 2009 ocorreu a primeira distribuição nacional dos livros de Física às escolas públicas, enquanto que em 2010 a primeira reposição destes livros.

desenvolvimento curricular, linha que ainda se encontra em estado incipiente e na qual se indagam sobre a vida dos livros nas escolas, seu uso pelos professores e alunos, entre outros questionamentos (p. 77).

Nesta última linha de investigação, conforme argumenta a autora, a metodologia utilizada é fundamentalmente qualitativa para o estudo de casos, na qual se utilizam técnicas de observação e entrevistas, que foram agrupadas sob três orientações principais:

a) *Exploração das concepções, opiniões e demandas de professores sobre materiais curriculares;*

b) *Análise da tomada de decisão dos docentes a respeito dos materiais curriculares e dos estilos de usos do livro de texto por parte dos professores e estudantes;*

c) *Avaliação do vínculo entre o material curricular e a autonomia profissional docente.* (FERNÁNDEZ REIRIS, 2005, p. 77).

Citando o trabalho de Susan Stodolsky (1991), Fernández Reiris (2005) destaca que a autora assinala que o uso dos livros de texto tem relação com os diferentes estilos docentes configurados por suas experiências profissionais, suas áreas de formação e também segundo a área do conteúdo que ensinam; e ressalta que é praticamente inexplorada a participação dos estudantes como fonte nesta linha de investigação.

Quanto aos livros de Ciências no Brasil, Ferreira e Selles (2004), por sua vez, fizeram um levantamento das investigações sobre o tema. No caso do livro de Física, esse mapeamento mostrou que, dos dezessete artigos, onze tratam de temas relacionados a esta disciplina; entretanto, concentram seus estudos em questões relativas ao seu conteúdo, dentre as quais os erros conceituais, a estruturação na forma de apresentação, os assuntos ou temas tratados; e outros estudos que estabelecem comparação com idéias alternativas espontâneas ou de senso comum dos alunos, a presença de analogias, uso de elementos do cotidiano, entre outras.

Por sua vez, Martinez, Valls Montés e Pineda (2009), em estudo realizado na Espanha sobre o uso dos livros escolares de História atentam para as **dimensões do ensino que são afetadas pelo livro escolar** (p. 8). Os autores realizaram uma investigação de longa duração entre os anos de 1993 a 2003, em todos os Institutos da Comunidade Autônoma da Região de Murcia, Espanha, na qual recorreram a relatos das lembranças das experiências pessoais de 1523 alunos a respeito do que ocorria nas aulas de História, em seus estudos durante o Bachillerato (Ensino Médio). Para a realização do estudo, os autores recorreram a uma pergunta aberta na qual era pedido aos alunos que eles descrevessem uma sala de aula habitual de seus professores da disciplina de História. Segundo os autores, o olhar sobre o ponto de vista dos alunos e as lembranças de suas experiências de estudos anteriores permitiu identificar três âmbitos do fazer educativo do ensino: o interesse dos alunos pelos recursos e livros; como o livro escolar é algo mais que apenas um meio de ensino, e o uso dos livros escolares.

As relações que são estabelecidas pelos alunos com os livros e as dinâmicas que os livros estabelecem com as dimensões do ensino são complexas e afetadas de diversas formas. Martinez, Valls Montés e Pineda (2009) destacam que os livros escolares afetam diversas dimensões do ensino. Algumas das principais dimensões afetadas são:

a) **O livro escolar e a estrutura das atividades na aula:** Segundo os autores: “[...] o livro escolar como tal é um recurso didático que está fortemente ligado aos professores, alunos e currículo” (p. 12). Assim, a partir das narrativas dos alunos, há indicativos da presença do livro escolar com a entrada do professor em sala, com o início das aulas destacando alguma chamada de atenção, lembrando o conteúdo da aula anterior, etc. No desenvolvimento da aula o livro é lembrado pelos alunos associando-os com atividades vinculadas ao trabalho sobre os conteúdos de ensino: destacam-se os ditados, explicações ou leituras dos docentes. Também há indicativos da relação da compreensão dos conteúdos e os tempos para as dúvidas dos alunos, na qual as perguntas dos discentes eram respondidas mediante a leitura do livro pelo professor, pelo aluno, ou não disponibilizava tempo para tal atividade. Em outros casos “os textos [dos livros] oferecem atividades a realizar (comentários, exercícios, esquemas, fotos, etc.), que são propostas pelo professorado para que os alunos as trabalhem por grupos ou de maneira individual” (p. 14). No fechamento da aula o livro está associado com o fim do trabalho da sequência de ensino quando o docente fecha o livro, indicativo do final da aula ou que é seguida da finalização da aula, quando o professor indicaria tarefas aos alunos utilizando o livro (p. 13-14).

b) O livro escolar e o trabalho escolar: O livro como recurso didático, recheado de atividades propostas, textos, figuras, pode servir como uma importante fonte para atividades de ensino-aprendizagem, pois, segundo os autores, “[...] a utilização das atividades propostas nos livros escolares é também um sinal de identidade nas tarefas das aulas” (MARTÍNEZ, VALLS MONTÉS e PINEDA, 2009, p. 16).

c) O livro escolar e figura do docente: De acordo com os autores, “o professor, como agente significativo do processo de ensino, não poderia ficar fora do mundo de recordações dos discentes” (p.17). Esta dimensão é afetada, devido aos alunos prestarem atenção nas diversas características do outro em sua relação social, neste caso o professor. Os autores destacam que, por um lado, os discentes se referem às atitudes, ao caráter e peculiaridades dos docentes e, por outro, a sua formação e compromisso com o ensino. Neste sentido, a dimensão da imagem do professor em relação ao ensino e ao livro escolar é afetada pelo uso que dele faz o professor, pois, no caso do estudo da disciplina de História, segundo os autores, os alunos apreciam a formação do docente e as estratégias que se podem ser seguidas para o estudo desta disciplina.

Também se apoiando em resultados de diversos trabalhos, Garcia (2009), na esteira dos estudos centrados no papel do livro didático no projeto e desenvolvimento curricular, e na direção dos estudos que investigam o uso do livro no cotidiano escolar, em específico a relação que professores e alunos estabelecem com esse artefato da cultura escolar, argumenta que, por estarem no campo de ação da Didática Geral e da Didática Específica, o pesquisador deve deter sua atenção em duas dimensões principais:

Quanto às dificuldades teórico-metodológicas para captar as relações, que demandam investigações qualitativas, com o uso de instrumentos além de questionários e de entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas; e quanto às dificuldades derivadas da necessidade de aproximação com os conteúdos e métodos das ciências de referência, exigindo do pesquisador conhecimentos da Didática Específica ou parcerias na investigação. (GARCIA, 2009, p. 5).

Nesta linha de investigação, conforme argumenta, optou-se pela abordagem qualitativa, “sustentada no pressuposto da existência de uma estrutura objetiva que organiza o mundo social, que pode ser conhecida e explicada de maneira científica, em processos de produção e sistematização do conhecimento.” (p. 5). A essa concepção associa a ideia de que “os sujeitos – agentes sociais – cumprem um papel relevante na apreensão e na produção do mundo social e, que, portanto, podem ser tomados como sujeitos que, por suas ações, transformam esse mundo” (p. 5).

A perspectiva apontada por esta autora se torna relevante no sentido que permite ao pesquisador uma aproximação dos sujeitos que cotidianamente constroem a escola, possibilitando conhecer as formas pelas quais atuam nesse espaço social, enquanto instituição cujo objetivo é a transmissão de determinados conteúdos culturais. No entanto, a análise de tais ações não deve ignorar o ponto de vista das determinações estruturais que a marcam. Portanto, o uso do livro didático pode ser examinado na interseção das determinações com as ações dos sujeitos.

3 OS ALUNOS E OS LIVROS DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

Dentro da perspectiva assumida pela Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) e o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estruturou-se a investigação em uma abordagem de natureza qualitativa, sustentada no pressuposto na qual a escola pode ser entendida como um espaço essencial da vida durante a juventude, como lugar da manifestação da cultura e da sua experiência social como sujeitos escolares com os conhecimentos em pauta na escola. Assim, entende-se que essa relação pode ter sido construída pelas múltiplas interações simbólicas que se constituem entre professores, alunos, outros sujeitos escolares e com os artefatos culturais presentes neste espaço (Dubet e Martuccelli, 1998; Perrenoud, 1995; Charlot, 2000).

No entanto, reconhecer e dar visibilidade aos jovens na escola é, segundo Perrenoud (1995), reconhecer, em princípio, que o *ofício de aluno* é apenas um dos componentes do ofício do jovem. Em seu ofício, os alunos são prescritos a exercerem determinado gênero de trabalho em determinadas disciplinas escolares, na qual permitem que possam desempenhar uma função produtiva no seio de uma organização (p. 62). Este gênero de trabalho é reconhecido ou tolerado pela sociedade e é dele que os jovens retiram os seus meios de sobrevivência na instituição na qual estão inseridos, pois, ainda segundo Perrenoud (1995, p. 62), é na escola que se apreende o *ofício de aluno*.

Dessa forma, conforme Camacho (2004), entende-se que, além de alunos, os participantes da pesquisa são, antes de tudo, jovens, e que a ideia de jovem, “é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural” (p. 330). Neste contexto, a condição juvenil está vinculada à prescrição do papel social atribuído aos jovens na sociedade, ou seja, a autora entende, com base na proposta de distinção entre condição e situação juvenis de Sposito e Carrano (2003), que a condição juvenil está atrelada ao modo pela qual “uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida” (p. 331), enquanto que a situação juvenil “traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta” (p. 331) na condição de sujeito social.

Considerando-se a importância que os sujeitos desempenham na produção do conhecimento escolar, o que se pretende saber na investigação realizada é, sob o ponto de vista dos alunos, o papel e o significado atribuído aos livros didáticos de Física no contexto escolar, objetivo que conduziu a pesquisa empírica que será relatada a seguir.

A investigação foi sustentada em pressupostos da pesquisa qualitativa, com trabalho empírico desenvolvido em duas etapas:

a) Primeira etapa: em 2009, na qual os sujeitos participantes foram alunos de Ensino Médio de duas escolas da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil, cujos objetivos foram analisar as expectativas com relação ao uso do livro de Física, bem como identificar e analisar os significados construídos pela utilização dos livros durante aquele ano.

b) Segunda etapa: em 2010 e 2011, na qual participaram alunos da graduação em Física de duas universidades de ensino público situadas em Curitiba, Paraná, Brasil, que visou compreender como foram as relações por eles estabelecidas com os livros didáticos de Física enquanto alunos do Ensino Médio.

4 OS SUJEITOS

Na primeira etapa da pesquisa, os dados foram obtidos a partir de respostas a um questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio, em duas escolas da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. Inicialmente, na primeira fase desse estudo, no início do ano letivo, os 60 alunos colaboradores foram apenas aqueles que estavam cursando a 3ª. série de duas turmas do Ensino Médio, uma de cada escola. A segunda fase dessa etapa, ocorreu ao final do ano letivo e dela participaram 77 alunos de apenas uma das escolas que já havia participado da primeira fase. Os alunos colaboradores foram de três turmas de Ensino Médio: 25 de uma turma da 1ª. série, 20 de uma turma da 2ª. série, e outros 32 de uma turma da 3ª. série, sendo que o grupo de jovens desta última série, que estava finalizando o Ensino Médio, já havia participado da primeira fase.

Na segunda etapa, participaram 75 alunos da graduação em Física de duas universidades de ensino público situadas em Curitiba, Paraná, Brasil. Destes, 48 eram do curso de Licenciatura e 27 do Bacharelado, entendendo-se tal grupo não como uma amostra estatística, mas como amostra por objetivos, uma vez que a sua escolha tomou como pressuposto metodológico que a partir de suas informações fosse possível estabelecer algumas relações entre sua escolarização no Ensino Médio e a presença do livro didático de Física, por serem – em sua maioria – recém-ingressos no Ensino Superior, particularmente, em um curso de Física.

Os sujeitos de ambas as etapas da pesquisa são entendidos como pertencentes de uma mesma geração de jovens que passaram pelo processo de escolarização e trazem marcas similares como produto da escolarização.

5 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os instrumentos de pesquisa da primeira etapa, que foi realizada em duas fases, auxiliaram no desenvolvimento do instrumento na segunda etapa da investigação. Em ambos os questionários, as questões foram organizadas em duas partes. Na primeira, as questões priorizaram informações a respeito de alguns elementos da escolaridade e elementos da cultura do grupo familiar; na segunda, buscou-se informações da presença dos livros didáticos na trajetória escolar, por meio de questões fechadas e semi-abertas, com escalas, com caráter opinativo (Pereira, 1999; Valls Móntes, 2009).

6 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

As reflexões a respeito dos dados produzidos no conjunto dos estudos realizados nas duas etapas foram articuladas em torno das seguintes categorias de análise:

1. Elementos da experiência escolar que afetam o ponto de vista sobre os livros didáticos;
2. Os significados atribuídos aos livros didáticos.

A primeira, “elementos da experiência escolar que afetam o ponto de vista sobre os livros didáticos”, dá visibilidade e coerência às formas pelas quais o livro didático de Física influenciou a experiência escolar. Em particular, foi possível estabelecer relações com a forma como o livro didático de Física afeta o ensino, utilizando dois elementos sugeridos por Martínez, Valls Montés e Pineda (2009): a imagem do professor e da aula, neste caso no ensino de Física.

A segunda categoria, “os significados atribuídos aos livros didáticos”, por sua vez, almeja buscar indícios dos significados atribuídos ao livro didático do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, especialmente na sua relação com a aprendizagem da Física.

As informações foram analisadas a partir de um panorama geral e contextual, visando encontrar pontos de convergência e divergência entre os sujeitos pesquisados no conjunto das duas etapas da investigação, tendo em vista que os pesquisados fazem parte de uma mesma geração.

Na primeira fase da primeira etapa pode-se evidenciar, a partir das preocupações e angústias nas respostas dos estudantes da 3ª. série, as contradições da presença dos livros com o modelo de ensino priorizado: os alunos expressavam sua crença na importância da presença dos livros, mas o contexto e a situação escolar não favoreciam o interesse pelos livros. Quando havia livro didático, na maior parte do tempo escolar, os livros eram pouco utilizados pelos alunos e, quando utilizados, segundo os alunos, as atividades predominantes eram os exercícios propostos.

A segunda fase da primeira etapa, ocorrida após os alunos terem à sua disposição um livro didático de Física, por sua vez, evidenciou o papel que o livro desempenhou em seus estudos naquele ano. Na relação dos alunos com o livro, pode-se agregar aos resultados da fase anterior que o livro foi utilizado em poucas situações de ensino em sala de aula e em casa, mas, no entanto, quando utilizado, ele, de algum modo, contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos da Física. Já para o processo de compreensão dos assuntos de Física, os alunos apontaram considerável influência dos desenhos, figuras e esquemas presentes no livro e pouca influência dos exercícios e problemas como atividades de ensino.

6.1. O livro didático e a aula

Nas indicações de concordância dadas pelos alunos da segunda etapa à afirmação de que “O livro não muda muito as aulas”, pôde-se perceber que 81,3% dos respondentes discorda dela, ou totalmente (45,3%) ou parcialmente (36,0%). Isso indica que, segundo os alunos, a presença do livro didático pode tornar as aulas diferentes, possibilitar mudanças nas aulas.

Nesta mesma direção, confirmando o ponto de vista de que os livros são necessários em sala de aula, 69,45% discordou (34,7% totalmente e 34,7% parcialmente) da afirmação “Os livros são para se usar em casa, na aula não são necessários”. Desta forma, destaca-se que, para os alunos, os livros são mais necessários em sala de aula do que em casa, sendo possível se inferir, assim, que o livro produz uma imagem sobre a aula, o ensino e o professor.

Interessante estabelecer uma comparação, a respeito desta questão, com uma relação estabelecida no contexto anterior, quando os alunos não dispunham de livro didático de Física em suas aulas, situação encontrada e descrita em trabalho de Garcia, Garcia e Pivovar (2007). Naquele momento, alguns respondentes fizeram referência que em seus estudos eram comuns as “práticas de estudar com os cadernos, contendo anotações copiadas dos apontamentos e exercícios registrados pelos professores no quadro de giz” (p. 8). Para esses autores, esta questão se tornava relevante diante da ideia de que a experiência social dos sujeitos nos processos de formação, além de afetar a forma como compreendem sua ação profissional, também poderia influenciar a construção de determinados modelos de ensino.

Naquele contexto, sem os livros didáticos, havia uma certa expectativa com o início da presença dos livros no que dizia respeito a uma possível ausência da necessidade das cópias dos registros dos professores, o que concorda com declarações de alunos que participaram da primeira etapa desta pesquisa:

(...) os professores perdem muito tempo passando exercícios e conteúdo no quadro. Assim perde mais tempo, e torna mais difícil o aprendizado. Se usarmos o livro, o conteúdo está nele, o professor só explicaria, e o tempo seria maior, para ter um melhor aprendizado (Aluno, 3ª. série, 1ª etapa: 1ª fase, 2009).

No entanto, tal falta de uso pode ser atribuída ao fato de que, sem o livro, o professor pode ir além dos conteúdos nele presentes ou mesmo abordar outros, conforme se pode perceber na resposta de um aluno de primeira série, quando justifica o pouco uso do livro de Física pelo fato de que nele não havia o conteúdo que o professor trabalhava em sala de aula:

Eu achei [o livro] muito bom, dava pra acompanhar nele as explicações que o professor falava, (...) [mas] não foi muito usado em sala de aula por não ter conteúdo que o professor explicava em sala; (Aluno, 1ª. série, 1ª etapa: 2ª fase, 2009).

Conforme apontado por Martinez, Valls Montés e Pineda (2009), o livro, sem dúvida, facilita o desenvolvimento da aula porque os conteúdos aparecem sequenciados e organizados. Assim, podemos inferir que a presença do livro de Física nas aulas afetou a experiência escolar referente à estrutura da aula, quando o livro se insere auxiliando no trabalho com as atividades escolares.

6.2. O livro didático e a dimensão da imagem do professor

Quanto ao livro ser um facilitador do trabalho do professor, a maioria dos pesquisados da segunda etapa (89,3%) concordou (33,3% total e 56,0% parcial) com a afirmação de que “Para os professores, fica mais fácil trabalhar com o livro”.

Segundo a opinião da maioria dos pesquisados da segunda etapa, há uma tendência para a ideia de que o ensino depende pouco da presença do livro, mas depende muito do professor. Isto se torna evidente quando 68% dos pesquisados concordam (25,3% totalmente e 42,7% parcialmente) com a afirmação a eles apresentada de que “O ensino depende muito do professor e pouco da presença do livro”.

Este mesmo ponto de vista foi evidenciado quando os participantes da primeira etapa, alunos do Ensino Médio, respondem que o professor tem o principal papel no ensino, que é o professor que expõe o conhecimento por explicações:

(...) se um professor souber ensinar não precisa necessariamente de um livro (Aluno, 3ª. série, 1ª etapa: 1ª fase, 2009)

(...) porque apenas prestando atenção na explicação você já aprende (Aluno, 3ª. série, 1ª etapa: 1ª fase, 2009)

Desta forma, a partir deste ponto de vista, o livro passa a ter um valor secundário no ensino, sendo consultado quando não se entende a explicação do professor, passando a contribuir para complementar os estudos. Assim, se o professor souber ensinar, o livro não precisa necessariamente estar presente no trabalho com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. No caso das respostas

acima, por serem alunos da 3ª. série e terem passado dois anos do Ensino Médio sem a presença dos livros de Física, tem-se, conforme argumentam Garcia, Garcia e Pivovar (2007), o reforço da ideia de que a construção deste modelo de ensino ocorreu pela experiência social desses alunos sem os livros.

Corroborando estes pontos de vistas, a maioria dos pesquisados (60%) da segunda etapa concordou (16,0% totalmente e 44,0% parcialmente) com a afirmação que “Um professor que domina bem os conteúdos não precisa de livro didático”, assim como com a afirmação que sugeria que “As anotações do professor às vezes são melhores que os textos dos livros”, com 92% de concordância (37,3% total e 54,7% parcial). Parte-se da ideia, portanto, de um modelo de ensino no qual é o professor que provê o caminho ao ensino e ao conhecimento. Destaca-se que, dentro deste modelo de ensino, o professor como produtor de seus textos é mais bem visto que aquele professor que utiliza os livros didáticos.

No entanto, é também significativa a compreensão de que os resultados dependem de um trabalho do professor com o livro, pois 73,3% dos sujeitos da segunda etapa concordam (32,0% totalmente e 41,3% parcialmente) com a afirmação de que “Os livros são excelentes, às vezes os professores é que não os utilizam bem”. Portanto, dentro deste ponto de vista, o trabalho do professor como mediador entre o livro e o aluno passa a desempenhar um papel fundamental para a aprendizagem.

Desta forma, como destacado pelos alunos, com o professor explicando, aprofundando alguns assuntos presentes no livro, é pelo uso que faz o professor do livro didático que a dimensão da imagem do professor é afetada. Este resultado está de acordo com o que ressaltam Martínez, Valls Montés e Pineda (2009) no caso do estudo da disciplina de História. Segundo esses autores, os discentes apreciam a formação do professor, as estratégias que podem ser desenvolvidas para o estudo da disciplina escolar, e, também, apreciam a desenvoltura do professor ao utilizar o livro didático e seu comprometimento com o ensino.

Os exercícios, os problemas e exemplos quando presentes nos livros didáticos agradam aos alunos, conforme indicações de cerca de 35% dos pesquisados da segunda etapa (que responderam a questão aberta sobre o que mais agradava em um livro didático). As indicações dos motivos pelos quais acreditam ser interessante usar livros também corroboram para a reflexão do propósito dos exercícios, problemas e exemplos, pois a maioria das indicações recai sobre o aspecto de que os livros “Têm exercícios resolvidos e eu posso aprender sozinho”, enquanto que há um baixo índice de indicações quanto às afirmações “Possuir problemas de vestibular”, “Possui respostas das questões”, “É mais fácil encontrar respostas para os problemas propostos”, ou “Tem maior quantidade de exercícios”.

Os alunos da graduação atentam para o agrado destes elementos quando sua resolução é “passo a passo”. Neste sentido pode-se inferir que para os jovens, não é somente a presença destes elementos que contribuem diretamente, por si só, para sua aprendizagem, mas o detalhamento do processo para a sua resolução, aspecto que pode explicar a quantidade de indicações de que podem aprender sozinhos com os exercícios resolvidos.

De forma geral, apreende-se dos resultados que os alunos manifestam que a presença dos livros didáticos de Física pode auxiliar tanto o professor em suas atividades quanto contribuir para a aprendizagem dos alunos, destacando a importância do professor como mediador entre eles e os conteúdos presentes nos livros.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2012.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana. **La importância de ser llamado “libro de texto”**: hegemonia y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- FERREIRA, M. S.; SELLES, Sandra E. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.8 n. I e II, p. 63-78, 2004.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tânia M. F. B. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Vitória, 2009. **Resumos...** Vitória: UFES, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0724-2.pdf>>. Acesso em: 16/06/2010.
- GARCIA, Tânia. M. F. B; GARCIA, Nilson. M. D; PIVOVAR, Luis. E. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 6, Florianópolis, 2007. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p1099.pdf>>. Acesso em: 16/06/2010.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, s/d, p. 13-178.
- MARTÍNEZ, N.; VALLS MONTÉS, R.; PINEDA, F. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, Barcelona, n. 23, p. 3-35, 2009.
- PEREIRA, Júlio. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SILVA, Éder F. **Os livros didáticos de Física do Ensino Médio**: com a palavra os alunos. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: PPGE/UFPR, 2012.
- VALLS MONTÉS, Rafael. **Historia y memoria escolar**: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas. València: PUV, 2009.

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA SEGUNDO PROFESSORES *THE USES OF PHYSICS TEXTBOOK ACCORDING TO TEACHERS*

Alysson Ramos Artuso
UFPR / GEPEF-FAE
alysson.artuso@gmail.com

RESUMO: A investigação, de caráter quantitativo, com professores de física brasileiros de ensino médio utilizou questionários de respostas abertas e graduais de múltipla escolha para: a) identificar a frequência de uso do livro didático pelos alunos em sala de aula; b) analisar os usos que o livro didático assume; c) compreender a importância do livro didático para a preparação da aula. Para tal, optou-se pelo método *survey* de desenho interseccional, articulado a estudos qualitativos anteriores, com os dados coletados por meio de questionários aplicados a 145 professores das cinco regiões do país entre novembro/2011 e junho/2012. A análise estatística dos dados apontou, entre outros, o uso mais difundido do livro para resolver exercícios em sala e passar tarefas para casa, o baixo uso do manual do professor e diferenças entre a escola pública e particular no que se refere a passar tarefas para casa e fazer exercícios em aula.

Palavras-chave: Ensino Médio; Manuais escolares; Livros Didáticos de Física.

ABSTRACT: This quantitative research, with Brazilians high school physics teachers, was made with multiple choice questionnaires with the following aims: a) identify the frequency of use of the textbooks by students in the classroom, b) analyze the uses that textbook assumes, c) understand the importance of the textbook in teacher preparation for the class. For this, it opted for intersectional survey method, articulated to previous qualitative studies, with data collected through questionnaires given to 145 teachers from five Brazilians regions between November/2011 and June/2012. The statistics data analysis resulted, among others, the more widespread use of the textbook is for solving exercises in class and to do homework, the low use of teacher's manual and differences in use of the textbook between public or private school in the frequency of homework and the exercises made in class with the textbook.

Key words: high school; textbooks; Physics textbooks.

1 INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inserção dos livros didáticos nas escolas brasileiras a partir de ações políticas governamentais remete há mais de sete décadas. Contudo, a partir de 1980, estruturou-se um amplo programa de aquisição de livros didáticos atualmente denominado PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Gradualmente, ele universalizou a avaliação, aquisição e distribuição de livros escolares para os diversos níveis de ensino e áreas de conhecimento.

Os altos recursos públicos gastos nesse programa, o maior do gênero no mundo, por si só, justificam o interesse de pesquisa sobre o papel do livro didático na educação e seu uso por parte de professores e alunos.

De modo geral, o livro didático é tomado como o principal apoio do trabalho didático de muitos professores e, como tal, espera-se que traga informações e conhecimentos para auxiliar na aquisição, ampliação e construção de novas linguagens (escrita, gráfica, algébrica...) e saberes, abarque dados e interpretações sobre culturas locais e universais e aproxime do aluno o saber científico.

Tomando-o como artefato da cultura, o livro didático está sujeito a influências de diversas ordens: políticas, econômicas, sociais e pessoais – exemplificadas pela legislação e ações governamentais, as variáveis de mercado e a indústria cultural, a localidade e as condições em que ele está inserido, a formação do autor e assim por diante. Desse modo, o artefato que chega a alunos e professores é resultado de um conjunto de escolhas e processos que privilegiam determinados aspectos e conhecimentos em detrimento a outros. Em razão do escasso espaço para maiores explicações dessa

natureza no presente trabalho, embora sejam fundamentais para se discutir o papel do livro didático na cultura escolar, apenas se indica as obras presentes nas referências bibliográficas para maiores aprofundamentos, em especial Apple (2001).

Diante dessa complexidade do livro didático e das diferentes perspectivas sob as quais ele pode ser analisado, como destacam Chopin (2004), Garcia (2009) e Chaves e Garcia (2011), cabe situar brevemente alguns elementos embasadores da pesquisa proposta.

O primeiro é tomar o livro didático como integrante da cultura escolar. Entendido, pelo viés de Forquim, (1993, p. 167) como o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Nessa perspectiva, não se trata imaginar que a escolarização simplesmente se subordina ao conjunto descrito, ela também inclui um conjunto de práticas e comportamentos que permitem e permeiam a transmissão desses conhecimentos e a assimilação desses comportamentos. Sendo assim, pesquisas na área podem buscar a compreensão não somente dos conhecimentos científicos presentes no livro didático, mas, entre outros, os usos e relações que professores e alunos fazem ou tem com ele, incluindo as formas privilegiadas de ensinar e aprender, bem como as escolhas culturais e sociais que embasam explícita ou implicitamente as propostas presentes nos materiais didáticos.

O segundo é reconhecê-lo como multifacetado em relação às ações de professores, alunos e demais sujeitos escolares. Isto é, reconhecer a existência de inúmeras faces de acordo com sua inserção na cultura da escola e do valor, importância e relações que são estabelecidas entre o livro didático e os sujeitos escolares.

Embora sejam frequentes os estudos que tratam de incorreções nos conceitos científicos ou equívocos na transposição didática e no uso de determinadas estratégias de ensino (como a História da Ciência) presente nos manuais didáticos, ainda são poucos os que buscam compreender o que alunos e professores pensam sobre os livros ou como os usam no processo de ensino-aprendizagem. Raríssimos são os casos que buscam uma compreensão por meio de métodos quantitativo que, por sua natureza, exigem uma amostra extensível a toda a população de interesse e, por isso mesmo, tem sua dificuldade ampliada para a execução de pesquisas que não contem com amplo apoio logístico e governamental.

É com a audácia de preencher essa lacuna, ao menos no que se refere ao livro didático de física no Ensino Médio, que se propôs essa iniciativa pioneira de se coletar dados e opiniões de professores e alunos das cinco regiões do país sobre os usos, as preferências e o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Parte de um projeto maior, aqui é apresentado apenas um recorte parcial da pesquisa em andamento que conta com quase 500 participantes até o momento, dos quais cerca de 30% são professores de Ensino Médio.

Sempre segundo o discurso dos próprios professores, teve-se como objetivo identificar a frequência de uso do livro didático pelos alunos em sala de aula, analisar os usos que o livro didático assume na sala de aula e compreender a importância do livro didático para a preparação da aula do professor.

2 METODOLOGIA

Para dar conta de tais objetivos, optou-se pelo método *survey* de desenho interseccional, articulado a estudos qualitativos anteriores, com os dados coletados por meio de questionários aplicados a 145 professores das cinco regiões do país entre novembro de 2011 e junho de 2012. Para a elaboração do questionário, tomou-se como base as variáveis levantadas nos trabalhos de Baganha e Garcia (2009), Carneiro e Santos (2005), Choppin (2004), Garcia (2009), Garcia, Garcia e Pivovar (2007), Silva e Garcia (2010) e Wu (2002).

Tal procedimento está de acordo com o proposto por Sztajn, Bonamino e Franco (2003, p. 12), que defendem que:

Os grandes levantamentos, apesar de sua natureza quantitativa, não podem prescindir de estreita articulação com a pesquisa qualitativa. Parte da definição do que deve ser medido e de quais fatores são importantes em avaliação educacional advém de conhecimento gerado a partir de estudos qualitativos.

A partir da análise de trabalhos anteriores e de estudos pilotos realizados, definiu-se que as seguintes categorias (estratos) para serem levantadas e comparadas na presente pesquisa: formação, sexo, região, município (capital/interior), rede de atuação (pública, privada ou ambas), anos de magistério (incluindo a divisão de professor iniciante para menos do que cinco anos de atuação). Entre outras, selecionou-se as seguintes variáveis para fazerem parte do questionário e posteriormente analisadas em face das categorias estabelecidas anteriormente:

- Usos do livro para o professor: o qual era apontado em termos de frequências aproximadas, numa sequência gradativa que vai de nunca (0% das aulas) a sempre (100% das aulas) para os quesitos: uso para a própria aprendizagem, uso do livro do aluno para a preparação de aulas e uso do manual do professor para a preparação de aulas.

- Usos que alunos e professores faziam do livro em sala de aula: o qual era apontado, segundo as respostas dos professores, em termos de frequências aproximadas, numa sequência gradativa que vai de nunca (0% das aulas) a sempre (100% das aulas) para os quesitos: para os alunos fazerem exercícios, para os alunos fazerem experimentos, debates, pesquisas ou atividades em grupo, para o professor passar tarefa para casa, para o professor seguir a sequência de conteúdo, para os alunos acompanharem as explicações, para os alunos não copiarem do quadro, para os alunos lerem durante a aula.

Para a discussão dos resultados foi feito uso de técnicas de estatística descritiva – como cálculo de média, mediana e desvio padrão – e de inferência estatística – os testes de hipótese –, sempre considerando o nível de significância em 5%. Como boa parte dos dados são categorizados e com poucas observações em alguns casos, optou-se por testes de hipótese não-paramétricos. Para a comparação entre duas amostras foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Ele esclarece se as amostras são iguais em localização, isto é, se uma amostra tende a ter valores maiores do que a outra ou se elas têm a mesma mediana. Para a comparação da medida de localização entre três ou mais amostras, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis (MOOD, GRAYBILL e BOES, 1974; SIEGEL e CASTELLAN, 2006).

3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Por se tratar de uma apresentação de resultados parciais de um projeto andamento, a amostra levantada de 145 professores ainda não pode ser dita extensível a toda a população. Tomando a população de professores de Física de Ensino Médio como infinita (da ordem de 10^4 professores), e as proporções observadas nos questionários pilotos, técnicas de amostragem (BOLFARINE e BUSSAB, 2005) indicam como número mínimo 198 observações para um nível de confiança de 95% e um erro máximo desejado de 5%. Contudo, em razão das estratificações realizadas, essa quantidade mínima de observações pode vir sofrer correções.

Pelos dados levantados, 60% dos professores têm como maior grau acadêmico a licenciatura em Física, 77% são homens (33% mulheres), 59% da região Sudeste, 59% de capitais (41% interior), 33% tem até cinco anos de magistério (67% possuem mais de cinco anos de experiência) e 44% atuam na rede particular. Essas são as classificações mais frequentes em cada um dos estratos. Nos quatro gráficos a seguir, são detalhadas as situações compostas por mais de uma categoria: formação dos professores, região, rede de atuação (pública, privada ou ambas) e anos de magistério.

Gráfico 1 – Formação

Número de professores com a respectiva formação académica

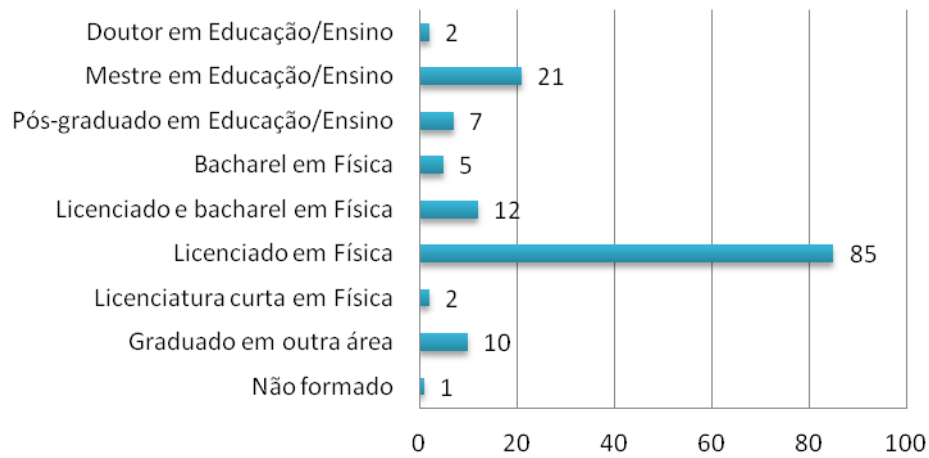


Gráfico 2 – Região

Porcentagem de professores em cada região do país

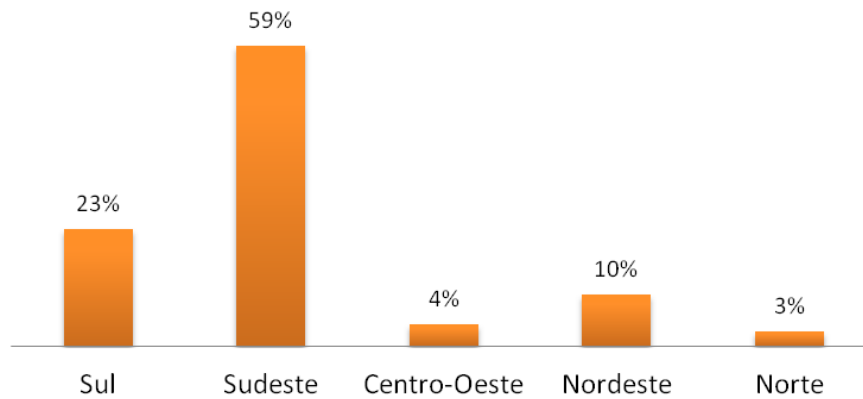


Gráfico 3 – Rede de atuação

Porcentagem de professores em cada rede de ensino

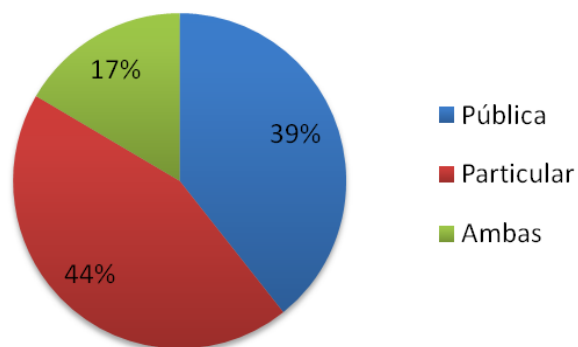
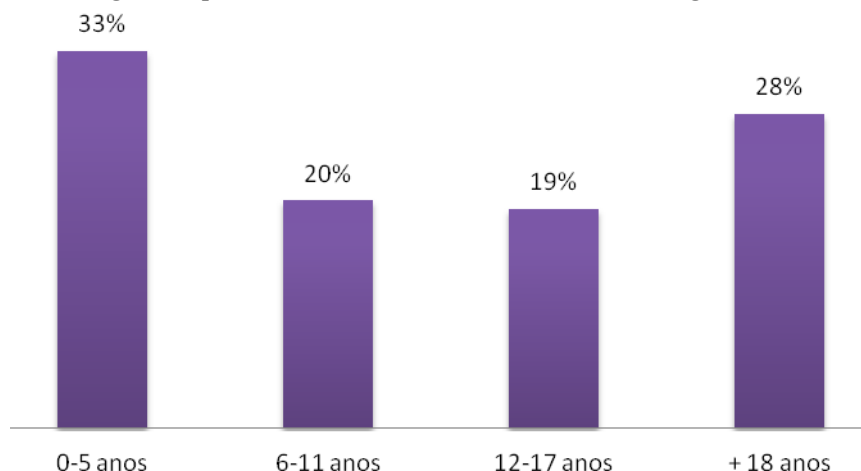


Gráfico 4 – Anos de magistério

Porcentagem de professores de acordo com os anos de magistério

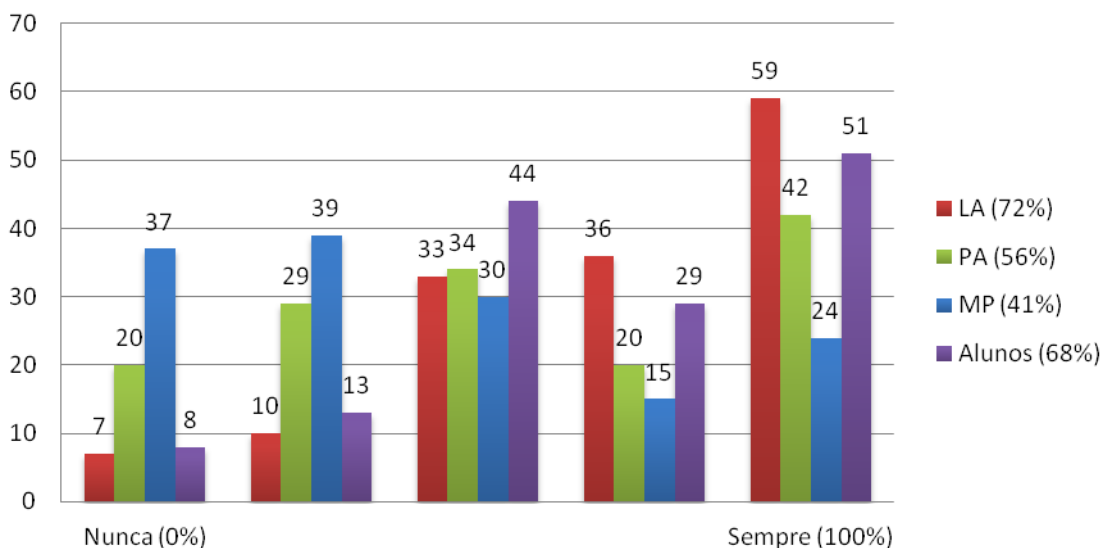


4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pesquisas qualitativas como as citadas têm apontado para o baixo uso do livro didático por professores e alunos para tarefas que não sejam a resolução de exercícios e para passar tarefas para casa. Em especial, elas relatam que o manual do professor tem sido raramente utilizado pelos docentes, embora eles afirmem que utilizam o material didático para sua própria aprendizagem. Também a formação do professor parece não ter grande influência na maneira com que ele se apropria desse artefato escolar. Resultados bastante semelhantes foram encontrados nessa pesquisa quantitativa. A frequência de uso do material didático pelo professor na preparação de aulas, em sua própria aprendizagem e para uso por parte dos alunos em sala de aula está sintetizada no gráfico 5. O uso mais comum, com média de 72% de frequência numa escala em que 0% seria nunca e 100% sempre, é o do livro do aluno para a preparação das aulas. Ele é maior, inclusive, do que o uso que os próprios alunos fazem do livro didático em sala de aula (68%), conforme as respostas dos professores, embora essa afirmação não possa ser feita com certeza estatística. Contudo, em relação aos outros resultados, esse valor é estatisticamente superior. O uso do manual do professor para a preparação das aulas é bastante mais raro, com frequência de 41%. De modo intermediário, situa-se o uso do material didático para a própria aprendizagem dos professores.

Gráfico 5 – Frequência de uso pelo professor e pelos alunos segundo os professores

Número de repostas em cada categoria de frequência no que se refere ao uso do livro do aluno para a preparação das aulas (LA), uso do manual do professor para a preparação das aulas (MP) e uso do livro didático para sua própria aprendizagem (PA). Também está inclusa a frequência de uso do livro didático por parte dos alunos durante as aulas segundo as respostas dos professores (Alunos).

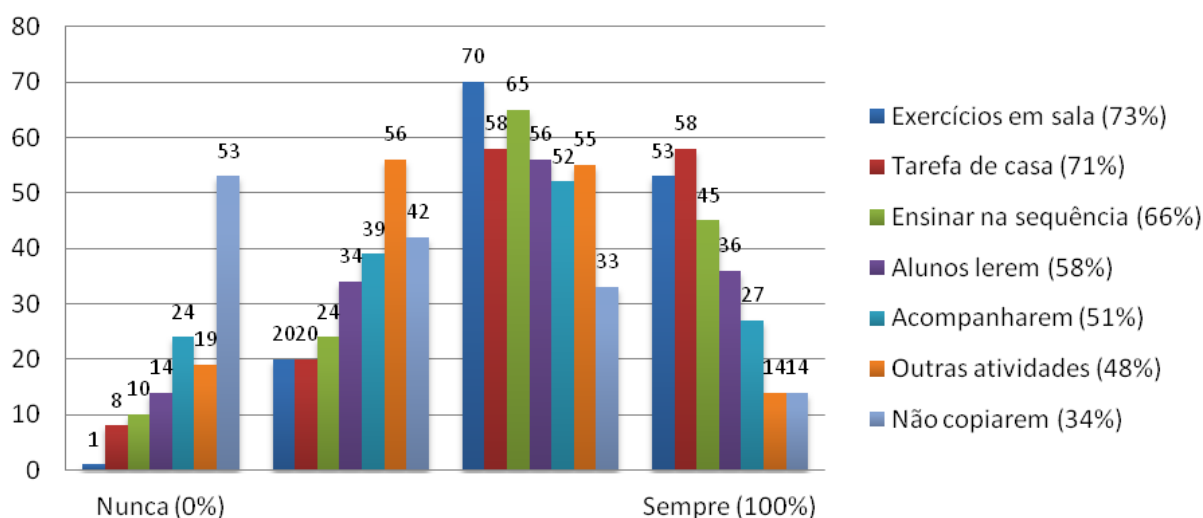


Quanto às atividades realizadas com o livro didático, novamente se corrobora os principais resultados das pesquisas qualitativas. Também seguindo uma gradação de frequência, o uso mais difundido do livro didático é para resolver exercícios em sala (73%), depois para passar tarefas de casa (71%) e para o professor estruturar suas aulas na mesma sequência do livro didático (66%). Esses três usos compõem um grupo que não pode ser estatisticamente diferenciado entre si, mas que se mostra significativamente mais frequente que os demais grupos. Num grupo intermediário estão o uso do livro didático para os alunos lerem (58%) ou acompanharem as explicações durante as aulas (51%). Como uso estatisticamente menos frequente está o uso do livro didático para os alunos realizarem outras atividades, como experimentos, debates, pesquisas ou atividades em grupo (48%) e, por último, para não precisarem copiar a matéria do quadro.

Em certa medida, esses resultados, apresentados no gráfico 6, refletem a dificuldade de algumas pesquisas acadêmicas e diretrizes governamentais de chegar a sala de aula. É o caso da valorização de atividades de caráter mais investigativo e aberto, que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do estudante, como os experimentos, debates, pesquisas e atividades em grupo. Também evidencia o papel central da cópia na prática de sala de aula, embora tal tarefa seja cercada de ressalvas acadêmicas.

Gráfico 6 – Frequência de diferentes usos do livro didático

Número de repostas dos professores em cada categoria de frequência para diferentes usos do livro didático



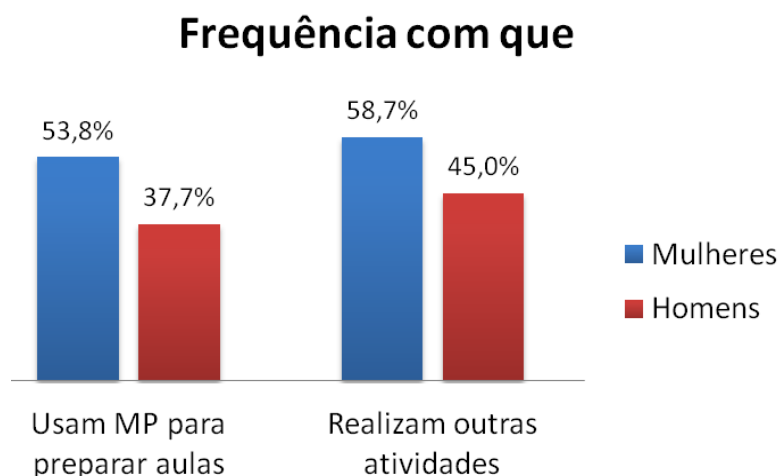
Quando os resultados anteriores são confrontados com os estratos levantados, são encontradas algumas diferenças estatisticamente significativas. Basicamente, os anos de magistério, ser um professor iniciante ou não, a região e a formação do docente não parecem ser relevante. Isto é, não importando a qual estrato o professor pertença nessas quatro categorias, o uso que é feito do livro didático é aparentemente o mesmo. Ao que parece, ao contrário do comumente imaginado, os esforços acadêmicos na formação de professores e a prática docente não provoca diferenças quanto ao uso do livro didático. Há de se reforçar a ressalva de que a pesquisa ainda não está completa e, em razão da natureza desse artigo, a questão também não foi aprofundada e nem articulada com outras investigações científicas.

Embora não seja estatisticamente significativo, um resultado chama a atenção quanto a formação dos professores. Os alunos dos professores licenciados em física, pós-graduados e mestres em educação usam menos o livro didático do que os alunos de professores bacharéis em física, que possuem licenciatura curta ou são graduados em outras áreas. Cabendo as mesmas ressalva anteriormente feitas, talvez isso seja reflexo da atitude mais comum das pesquisas acadêmicas sobre o assunto, apontar as falhas e incorreções dos livros didáticos. Confrontados com essas pesquisas, os professores com formação mais aprofundada na área de Educação podem estar evitando seu uso em sala de aula, ainda que vultosos recursos públicos sejam despendidos para a aquisição dos livros didáticos.

O sexo do professor se mostra uma variável relevante para alguns casos de usos do material didático. Professoras mulheres usam o manual do professor para preparar aulas com mais frequência do que homens e realizam mais experimentos, pesquisas, debates e atividades em grupo do que eles, este último referido como “outras atividades” na legenda do gráfico 7.

Gráfico 7 – Diferenças no uso do material didático entre mulheres e homens

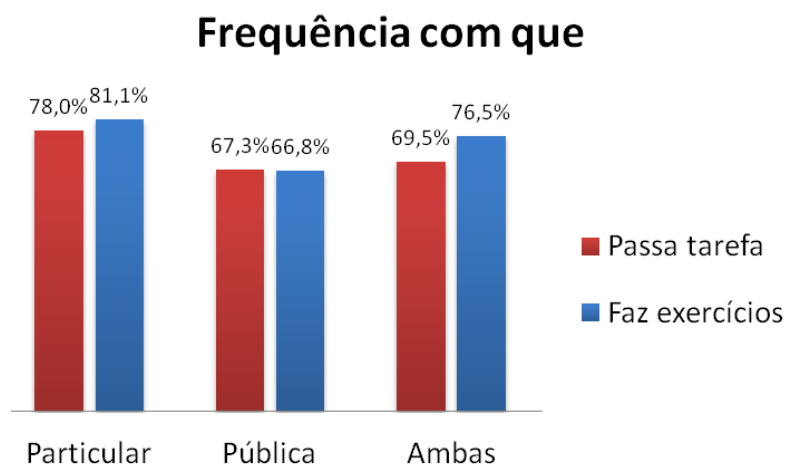
Porcentagem de frequência dos usos estatisticamente diferentes que mulheres e homens fazem do material didático



A atuação do professor na rede pública e privada também apresentou diferenças quanto à frequência de tarefas passadas para casa e exercícios feitos em sala de aula, maiores na rede privada. Esse resultado não tem relação com o número de aulas semanais em cada uma das redes e nem é conclusivo quanto aos professores que atuam em ambas as redes. A comparação numérica pode ser feita por meio do gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 – Diferenças no uso do material didático entre a rede pública e privada

Porcentagem de frequência dos usos estatisticamente diferentes na rede pública e privada



A última variável a apresentar diferenças significativas é o município se localiza o professor ser interior ou capital de um estado. Os testes estatísticos indicam que os professores que atuam no interior usam o livro-texto para preparar aulas com mais frequência do que os que atuam na capital, 80,5% contra 64,3%.

Como dito, esses dados preliminares fazem parte de um escopo de trabalho bastante maior, onde estão presentes também análises qualitativas do discurso dos professores em questões abertas e a análise quantitativa de outros pontos do questionário, que tratam dos pontos de interesse do professor num livro didático. Também foi realizada uma pesquisa similar com os alunos (mais de 300 até o presente momento) nos quais se avalia as respostas deles sobre os usos do livro didático e com a qual se pode fazer uma análise cruzada comparativa com as respostas dos professores. Técnicas estatísticas

mais refinadas, a análise multivariada em especial, podem expandir os estudos aqui feitos e, principalmente, a articulação desses resultados com as pesquisas acadêmicas sobre o assunto podem fornecer um elevado grau de compreensão sobre o papel que o livro didático tem no processo de ensino-aprendizagem.

As maiores fragilidades da amostra levantada até então estão relacionadas com o baixo número de respostas coletadas nas regiões Norte e Centro-Oeste e entre professores não formados, detentores de licenciaturas curtas e de doutorados. Um maior número de respostas para esses estratos pode conferir maior consistência à pesquisa no sentido de ser um reflexo mais fiel da população dos docentes de física brasileiros atuantes no Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais resultados encontrados nessa pesquisa, corroborando investigações qualitativas anteriores, é que uso mais difundido do livro didático se dá para se resolver exercícios em sala e para passar tarefas para casa. Tomar o livro-texto como fonte de outras atividades (debates, pesquisas, experimentos ou atividades em grupo) e para servir de alternativa à cópia da matéria do quadro pelo aluno são ações raras, tomadas com frequência por menos da metade dos professores.

O manual do professor só é consultado frequentemente com a intenção de preparação das aulas por 27% dos docentes e, contabilizando seu uso total, pode-se afirmar que sua frequência de uso é de apenas 41% de frequência.

Na comparação entre os diferentes estratos levantados, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para uso do livro didático em razão da formação, região, anos de magistério e se o professor iniciante ou não. Contudo, o sexo do professor se mostrou uma variável relevante para os casos de uso do manual do professor e para a realização de outras atividades, de frequência maior entre as mulheres; a localidade capital ou interior para o caso de utilização do livro-texto para a preparação das aulas; e a atuação do professor em escola pública ou particular no que se refere aos usos do livro para se passar tarefa para casa e se fazer exercícios em aula, maiores na escola particular.

A articulação desses resultados com outras pesquisas acadêmicas e o aprofundamento das discussões aqui levantadas, bem como a completa execução dessa pesquisa são ações que podem ajudar a aumentar a compreensão sobre o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem da escola brasileira de Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGANHA, Denise E.; GARCIA, Nilson M. D. Estudos sobre o uso e o papel do livro didático de ciências no ensino fundamental. In: VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis, SC. **Atas...** Belo Horizonte, MG: ABRAPEC, 2009.
- BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de Amostragem**. São Paulo: Edgar Blucher, 2005.
- CARNEIRO, Maria H. S.; SANTOS, Wildson L. P.; MÓL, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, dez. 2005.
- CHAVES, Edilson; GARCIA, Tânia M. F. B. Critérios de escolha dos livros didáticos de história: o ponto de vista dos jovens. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere, 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: PUC-PR, 2011.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004,

GARCIA, Tânia M. F. B. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física, In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009, Vitória, ES. **Atas...** Vitória, ES: SBF, 2009.

GARCIA, Tânia M. F. B; GARCIA, Nilson M. D; PIVOVAR, Luiz E. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 6, Florianópolis, 2007. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007.

MOOD, A., GRAYBILL, F.; BOES, D. **Introduction to the Theory of Statistics**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1974.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR., J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Eder F.; GARCIA, Tânia M. F. B. O livro didático de física e seu uso nas aulas: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2010.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

WUO, Wagner. O ensino de física: saber científico, livros e prática docente. In: BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. 1ª ed., Araraquara: J. M. Editores, 2002.

**LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
RELAÇÕES DE USO PELO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS
CIENTÍFICOS**

***THE TEXTBOOK IN ELEMENTARY SCHOOLS SCIENCE TEACHING: TEACHER'S
RELATIONSHIP WITH TEXTBOOK USAGE IN THE LEARNING OF SCIENTIFIC
CONCEPTS***

Edna Luiza de Souza
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
souzaedna@gmail.com

Nilson Marcos Dias Garcia
UTFPR – PPGTE/DAFIS – UFPR-PPGE
nilson@utfpr.edu.br

RESUMO: Apresenta resultados de pesquisa que investigou o uso do livro didático de Ciências por professores de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Núcleo Regional de Educação de Irati (PR). Considerando os livros didáticos de Ciências como um recurso presente na cultura escolar (ROCKWELL (1989-1997) e CHOPPIN (2000-2004)), pretendeu-se compreender os significados atribuídos pelos professores à utilização do livro em sala de aula. Os professores participantes responderam a um questionário abordando, dentre outras, questões a respeito de sua formação, do processo de escolha do livro didático de Ciências, de seu uso em sala de aula e do papel que eles atribuem ao livro na aprendizagem dos conceitos científicos. As respostas indicaram que a relação do professor com o livro didático pode ser interpretada como reflexo das experiências acumuladas ao longo de sua prática em sala de aula, moldada pela sua formação acadêmica, pela experiência pessoal, pelos valores e pela adaptação aos novos modelos educacionais.

Palavras-chave: Cultura escolar; livros didáticos; Ensino de Ciências.

ABSTRACT: This paper presents the results of a study about teacher's use of textbooks in Science from 6th to 9th grade in an Elementary School linked to the Regional Center of Education in Irati (PR). Taking the Science textbooks as a device present in the school culture (Rockwell (1989-1997) and Choppin (2000-2004)), this work intended to understand the meanings attributed by teachers to the textbook use in the classroom. The participant teachers answered a questionnaire that, among other things, approached questions about their academic formation, the process of science textbooks choice, their use in class and the role they attribute to the book regarding the learning of scientific concepts. The answers showed that the relationship between the teacher and the textbook can be seen as a reflection of accumulated experiences over their practice in the classroom, shaped by their academic formation, personal experience, by values and adaptation to new educational models.

Key words: School culture; textbooks; Science teaching

1 INTRODUÇÃO

A presença dos livros didáticos no processo de escolarização do Brasil contempla todo o final do século XIX, atravessa o século XX e, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD na década de 1980, fortalece-se nas escolas brasileiras, com ações de valorização e distribuição para sua utilização como recurso pedagógico.

O livro didático tem se mostrado um recurso bastante presente na prática pedagógica do professor e apresenta conteúdos diversos, e através do PNLD contempla todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, com ilustrações, textos e imagens que possibilitam a comunicação entre o aluno e os novos saberes. Embora muitos novos recursos tecnológicos estejam disponíveis, os livros impressos sempre estiveram nas salas de aulas e ainda representam o material mais utilizado e acessível aos alunos. Por isso muitas pesquisas têm sido realizadas sobre os livros didáticos, que, de

acordo com Choppin (2004), podem ser organizadas em duas categorias: estudos sobre o livro didático como um documento histórico que analisam os conteúdos e a segunda categoria como um objeto físico, concebido em função de certos usos consumos e avaliado em determinado contexto. (p.554).

Do ponto de vista da escola, o livro didático contribui no entendimento dessa instituição no seu cotidiano escolar, nas normatizações políticas que norteiam toda a organização e funcionamento curricular do ensino e consequentemente de uma disciplina. Ao compreender toda a caminhada histórica da elaboração da legislação da educação brasileira e relacionar com a presença dos livros é possível visualizar de maneira mais abrangente as transformações que ocorreram e assim reconhecer nos dias atuais suas contribuições e interferências na prática pedagógica.

No Ensino de Ciências essas contribuições e interferências apontam para as mudanças no desenvolvimento econômico, social e tecnológico da sociedade e que direcionavam para novos significados sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, apontando o papel dessa disciplina em diferentes épocas no Brasil. E nessa direção os livros são fontes importantes no registro dessas alterações curriculares, percebidas na apresentação dos conteúdos e de sua utilização.

2 LIVROS DIDÁTICOS: SIGNIFICAÇÕES E RELAÇÕES

Tendo em vista que o livro é um instrumento pedagógico amplamente utilizado no Brasil e que ocorrem diversas interações no cenário escolar com sua presença, é fundamental buscar conhecer esse instrumento na perspectiva de aproximação com o que ele representa e modifica nessas interações.

Para Choppin (2000, p.116) é necessário partir de uma simples mas fundamental constatação: todo livro está histórica e geograficamente determinado, é o produto de um grupo social e de uma época determinada. Os livros didáticos, ou manuais escolares, livros de textos, livros escolares (BUFREM, SCHMIDT e GARCIA, 2006), refletem essa trajetória histórica e apresentam uma complexidade de valores sociais e culturais que permitem compreender as mudanças na ação pedagógica, tanto em relação ao papel do professor como também do aluno. Em outras palavras, o livro se apresenta como o suporte, o depósito dos conhecimentos e das técnicas que, num dado momento, a sociedade acredita ser oportuno que a juventude deva adquirir para a perpetuação de seus valores.(CHOPPIN, 2000).

Nesse sentido, reforça Batista (1999), o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura, sendo ainda, segundo o autor, um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas. A possibilidade de compreensão do livro como um artefato cultural, objeto da cultura escolar (GARCIA, 2008), revela a importância de, sendo muitas vezes considerado um objeto que apenas “passa” em alguns momentos na vida escolar, ser valorizado numa visão mais abrangente no campo educacional. O livro didático, segundo Martins (2008) é, assim, um artefato cultural, pois suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência à prática estabelecida na sociedade.

Essa prática social representa as ações que permeiam o mundo educacional, tanto na organização política como nas ações cotidianas dos sujeitos que estão inseridos nesse mundo, pois, de acordo com Rockwell,

Toda a experiência escolar participa na dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana. O conjunto das práticas cotidianas resultantes desse processo é o que constitui o contexto formativo real tanto para professores como para alunos. A experiência nas escolas é formativa também para os professores. (1997).

Há que se considerar que essa formação está diretamente ligada à postura do professor em relação às questões normativas e sua trajetória enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente às questões metodológicas e ao uso dos recursos disponíveis, como o livro didático, artefato que apresenta funções essenciais (Choppin, 2004) que variam consideravelmente de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

O percurso da pesquisa foi direcionado por um estudo inicial para se obter informações quanto à necessidade de investigação sobre as relações de uso do livro didático pelo professor, através de suas experiências acadêmicas, profissionais e também nas questões de escolha desse material e os elementos mais relevantes nesse processo.

Tendo em vista que os conteúdos e a metodologia apresentada nesses materiais refletem as práticas sociais, os momentos históricos, culturais, tecnológicos e econômicos que indicaram tendências e maneiras de abordagens teóricas e mesmo as influências de outros países, foi realizada uma pesquisa com professores de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, através de um questionário abordando o uso do livro didático, tendo como problema de investigação identificar quais são os significados construídos pelos professores em relação ao uso e escolha do livro didático de Ciências.

Foram entregues questionários a 60 professores, dos quais 47 foram preenchidos e autorizados para análise. As questões compreendiam aspectos sobre a formação acadêmica, atuação no magistério, as razões do uso do livro didático no ensino de ciências, uso e escolha do livro didático e considerações sobre o PNLD.

As questões constantes do questionário foram organizadas segundo as seguintes categorias:

- Formação acadêmica e atuação no magistério: questões para que o professor pudesse apresentar os cursos realizados, o seu tempo de serviço no magistério e os níveis de atuação, como a finalidade de conhecer a trajetória do professor em sua escolha profissional e a permanência no campo da educação.
- Uso do livro didático nas aulas de ciências: questões que apontavam para o uso ou não do livro didático em sala de aula e as respectivas justificativas.
- Escolha do livro didático pelo PNLD: questões propostas sobre a escolha do livro didático de ciências na escola, os critérios de sua escolha, elementos relevantes e não relevantes para essa escolha, recebimento e o uso do guia do livro didático, mudanças percebidas pelos professores nos livros didáticos.

4 RESULTADOS

Para a análise dos dados, primeiramente foram caracterizados os sujeitos da pesquisa e para isso analisou-se as questões que abordavam a formação, o tempo de atuação, com o objetivo de obter informações dos professores a respeito de sua formação e sua trajetória profissional.

Observou-se que a formação inicial dos professores participantes da pesquisa concentra-se, em grande maioria, no curso de Ciências Biológicas, seguido de Licenciatura Plena em Ciências. Boa parte deles trabalha há mais de 8 anos no magistério, com uma jornada de 31 a 40 horas semanais, sendo expressivo o número de professores que lecionam em apenas uma escola em duas disciplinas: Ciências – ensino fundamental e Biologia – ensino médio.

Após o preenchimento desses dados referentes à formação e atuação dos sujeitos participantes dessa pesquisa, foi-lhes solicitado que indicassem se lembravam de algum livro didático que usaram em sala de aula enquanto alunos. As respostas apontaram que 30% dos respondentes tinham lembrança de seu livro de Ciências e 22% da Cartilha de Alfabetização. Dos livros de ciências lembrados, os mais citados foram da 6ª série/7ºano, por causa de suas ilustrações e experimentos voltados aos seres vivos. Os professores também registraram que alguns autores desses livros são os mesmos atualmente utilizados com seus alunos.

Ainda relacionado à trajetória acadêmica, os professores responderam sobre a oportunidade que tiveram de discutir ou estudar alguma coisa sobre os livros didáticos no ensino superior. Houve uma maior incidência de respostas afirmativas, porém em situações eventuais nas aulas de metodologia de ensino. Essas aulas estavam diretamente relacionadas aos professores com tempo atuação no magistério inferior a 10 anos.

Todos os professores responderam que utilizam o livro didático em sala de aula, tendo como razões: material de apoio para o auxílio na aprendizagem dos conceitos científicos (37,5%), a presença de ilustrações e imagens (25%), facilita o trabalho em sala de aula (20%), única fonte de leitura para a maioria dos alunos (10%) e recurso como fonte de pesquisa e informação (7,5%). Dentre os que o

utilizam para o auxílio na aprendizagem, grande parte apontou que o livro didático é essencial durante as aulas e, embora não utilizem somente esse recurso, é ele que norteia o trabalho em sala de aula, tanto no planejamento como na apreensão dos conhecimentos. Isso indica a utilização freqüente do livro e que as imagens representam grande importância na aprendizagem dos conteúdos, o que revela que estudos devem ser feitos para a interpretação e avaliação dessas imagens, enquanto elementos de fundamental fonte de informação aos alunos.

Em uma análise dos livros utilizados pelos professores de Ciências recomendados pelo PNLD, Barcelos e Martins (2011), apontaram que mesmo com o avanço das novas tecnologias, o livro didático mantém relevância destacada entre os materiais instrucionais. Isso também foi percebido nesse trabalho através da afirmação do seu uso tanto para apresentar os conteúdos aos alunos e conciliar seus elementos constitutivos, como imagens e atividades, na abordagem desses conteúdos.

Ao tratar do assunto escolha do livro didático, houve unanimidade na participação nesse momento através de discussões nas escolas, sendo que 91,5% declaram utilizar o Guia do livro didático, mas para a escolha final o que prevalece são as discussões que ocorrem entre os professores, na escola. É através desse guia que os professores indicaram o acesso às informações do PNLD e às informações sobre quais livros são indicados para a escolha e as características desses em relação às questões metodológicas, visual, apresentação de conteúdos e linguagem. Dentre os elementos apontados que levariam à exclusão no momento de escolha, 39,5% refere-se à linguagem de difícil compreensão aos alunos. Além desse aspecto, poucas imagens (30,5%), não estar de acordo com as normas curriculares vigentes (18,6%) e conceitos errados e inadequados (11,6%), também seriam indicativos de exclusão na escolha.

Os elementos apresentados nos livros didáticos e que são considerados mais positivos ao escolher um determinado livro aparecem em sua maioria relacionados à boa visualização e qualidade das ilustrações (44,2%), linguagem que contribua na compreensão dos conteúdos e de maneira a facilitar a interação desses com a aprendizagem escolar (27,9%), diversidade nas atividades propostas, de maneira a possibilitar maior motivação dos alunos (18,6%) e sequenciação dos conteúdos que possam contemplar o planejamento proposto para a turma (9,3%).

Os resultados apontam a preocupação dos professores em trocar ideias e poderem indicar um livro que seja realmente significativo para o aluno, isto é, que apresente linguagem acessível e que permita a compreensão dos conceitos. Apesar desse empenho, alguns relatos indicam certo desapontamento por não receber o livro escolhido.

Outros comentários relevantes estão relacionados às mudanças que podem estar ocorrendo nos livros didáticos em função do programa de avaliação do MEC. Para 83% dos professores há mudanças a cada nova escolha, relacionadas aos aspectos curriculares, qualidade do material, imagens mais instigadoras, atividades diferenciadas e textos mais atualizados e contextualizados.

Um ponto importante nessa questão é a preocupação dos professores com a adequação do livro à proposta curricular, possibilitando o uso desse material de forma mais sequencial e direcionado para sua realidade, embora isso ainda não aconteça de maneira mais abrangente, pelo fato dos atuais livros didáticos de ciências corresponderem a uma versão livre das diretrizes e dos programas curriculares oficiais em vigência. (MEGID NETO e FRACALANZA, 2006, p. 165).

A distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos representa para todos os professores uma importante condição para a educação. Dentre os motivos que reforçam essa percepção é que o livro é um material para ser utilizado não somente na escola, mas como fonte de leitura aos alunos em suas casas (68%). Para muitos alunos ele é ainda o único recurso impresso e que possibilita o acesso para pesquisas e atividades para casa. Um aspecto a ser considerado é que para 41% dos professores o livro deveria ser muito mais valorizado tanto pelos alunos como também pelos pais.

Diante dos resultados apresentados, o livro didático, no grupo de professores que participaram do questionário, é considerado um recurso importante para a organização do trabalho em sala de aula e que para a escolha dos livros são observados elementos que o professor determina como importantes tendo como foco o aluno. Percebe-se que a lembrança dos livros didáticos remetem em sua maioria ao ensino de ciências, sendo essa a escolha de sua formação e talvez permita compreender como essas relações estão também refletidas no uso que fazia enquanto aluno e confrontar com suas atuais ações pedagógicas em sala de aula. Rockwell (1989) discute essas relações, pois, segundo a autora, num

âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos” e esses se apresentam como “rupturas” e “cruzamentos” na construção da escola.

Em relação à escolha dos livros didáticos o que prevalece são as imagens e a linguagem textual, tendo como preocupação o interesse e a aprendizagem do aluno. Cabe aqui ressaltar que essa imagem pode ser entendida como um processo de representação de um fato real seguido da atribuição de um significado a esse fato, na dimensão simbólica ou da imaginação (MOURA e ROSA, 2011). Em ambas as dimensões a construção dos saberes didatizados são facilitados e sob o olhar do professor essas imagens remetem também nas lembranças de sua vida escolar enquanto aluno, projetando para os bons momentos vivenciados no mundo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar as relações de escolha e uso do livro didático pelos professores de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. As respostas indicaram que a relação do professor com o livro didático pode ser interpretada como reflexo das experiências acumuladas ao longo de sua prática em sala de aula, moldada por sua formação acadêmica, pela experiência pessoal, pelos valores e pela adaptação aos novos modelos educacionais, e que a interação entre professor e livro didático sob essas características, representa o ponto norteador para compreender a utilização do livro pelo professor na sala de aula.

Sob o ponto de vista da pesquisa, ainda há lacunas em relação ao entendimento do livro didático como um elemento imerso na cultura da escola. Nessa direção aponta-se para a necessidade de continuar as pesquisas para analisar as relações entre os conhecimentos culturalmente aceitos apresentados pelos livros didáticos mediados pelo professor e a cultura local.

Há também lacunas em relação à identificação de ações significativas que possam despertar o interesse e a motivação para a utilização do livro didático não apenas como um “transmissor” de conceitos e saberes, mas também como um elemento que estimule o estabelecimento desses conceitos e saberes com as vivências culturais da comunidade em que ele está sendo usado.

Para Bourdieu (1996, p.248), um livro não chega jamais a um leitor sem marcas. Ele é marcado em relação ao sistema de classificações implícitas (...) quando um livro chega a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas. Para toda pessoa que conviveu no mundo escolar, o livro deixou alguma marca e certamente o professor apresenta muitas dessas marcas, não somente no campo pedagógico, mas também como um elemento de sua história enquanto profissional e indivíduo que influencia e é influenciado pelas transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BAGANHA, D.E. **O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/26239/IMPRESSAO_biblioteca_UFPR.pdf?sequence=1 . Acesso em 06 jun.2012.

BATISTA, A.A.G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In:ABREU, M.(org.).**Leitura, história e história da leitura**, Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

BARCELOS, M.O.; MARTINS,M.I. Livros de ciências recomendados pelo PNLD: a visão de professores de ciências de escolas públicas de BH. . **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. 2011, Campinas. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/>. Acesso em 12 maio2012.

BOURDIEU, P. **A Leitura uma prática cultural**: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- BUFREM, L.,SCHMIDT,M., GARCIA, T. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.120-130, jun/2006. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html. Acesso em 09 jun.2012
- CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ, B. Julio (Ed). **La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 107-165.
- CHOPPIN , A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, p.549-566, 2004.
- EZPELETA, J. ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**.2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.9-30.
- GARCIA, Tânia M. F. Braga ; PIVOVAR, L. E. Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de Física do ponto de vista dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA,11, 2008, Curitiba. **Atas do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Curitiba – Pr: UTPR , 2008. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/atas/trabalhos.htm>> Acesso em 12 jun.2012.
- MARTINS, I.; CASSAB, M. Significação de professores de ciências a respeito do livro didático. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v.10, n.1, p.97-116, 2008
- MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO (org). *et al.* **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.
- MEGID NETO, J.,FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciencia e Educação**, v.9, n.2, p.147-157, 2003.
- MOURA, J.H.C.; ROSA, M.I.P. As ciências da natureza na configuração curricular da escola básica – práticas constituídas pelo imaginário docente a partir dos livros didático. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. 2011, Campinas. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/>. Acesso em 12 maio2012
- ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural em la escuela. In: Álvarez, A. (ed.). **Hacia um curriculum cultural: la vigencia de Vygotski em la educación**. Madrid: Fundación Infancia y Adrendizaje, 1997.
- SIGANSKI, B.P; FRISON, M.D.; BOFF, E.T.de O. O livro didático e ensino de Ciências. In: **XIV Encontro Nacional de Ensino e Química**, 2008, Curitiba. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0468-1.pdf>>. Acesso em 13 jun.2012.

6. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: ELEMENTOS DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

SCIENTIFIC EDUCATION: ELEMENTS FOR ANALYSIS AND ASSESSMENT OF TEXTBOOK

O TEXTO ADICIONAL NA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FÍSICA

ADDITIONAL TEXT IN THE ORGANIZATION OF TEXTBOOK FOR TEACHING PHYSICS

Emanoela Decian
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
emadecian@hotmail.com

Eduardo Adolfo Terrazzan
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
eduterrabr@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho buscamos estudar as formas de apresentação de Textos Adicionais em Obras Didáticas de Física para o Ensino Médio. A fonte de informação utilizada foi: Documentos (Volume 2 das Obras Didáticas de Física recomendadas pelo PNLD 2012). O instrumento utilizado para a coleta de informações nessa fonte foi um roteiro para análise textual das Obras Didáticas. As obras investigadas apresentam um número bem diversificado de Textos Adicionais, a que apresenta menor número de textos possui 23 e a com maior número 101. A partir dessa análise podemos afirmar que os Textos Adicionais propostos em Obras Didáticas estão relacionados ao Ensino Tradicional, tornando-se apenas atividades complementares ao ensino, sem a necessidade de serem incluídas no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Textos Adicionais, Livros Didáticos, Programa Nacional do Livro Didático e Ensino de Física.

ABSTRACT: In this work we examine ways of presenting Texts Additional Works in Teaching Physics for Secondary Education. The source of information used was: Documents (Volume 2 of Works for Teaching Physics recommended by PNLD 2012). The instrument used to collect this information source was a roadmap for textual analysis of Teaching Works. The works have investigated a number of well diversified Additional Texts, has the lowest number of texts has 23 and with a greater number 101. From this analysis we can say that the proposed Texts Additional Works in Teaching are related to Traditional Teaching, becoming only complementary activities to teaching, without the need to be included in the teaching / learning.

Key words: Additional Texts, Textbooks, National Program of Textbooks and Teaching of Physics.

1 CONTEXTUALIZANDO A FÍSICA

Sabemos, que a Física não é de fácil compreensão, sendo pouco atraente para os alunos. É comum ouvirmos perguntas do tipo: Por que eu tenho que aprender isso? Muitos alunos acham que determinados assuntos ou conteúdos que estão estudando não têm importância para a sua vida, pois eles não vão seguir carreira nesta área. Na perspectiva dos alunos, o aprendizado da física restringe-se aos cientistas por tratar-se de uma matéria abstrata, de difícil compreensão, ou apenas àqueles alunos que vão prestar vestibular para área. Como aluna do curso de graduação em Física compreendo, dentre outras coisas, que a prática docente apresenta dificuldade na articulação teoria/prática e ensino/aprendizagem.

Normalmente, os professores apresentam uma Física como ciência complexa da qual só ele tem domínio, uma matéria voltada exclusivamente para um formulismo exagerado: explicação do conteúdo, aplicação de exercícios que exigem dos alunos apenas a memorização, ensino sem atividades práticas. Também o fato de considerar os Textos Adicionais como textos secundários e não como textos essenciais ao estudo e à compreensão da Física, tornam à prática desarticulada da realidade.

Tudo isso nos faz refletir sobre o trabalho que professores desenvolvem com seus alunos e a buscar alternativas que possam mostrar a aplicabilidade do ensino de Física no cotidiano: experiências com sucatas, realização de feiras de Ciências com trabalhos produzidos pelos próprios alunos, confecção de charges, “tirinhas”, uso de jornais e revistas que trazem para a sala de aula notícias e informações interessantes.

2 A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS ADICIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA

Com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a escassez de material didático foi amenizada. O governo federal distribuiu os livros didáticos de Física para todos os seus alunos.

As escolas públicas receberam dez diferentes obras de Física para cada volume (todas aprovadas pelo PNLD/2012) para que os seus professores pudessem analisá-las e escolher uma delas para adoção. Ao observar estas obras comecei a prestar atenção aos boxes e aos Textos Adicionais e a pensar no quanto poderiam auxiliar na compreensão do assunto abordado na unidade ou no capítulo estudado. Este estudo pode apontar encaminhamentos para o ensino da Física, contribuir para sua melhoria e propiciar melhor proveito dos Textos Adicionais que, ao que parece, são pouco explorados pelos professores de Física.

O Livro Didático (LD) é um importante instrumento de trabalho utilizado pelos professores para a aprendizagem dos alunos, pois é através dele que muitos professores estudam, preparam suas aulas, se atualizam, sendo relevante a compreensão sobre ele.

Recorrendo à literatura, podemos observar que existem vários trabalhos sobre o LD de um modo geral. As diversas pesquisas sobre o LD no Brasil e também em outros países apontam que: o LD é o principal controlador do currículo, o seu conteúdo é voltado para o que é cobrado no vestibular e só se ensina o que determina o LD.

Reconhecendo a importância do livro didático, surge a necessidade de verificar o que são os Textos Adicionais dos livros didáticos e de que forma estas leituras ajudam a contextualizar o ensino da Física, uma vez que a maioria dos autores apresentam as leituras como meios/estratégias de contextualização dos conteúdos da física. Um ensino contextualizado é o que se preconiza nas reformas educacionais.

A ideia que muitos professores de Física apresentam sobre os Textos Adicionais, ou seja, aqueles textos que não fazem parte do texto principal do livro, que estão localizados em sessões ou boxes separados, podendo estar no início, no decorrer ou no final de cada capítulo, de que eles só devem ser trabalhados em sala de aula se houver tempo, pois não se pode “sacrificar” o conteúdo e a resolução de exercícios.

Diante deste fato, procuramos conhecer quais são os Textos Adicionais das obras, quais os assuntos que elas abordam e quais as competências que estas leituras podem ajudar a desenvolver.

Um outro fator foi, como já dito antes, a distribuição gratuita dos livros didáticos de Física para todos os alunos do ensino médio, o que possibilitou o avanço do uso dos mesmos e o apoio às atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula e fora dela: leituras compartilhadas ou individuais de Textos Adicionais, resolução de problemas e exercícios, compreensão de grandezas físicas, fontes bibliográficas para o professor e os alunos.

Acreditamos que o uso desses Textos Adicionais pode abrir espaço para que o ensino da Física seja mais significativo, auxilie na resolução de alguns dos muitos problemas que até hoje atingem alunos do Ensino Médio e professores de Física.

O desinteresse dos alunos pela disciplina, por exemplo, pode ser um pouco amenizado se o professor utilizar Textos Adicionais que tratam de temas relacionados à sua experiência cotidiana, ou seja, que despertem a sua curiosidade e atenção.

O uso de Textos Adicionais pode ainda ajudar na solução de um outro problema encontrado no ensino da Física, que é o formulismo que alguns professores adotam em sua prática. Neste caso, os Textos Adicionais podem ser utilizados para mostrar ao aluno que o ensino de Física vai além da simples resolução de equações, ou seja, ao explorarem conceitos físicos já estudados para a solução de

situações-problema, tais textos permitem a articulação entre os conceitos físicos que o aluno aprende e o que ele vivencia.

Também podemos através dos Textos Adicionais promover espaços privilegiados de discussão e debate, mostrando aos alunos que a Física não se concentra na simples memorização de fórmulas, em situações artificiais ou extremamente abstratas.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A questão de pesquisa procura explicitar de modo claro e direto o interesse central da pesquisa. Nesta investigação, buscamos responder a seguinte questão:

Que aspectos centrais caracterizam as formas de organização de Textos Adicionais sugeridos em Obras Didáticas de Física recomendadas pelo PNLD 2012?

Fontes de Informação

Consideramos que as pesquisas da área de Educação podem apresentar três fontes possíveis de informação: documentos, sujeitos e espaços.

Nesta pesquisa, utilizamos a seguinte fonte de informação:

Documentos:

Obras Didáticas de Física do Ensino Médio recomendadas pelo PNLD 2012

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos a leitura e estudo do Guia do Livro Didático de Física do PNLD 2012, a fim de que fosse realizada a identificação e a caracterização dos Livros Didáticos de Física recomendados nessa edição do Programa.

Posteriormente, realizamos a leitura dos Textos Adicionais que compõem as Obras Didáticas selecionadas para pesquisa, com o intuito de identificar esses textos.

A partir disso, iniciamos a etapa de classificação e análise das informações obtidas. Para isso, utilizamos critérios que foram estabelecidos a priori, mas que, no entanto, foram sendo aprimorados/modificados à medida que foi dado prosseguimento à pesquisa. A discriminação dos critérios utilizados, assim como, as categorias de análise desses encontram-se relacionados abaixo:

Roteiro para Análise Textual

A partir da elaboração desse instrumento de análise textual, o qual é composto por 7 critérios, podemos identificar, caracterizar e analisar os principais aspectos que caracterizam as formas de organização de Textos Adicionais e também a frequência com que esses Textos Adicionais são sugeridos em Obras Didáticas de Física recomendadas pelo PNLD 2012, de modo que as observações realizadas nos ajudam compreender qual o principal aspecto que a maioria dos autores preconiza e/ou defende, além de compreender melhor o contexto em que a Obra Didática está inserida.

5 CONSTRUINDO OS RESULTADOS

Identificamos um total de 485 Textos Adicionais nas Obras analisadas. Podemos observar a distribuição desses textos da seguinte maneira:

	Obras Didáticas de Física									
	D- F01	D-F02	D-F03	D-F04	D-F05	D-F06	D-F07	D-F08	D-F09	D-F10
Número de TAC por OD	101	39	37	80	30	43	35	23	47	50

Abaixo descrevemos os aspectos principais que caracterizam as formas de apresentação de Textos Adicionais nas Obras Didáticas de Física recomendadas pelo PNLD 2012, conforme os critérios adotados para a caracterização e análise desses.

O primeiro refere-se à finalidade do Texto Adicional, ou seja, se o texto está complementando o texto principal do Livro do Aluno, se traz apenas dedução de equações ou se está aprofundando o conhecimento do aluno a partir de assuntos ainda não vistos no capítulo.

Neste critério observamos que 68% dos Textos Adicionais propostos nas Obras Didáticas referem-se ao aprofundamento do conhecimento dos alunos; 29,3% estão complementando o texto principal do Livro do Aluno; 2,7% trazem deduções de equações.

O segundo refere-se ao foco do Texto Adicional, podendo relacionar-se ao meio ambiente, a aplicação tecnológica, a história da ciência, ao contexto social ou a discussão do conteúdo do texto principal do Livro do Aluno.

Neste critério verificamos que 29,1% dos Textos Adicionais relacionam o assunto estudado com o contexto social dos alunos; 27,2% ainda trazem uma discussão do conteúdo do texto principal do Livro do Aluno; 22,1% trazem uma aplicação tecnológica; 19,2% propõem nos textos a história da ciência; 2,5% relacionam o assunto com o meio ambiente.

O terceiro refere-se à participação do aluno no desenvolvimento do Texto Adicional, esta participação pode dar-se em grupo, individual ou não determina, ou seja, quando o texto não explicita a forma como ele deve ser desenvolvido.

Neste critério, praticamente todos, ou seja, 99% dos Textos Adicionais não determinam a participação do aluno no desenvolvimento do mesmo e apenas 1% indica que o Texto Adicional deve ser desenvolvido em grupo. O que nos chamou a atenção é que nenhum dos textos analisados nas Obras Didáticas indicam que o aluno deve trabalhar individualmente.

O quarto refere-se à tarefa que está proposta no Texto Adicional, podendo ser leitura/reflexão, discussão do texto em pequenos grupos, discussão do texto com a turma, produção de textos/resumos a partir do texto Adicional estudado, não determina, ou seja, não indica o que deve ser feito, ou ainda elaboração de respostas às questões propostas no Texto Adicional.

Neste critério, observamos que 78,1% não determinam a tarefa que deve ser desenvolvida a partir do Texto Adicional proposto na Obra Didática; 16,1% propõem elaboração de respostas às questões propostas; 2,5% propõem leitura/reflexão; 2,3% propõem discussão com a turma; 0,8% propõem produção de textos decorrentes; 0,2% propõem discussão em pequenos grupos.

O quinto refere-se à adequação do Texto Adicional aos temas estruturantes do PCN, os quais são: Calor, ambientes e usos da energia; Som, imagem e informação; Equipamentos elétricos e telecomunicações; Matéria e radiação; Universo, Terra e Vida.

Neste critério, 42,5% dos Textos identificados referem-se a Calor, ambiente e usos de energia; 37,5% referem-se a Som, imagem e informação; 8,6% referem-se a Movimentos: variações e conservações; 6,8% referem-se a Universo, Terra e Vida; 2,5% referem-se a Equipamentos elétricos e telecomunicações; 2,1% referem-se a Matéria e radiação.

O sexto refere-se à articulação do Texto Adicional com o texto principal do Livro do Aluno, podendo localizar-se no início, no decorrer ou no final do capítulo, ou ainda nem aparecer no Livro do Aluno, ou seja, é proposto apenas no Manual do Professor.

Neste critério, 51,3% dos Textos Adicionais analisados encontram-se no decorrer do texto principal do Livro do Aluno, como parte integrante; 45,6% encontram-se ao final do texto principal, como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo; 2,9% não aparecem no Livro do Aluno, ou seja, encontram-se somente no Manual do Professor, com indicações de novos textos que podem ser trabalhados; apenas 0,2% dos Textos Adicionais encontram-se no início do texto principal do Livro do Aluno, introduzindo e/ou problematizando o assunto de uma unidade/módulo/capítulo.

O sétimo refere-se à existência de referência no Manual do Professor, podendo não haver referência alguma, podendo haver orientações específicas de como desenvolver o Texto Adicional, ou ainda trazer Textos Adicionais diferentes, ou seja, que não são propostos no Livro do Aluno.

Neste critério, observamos que 63,3% dos Textos Adicionais aparecem no Livro do Aluno sem trazer nenhuma referência no Manual do Professor; 33,6% dos Textos Adicionais trazem

orientações específicas para a sua realização; 3,1% dos Textos Adicionais analisados são diferentes dos indicados no Livro do Aluno.

De acordo com o que observamos, constatamos que os Textos Adicionais aparecem com bastante frequência nas Obras Didáticas, variando de acordo com cada autor.

No que se refere aos aspectos centrais que caracterizam as formas de apresentação de Textos Adicionais, constatamos que a maioria deles procura relacionar o assunto estudado com o contexto social dos alunos, a partir do aprofundamento de seus conhecimentos. Embora os textos busquem contextualizar o assunto estudado, ainda são vistos como secundários, pois a maioria não propõe tarefa aos alunos e, quando propõe não determina qual deve ser a participação deles no desenvolvimento do texto, fazendo com que o professor não utilize os Textos Adicionais em aula, pois, além de tudo, poucos são os Textos Adicionais que trazem no Manual do Professor referências ou orientações de como utilizá-los em sala de aula com os alunos.

6 CONCLUSÕES

De modo resumido, as informações coletadas permitem afirmar que os Textos Adicionais são propostos nas Obras Didáticas com bastante frequência, podendo sofrer variações de acordo com cada autor e que estes Textos Adicionais ainda estão relacionados ao Ensino Tradicional, pois embora a maioria busque contextualizar o assunto e estão localizadas no decorrer do capítulo, não possuem referências, nem orientações de como devem ser utilizadas, deixando o professor totalmente a vontade de como utilizá-los, caso queira utilizá-los.

Outro aspecto importante, é que a maioria dos Textos Adicionais propostos nas Obras Didáticas, não traz tarefa para os alunos desenvolverem a partir do que é proposto, e quando trazem não determina qual deve ser a participação dos alunos no desenvolvimento do Texto Adicional.

Estes são aspectos que nos fazem pensar o porquê que esse tipo de Texto ainda é tão pouco utilizado pelos professores, e o que constatamos é que os professores se sentem inseguros em trabalhar com eles em sala de aula, por não terem orientações de como trabalhá-los, e por medo que, se trabalharem esses textos, não tenham tempo de trabalhar com outros “boxes” que compõem o livro, que de acordo com a opinião de alguns professores são mais importantes, como por exemplo, deduções de equações e uma série de exercícios que normalmente encontram-se no final de cada capítulo.

Por fim, entendemos que mediante o desenvolvimento deste trabalho podemos avançar em nossas pesquisas e estudos, no sentido de que podemos consolidar bons indicadores para a utilização de Textos Adicionais propostos em Obras Didáticas.

A Obra Didática deve ser entendida como um apoio ao professor no desenvolvimento de suas aulas, e cabe ao professor assumir papel fundamental na utilização dos Textos Adicionais propostos nessas Obras Didáticas, de modo que implemente de fato esses textos, a fim de alcançar a contextualização que tanto se procura.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ivan Amoroso de. Os Fundamentos do ensino de Ciências e o Livro Didático. In: FRACALANZA, Hilário; Jorge Megid (Org). O livro didático de Ciências no Brasil. Campinas/BR: Komedi, 2006.
- LOPES, J. Bernardino. Aprender e Ensinar Física. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCES. (Coleção “Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas”), 2004.
- ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: modos de usar. In: BRASIL, MEC. Materiais Didáticos: escolha e uso. p.35-42.(Boletim 14), 2005.
- GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano: El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. 3.ed. Buenos Aires/AR: Aique. (Colección “Carrera docente”). ISBN 950-701-497-7, 2000.

O LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE SUA INSERÇÃO NA PRODUÇÃO CULTURAL RECENTE

PHYSICS TEXTBOOKS: REFLECTIONS ON THEIR INCLUSION IN RECENT CULTURAL PRODUCTION

Alisson Antonio Martins

UFPR-PPGE

alimartins@gmail.com

Nilson Marcos Dias Garcia

UTFPR – PPGTE/DAFIS – UFPR-PPGE

nilson@utfpr.edu.br

RESUMO: Estabelece uma reflexão sobre o desenvolvimento dos livros didáticos de Física no Brasil em suas relações com as políticas públicas, a legislação educacional, o mercado editorial e a produção cultural. Os livros didáticos são abordados em sua dupla natureza, por um lado, como produtos culturais (BITTENCOURT, 2004), determinantes e determinados por elementos da cultura escolar (FORQUIN, 1993), e, por outro, como mercadorias (APPLE, 1985), pelo forte interesse de editoras em programas de compra e distribuição de livros às escolas públicas. Tendo como base estudos históricos sobre a produção didática brasileira (BARRA E LORENZ, 1986; WUO, 2000; GARCIA, 2007; LORENZ, 2010), verifica-se que, entre o início do Século XX e a atualidade, a produção dos livros didáticos de Física passou por três grandes momentos: um primeiro, sob influência de livros franceses, um segundo, sob influência anglo-saxônica e, um terceiro, sem uma clara influência internacional específica.

Palavras-chave: livro didático de física; produção cultural; mercado editorial; políticas públicas, legislação educacional.

ABSTRACT: This paper establishes a reflection on the development of Physics textbooks in Brazil in their relations with public policies, the educational legislation, the publishing market and the cultural production. The Physics textbooks are approached in their double nature, on one hand as cultural products (BITTENCOURT, 2004), as elements of school culture (FORQUIN, 1993), and, on the other hand, as goods (APPLE, 1985), due to the strong business interests. Based on historical studies of the didactic production in Brazil (BARRA AND LORENZ, 1986; WUO, 2000; GARCIA, 2007; LORENZ, 2010), the Physics textbooks production, between the beginning of twentieth century and present days, went through three stages: first, under the influence of French textbooks, second, under the Anglo-Saxon influence, and a third one, without a clear specific international influence.

Keywords: Physics textbooks; cultural production; publishing market; public policy; educational legislation.

1 AS PESQUISAS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos estão presentes no universo escolar brasileiro há bastante tempo, remontando ao período colonial, porém, as pesquisas sobre este objeto ganharam espaço apenas a partir da segunda metade do século XX (GARCIA, 2009, p. 3). Estas pesquisas sugerem uma variedade de abordagens pelas quais os livros didáticos podem ser analisados, dependendo das formas como são considerados. Analisando-se a produção acadêmica sobre livros didáticos sem, entretanto, pretender realizar um estado da arte completo, é possível identificar dois níveis de preocupação nas pesquisas. Por um lado, algumas investigações estabelecem relações com a sociedade mais ampla, considerando o livro didático como o resultado de uma determinada seleção cultural de conhecimentos, sendo identificado com um “produto de grupos sociais” (CHOPPIN, 2004, p. 553), um “artefato cultural” (MARTINS, 2006, p. 125), um “produto cultural” (BITTENCOURT, 2004, p. 477),

uma “mercadoria” (APPLE, 1985, p. 82). Por outro, algumas pesquisas, pensando nas relações estabelecidas diretamente com a escolarização formal e com suas instituições específicas, abordam os livros didáticos como “suportes do conhecimento escolar”, “mecanismo de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino” (FERREIRA e SELLES, 2004, p. 63), “responsáveis pela transposição do saber” (FORQUIN, 1993).

A complexidade na definição deste objeto se amplia na medida em que se considera que, para além desta variedade de definições acerca do que seja o livro didático, existe uma diversidade de denominações atribuídas ao mesmo objeto nas pesquisas analíticas (MEGID NETO E FRACALANZA, 2006). Contudo, neste trabalho não se fará um levantamento dos possíveis termos utilizados para se referir aos livros didáticos, assumindo-se apenas

a existência de uma dada categoria de publicações que: tem sido usualmente utilizada no ensino formal; desenvolve os conteúdos previstos para uma determinada área do currículo escolar; e, como tal, é referida na pesquisa educacional (MEGID NETO e FRACALANZA, 2006, p. 16)

Por meio destas considerações, aponta-se que é necessário compreender o livro didático de Física em suas articulações com as formas assumidas historicamente pela organização da educação escolar. Neste sentido, estabelece-se uma reflexão acerca do desenvolvimento dos livros didáticos de Física no Brasil em suas relações com as políticas públicas, a legislação educacional, o mercado editorial e a produção cultural mais ampla. Parte-se do pressuposto de que a inter-relação entre estas instâncias implica decisivamente sobre as formas assumidas pelos livros didáticos de Física ao longo da história da educação brasileira. Da mesma forma, considera-se que, apesar de tratarem de um campo específico do conhecimento e de se destinarem a um público também específico, estas obras não estão isentas das pressões que decorrem da existência de uma estrutura objetiva que organiza a sociedade, sem descartar, porém, o papel dos agentes sociais nos processos de produção e consumo dos livros (GARCIA, 2009, p. 2).

2 PROGRAMAS BRASILEIROS DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Estudos sobre a história dos livros didáticos de Física indicam que eles estão presentes há bastante tempo no cotidiano escolar brasileiro (BARRA e LORENZ, 1986; WUO, 2000; GARCIA, 2007; LORENZ, 2010), porém, a sua presença ampliada nas escolas públicas é relativamente recente. Apesar da existência de programas governamentais de distribuição de livros didáticos às escolas públicas desde a década de 1930, a disciplina de Física passou a incorporar um programa com estas características apenas em 2008.

Os programas governamentais de distribuição de livros didáticos aos alunos passaram por diversas formas e nomenclaturas desde o ano de 1938, quando se instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático. De acordo com Höfling (2006, p. 22), a participação do Estado na produção dos livros didáticos passou por diversas fases, destacando-se na história educacional brasileira a criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que deveria ser responsável por produzir e distribuir materiais didáticos às escolas. Entretanto, por não contar com organização administrativa e recursos financeiros para esta produção e distribuição, a FENAME passou, na década de 1970, por um processo de reestruturação, assumindo

a responsabilidade de desenvolver atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, implicando o aumento da tiragem dos livros e a criação de um mercado seguro para as editoras decorrentes do interesse do Governo Federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e bibliotecas das Unidades Federadas (HÖFLING, 2006, p. 22)

A FENAME cumpriu um importante papel nos processos de coedição dos livros didáticos, porém, a partir de 1985, a sua produção, seleção e distribuição para o Ensino Fundamental, passaram a ocorrer no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos maiores programas de

distribuição de livros didáticos do mundo, sem a participação do Estado na coedição das obras, mas sendo ele, no entanto, seu principal financiador.

Destaca-se que o PNLD mantém estreita relação com as políticas públicas educacionais que tiveram início na década de 1990 e que se materializam através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 1996. Além de esta legislação normatizar a educação nacional, estabelecendo distinções entre os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior), previa-se as formas pelas quais o Estado deveria garantir o acesso e a permanência na educação escolar. Dentre estas formas, está a aquisição de material didático-pedagógico (Art. 70, item VIII), considerada como despesa específica para a manutenção e desenvolvimento do ensino, com o intuito de atender os objetivos de todos os seus níveis. Além disso, aponta-se que a LDB 9394/96 prevê a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (Art. 4º, item II), e indica que este nível de ensino pode preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho, quanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Percebe-se, entretanto, que os alunos do Ensino Médio passaram um longo período sem serem assistidos por programas de distribuição de livros. Apenas em 2004 foi lançado, para algumas disciplinas, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com os livros didáticos de Física sendo incorporados ao PNLEM apenas em 2008. Em 2012, esta e outras disciplinas do Ensino Médio passaram a configurar o quadro do PNLD EM.

A distribuição de livros didáticos de Física para o Ensino Médio, através do PNLD, possibilita uma ampliação no número de alunos que entrarão em contato com livros deste campo de conhecimento. Este fato é extremamente relevante se pensarmos que, para grande parte da população, o Ensino Médio será o único momento da vida escolar em que se entrará em contato com os conhecimentos de Física. Assim, para além da distribuição massiva de livros didáticos de Física, é necessário pensar sobre

a pertinência e necessidade de reorganização dos componentes curriculares de Física – entendida aqui a idéia de currículo como sendo algo muito mais amplo do que mera listagem de conteúdos –, de tal forma que possam dar conta, tanto das demandas de continuidade de estudos e das de natureza profissional como, e principalmente, daquelas exigidas pela vida no seu dia-a-dia. (GARCIA, ROCHA e COSTA, 2009, p. 139)

Defende-se esta noção apoiando-se na ideia de que não basta garantir, por um lado, acesso quantitativamente ampliado aos livros didáticos se os mesmos, por outro, não se apropriarem de modo pleno das características que os tornarão objetos de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem discutidos nas pesquisas em ensino de Física. Assim, ao mesmo tempo em que se destaca a importância de programas de distribuição massiva, como o PNLD, é necessário que se preste atenção, do mesmo modo, aos aspectos qualitativos referentes, em última instância, à adequação didático-pedagógica das obras à realidade educacional do momento presente. No Brasil, esta realidade é profundamente marcada por uma organização escolar que prevê o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica e, como tal, configura-se como a porta de entrada, tanto para o Ensino Superior, quanto para o mercado de trabalho. Devido às contradições do atual período histórico, verifica-se que o Ensino Médio ainda é para muitos, a última etapa da escolarização, fato que não pode ser negligenciado nas considerações das pesquisas em ensino de Física assim como nas relativas ao desenvolvimento dos livros didáticos de Física.

3 LIVROS DIDÁTICOS: MERCADORIAS E PRODUTOS CULTURAIS

Complementando as discussões sobre a relação entre as políticas públicas educacionais e os programas governamentais de distribuição gratuita, é necessário considerar a relação entre a autoria de livros didáticos e o mercado editorial. Considerando que estas modificações acabam por marcar a produção de livros didáticos de Física, é pertinente e necessário estudá-los em base às relações estabelecidas entre autoria e mercado editorial, haja vista que esses artefatos fazem parte de uma produção cultural mais ampla. Pensando nestas relações, Williams (2000) identificou, a partir do

estudo da produção cultural desde o surgimento da sociedade capitalista, quatro fases de desenvolvimento da produção cultural, na qual a produção dos livros didáticos se insere.

Para Williams, a primeira fase da produção cultural é identificada como artesanal, em que o autor, ainda que dependente do mercado imediato, mantém sua obra “*sob seu controle em todas as etapas, e, nesse sentido, ele pode considerar-se independente*” (WILLIAMS, 2000, p. 44). Na segunda, chamada de pós-artesanal, verifica-se que “*o produtor continua sendo um artesão, mas, agora, num mercado mais complexo e mais organizado, em que depende praticamente de intermediários*” (p. 45), sendo que, de certa forma, o produtor continua ofertando uma obra terminada. As alterações que ocorrem nesta característica se dão na medida em que as relações entre produtor e intermediário se tornam normais, ou seja, o produtor pode passar a “*estar oferecendo seu trabalho para produzir obras de determinado tipo conhecido*” (p.45). A terceira fase se caracteriza pela presença de profissionais de mercado, diferenciando-se da fase anterior pelo fortalecimento dos intermediários produtivos, isto é, os editores modernos, e, paralelamente, por uma maior profissionalização dos escritores. Williams aponta que os indicadores mais significativos desta fase são o *copyright* e o *royalty*, que regulam a nova relação de propriedade num período marcado pela reprodução ampliada das obras, sobretudo pelo uso da imprensa, devendo haver, sob exigência maior dos produtores, algum tipo de controle. Como expressão desta regulação da propriedade (*copyright*), surge uma nova forma de pagamento, “relativo a cada exemplar vendido” (*royalty*), em substituição à compra direta e de uma única vez junto ao autor (p. 46). A quarta e última fase identificada por Williams configura-se pela complexidade ampliada das relações de mercado, persistindo a presença do profissional de mercado, porém, com a empresa ocupando o centro, surgindo um tipo de relação que prioriza o papel exercido pelo profissional empresarial. Se, na terceira fase era possível reconhecer a coexistência de obras produzidas originalmente pelos autores e obras encomendadas pelos editores, na fase empresarial, esta última tendência se torna hegemônica por existir “*um mercado extremamente organizado e plenamente capitalizado*” (p. 51) que, em última instância, determina os rumos da produção.

A partir destes elementos podemos compreender como tem ocorrido a produção de livros didáticos de Física no Brasil, pensando centralmente no papel assumido pelo Estado que, através de políticas públicas específicas, figura como seu principal financiador e, portanto, como responsável por assegurar o mercado para as editoras (BITTENCOURT, 2004, p. 477; HÖFLING, 2006, p. 26). Embora alguns livros possam ter sido produzidos de maneira artesanal, acredita-se que os momentos pelos quais passou a produção de livros didáticos de Física se encontram mais fortemente relacionados com demais três fases apontadas por Williams (2000), ou seja, a pós-artesanal, a dos profissionais de mercado e a empresarial.

Por outro lado, por apresentar propriedades que contribuem e até induzem na seleção e organização curricular de conhecimentos escolares específicos, o livro didático pode ser considerado um artefato da *cultura escolar*, entendida aqui, de acordo com Forquin, como

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (1993, p. 167)

Desta forma, pode-se afirmar que os livros didáticos de Física se constituem como elementos da cultura escolar, pois contribuem decisivamente para os processos de seleção, organização, normatização e rotinização, sob os imperativos da didatização da Física escolar. Ressalta-se que a noção de *cultura escolar* não deve ser confundida com a *cultura da escola* cuja noção indica que a escola também é um ‘mundo social’, com características próprias, ritmos e ritos específicos, normas e resistências, em suma, um mundo que possui “*seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos*” (FORQUIN, 1993, p. 167). Não obstante, o conceito de cultura da escola possibilita o entendimento das características próprias de cada escola, em suas relações com a cultura escolar, porém, com distintos matizes, adquiridos através de suas experiências cotidianas. Estas considerações motivam o estudo dos livros didáticos de Física a partir de sua inserção em uma realidade socialmente determinada, marcada pelas formas assumidas pelas diversas organizações sociais. Constituem-se,

assim, como elementos da cultura escolar podendo ser identificados como produtos culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 477).

Contudo, para além destas definições, por serem distribuídos massivamente por programas de governo, os livros didáticos apresentam-se hoje como um veículo de valor que comporta um amplo espectro de interesses econômicos, representados em agentes e instituições determinadas. Assumem, assim, o papel de mercadorias (APPLE, 1985, p. 82), pois possuem, por um lado, um valor de uso, inerente às suas especificidades relativas ao processo de ensino e aprendizagem de Física e, por outro, um valor de troca, cujo potencial deve ser realizado no mercado por distintos agentes, dentre eles as editoras e o Estado.

4 MOMENTOS DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA NO BRASIL

Considerando o período compreendido entre o início do século XX e os dias atuais, verifica-se que a produção dos livros didáticos de Física passou por um amplo desenvolvimento, sendo possível reconhecer, em linhas gerais, três momentos (Quadro 1), marcados por influências de livros didáticos de outros países.

Num primeiro momento, de acordo com Garcia (2007, p. 4), entre o início do século XX e meados dos anos 1950, os livros didáticos de Física eram, com raras exceções, traduções de obras de autores franceses. Verifica-se que duas características marcam estas publicações: em primeiro lugar, os conhecimentos eram apresentados de maneira enciclopédica (com muitas informações) e eram de cunho propedêutico; em segundo lugar, as obras didáticas eram destinadas de maneira indiscriminada tanto a alunos quanto a professores, não estando presentes neste momento, versões exclusivas a uns e a outros.

Um segundo momento possui as características de uma influência anglo-saxônica, que passou a ter expressão no contexto educacional brasileiro a partir do conjunto de acordos MEC-USAID, que se iniciaram em meados dos anos 1950 e que se consolidaram a partir de 1964, ano do golpe militar. Neste período, nos EUA e na Inglaterra, ocorreram diversos debates acerca da necessidade de renovar o ensino de ciências, supostamente motivados por certo sentimento de inferioridade em decorrência das conquistas da antiga União Soviética na chamada corrida espacial, em um dos episódios da Guerra Fria (Garcia, 2007, p. 6). Deste processo de renovação curricular surgiram vários projetos de ensino de ciências, que visavam, em última instância, alterar o caráter das relações entre os conhecimentos oriundos das ciências de referência e a sua presença no espaço escolar. Fazem parte destes projetos de ensino, nos EUA: *Biological Science Curriculum Study* (BSCS), *Physical Science Curriculum Study* (PSCS), *Project Harvard Physics*, *Chem Study* e *Chemical Bond Approach* (CBA). Na Inglaterra também havia projetos para essas disciplinas, financiadas principalmente pela Fundação Nuffield (BARRA e LORENZ, 1986, p. 1970). No Brasil, estes projetos foram traduzidos e se buscou a sua implantação nas escolas públicas sem, no entanto, muito sucesso, pois os projetos de ensino de ciências haviam sido pensados para realidades educacionais bem distintas das brasileiras, sendo necessário adequar a proposta às condições nacionais. Desta tentativa surgiram alguns projetos de ensino que buscavam tratar a Física em termos da realidade educacional brasileira, carente de condições técnicas e de pessoal capacitado para o ensino de 2º grau.

Não se pretende fazer uma análise aprofundada dos projetos de ensino de ciências ingleses e norte-americanos, buscando-se apenas indicar que estes projetos exerceram forte influência sobre a produção de livros didáticos de Física no Brasil, configurando um momento distinto daquele que se dava sob influência francesa, destacando-se alterações significativas nas publicações didáticas em função da mudança de pressupostos. Neste sentido, verifica-se que, neste segundo momento, buscava-se centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem e, neste sentido, passou a haver uma distinção na produção dos livros, com obras produzidas exclusivamente para alunos e outras somente aos professores (o Guia do Professor) que neste contexto, deveriam ser muito mais colaboradores do que condutores do processo de ensino-aprendizagem. Se no período anterior havia centralidade do conteúdo enciclopédico, os livros didáticos deste segundo período buscavam envolver os alunos na resolução de exercícios e na realização de atividades experimentais de simples execução.

Os projetos de ensino vigoraram e marcaram a produção didática entre as décadas de 1960 a 1980, época da vigência de ideias hegemônicas, em que se buscava encontrar soluções para a baixa oferta de força de trabalho com formação técnica qualificada para atender o processo de industrialização pelo qual passava o país. Cabe destacar que estas ideias ganharam força de lei através da publicação da Lei 5692, de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e reestruturou a educação brasileira nesses níveis de ensino, transformando o ensino de 2º. Grau como preparação compulsória para o mercado de trabalho, ideias essas que perduraram até meados da década de 1990.

Devido às alterações que ocorreram na sociedade em função da abertura nacional, com o fim da ditadura militar, iniciou-se um amplo debate acerca da necessidade de adequação da legislação educacional a esta nova realidade, e que encontrou expressão legal na LDB 9394, de 1996. Neste período, marcado por profundas alterações na sociedade brasileira, tem-se o terceiro momento dos livros didáticos de Física, cuja influência internacional não se revela de modo tão claro quanto nos momentos anteriores, mas que possui características próprias, absorvendo, no entanto, aspectos dos momentos anteriores. As características próprias deste período se dão muito mais devido a uma exigência legal, que de fato pela alteração significativa dos livros didáticos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), prevê-se que a disciplina de Física, assim como as demais disciplinas da Educação Básica, devem se inserir no marco da pedagogia das competências. No entanto, verifica-se que, por um lado, as obras didáticas deste período são bastante marcadas pela organização curricular do momento anterior e, neste sentido, correspondem muito mais uma interpretação livre da legislação educacional vigente, diferentemente do período anterior, em que os livros didáticos estavam mais fortemente vinculados aos seus pressupostos (MEGID NETO e FRACALANZA, 2006, p. 165). Por outro lado, verifica-se que, neste momento, os livros didáticos de Física iniciaram um processo de incorporação de alguns dos resultados específicos das pesquisas em ensino de Física, indicando uma característica completamente diferente dos momentos anteriores.

Uma síntese desses momentos pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 1- Momentos do desenvolvimento dos livros didáticos no Brasil.

Momento	Período	Influência	Aluno	Professor
1º	(~)1900-1950 (~)	Francesa	Livro didático enciclopédico e propedêutico	Livro didático enciclopédico e propedêutico
2º	(~)1950-1990 (~)	Anglo-saxônica	Livro didático centrado na resolução de exercícios e em atividades experimentais	Guia do professor
3º	(~)1990-atual	?	Livro didático marcado pelos momentos anteriores e pelas pesquisas em ensino de Física	Livro didático + Manual do Professor

Fonte: os autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas assumidas pelos livros didáticos de Física ao longo do Século XX e início do Século XXI permitem identificar as relações estabelecidas entre as políticas públicas, a legislação educacional e a produção cultural, nos marcos das influências que a nortearam e determinaram. Desta forma, é relevante verificar que a edição dos livros didáticos, partilhada pelas editoras e pelo Estado na década de 1970, colocou este último como o seu principal financiador. Este fato se dá até os dias atuais, porém, o Estado deixa de participar da edição das obras didáticas a partir de 1985, quando se inicia o PNLD. Assim, o Estado brasileiro, por um lado, foi e continua sendo o principal cliente do mercado editorial, e por outro, determina os rumos de sua produção, através de legislação educacional que, entre outras coisas, prevê políticas de distribuição gratuita de livros às escolas públicas.

Assim, no primeiro momento do período considerado, sob forte influência francesa, os livros didáticos eram comprados pelo Estado, sem que houvesse critérios específicos que nortearassem a sua produção. Ou seja, os autores de livros didáticos tinham liberdade para escrever uma obra que estivesse ancorada muito mais em seus pressupostos que naqueles oriundos de determinada normatização. Desta forma, possuíam controle sobre sua obra, necessitando, no entanto, de profissionais especializados que intermediassem a sua produção junto ao mercado, tal como ocorre na fase pós-artesanal identificada por Williams (2000).

O segundo momento, marcado pela influência anglo-saxônica, coincide em linhas gerais com um período em que o Estado brasileiro passa a coeditar os livros didáticos, apoiado por uma legislação educacional que buscava encontrar soluções para a baixa oferta de força de trabalho qualificada. Desta forma, a presença do Estado na edição das obras estabelece uma profissionalização maior da produção de livros didáticos de Física, que deveria estar de acordo com os pressupostos de uma educação pautada na qualificação técnica dos alunos. Este segundo momento pode ser identificado pela presença de profissionais de mercado, indicando um paralelo com a terceira fase da produção cultural mais ampla proposta por Williams (2000). Cabe ressaltar que a influência dos projetos de ensino de ciências americanos e ingleses sobre as obras didáticas brasileiras expressou-se numa organização curricular que ainda encontra marcas nos livros didáticos de Física produzidos na atualidade (MEGID NETO e FRACALANZA, 2006).

O terceiro momento da produção de livros didáticos de Física, ainda que não expresse claramente uma influência de um ou mais países, não é absolutamente um produto com características puramente nacionais, até mesmo porque a produção deve ser entendida nos marcos de uma internacionalização da divisão social do trabalho e, da mesma forma, dos capitais, indicando uma aproximação à quarta fase da produção cultural, ou seja, a de profissionais de empresa (WILLIAMS, 2000). Esta identificação fica mais clara se pensarmos que a produção do livro didático de Física deste momento é marcada por uma relação em que as editoras ampliam sua influência através da garantia de um mercado assegurado pelo Estado. Partilhando de posições semelhantes, no que se refere à influência do mercado sobre a produção cultural, Bittencourt (2004) aponta que a autoria de livros didáticos passou por profundas modificações nos últimos anos, cujas determinações estão reguladas pelo mercado editorial, principalmente pelo

retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo em países como o Brasil, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas. Nos últimos anos, o interesse de editoras estrangeiras, que tem se concretizado na compra ou associações com empresas nacionais, conduz a transformações que afetam o papel do autor do livro escolar. (BITTENCOURT, 2004, p. 477)

Estes elementos permitem problematizar acerca da produção dos livros didáticos de Física no Brasil em face de uma produção cultural mais ampla e em função das possíveis influências que advêm de distintas posições políticas, sociais e econômicas. Além disso, é necessário desenvolver estudos com vistas a identificar os pressupostos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos que nortearam e norteiam a produção didática. Se assumirmos que os livros didáticos são fortemente determinados por, pelo menos, quatro dimensões distintas – a legislação educacional, as políticas públicas, o mercado editorial e a produção cultural – torna-se compreensível que se trata de um objeto de pesquisa ainda bastante complexo, justificando a necessidade de um aprofundamento investigativo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Trabalho docente e textos:** Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- BARRA, V. M., LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1970-1983, 1986.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set/dez, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, Acesso em: 08/06/2012.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. I e II p. 63-78, 2004.

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

GARCIA, N. M. D. Projeto de Ensino de Física (PEF): Análise de Orientações para Ensinar Física na Década de 1970. **VIII Congresso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana**. Buenos Aires, 30-31/out e 1-2/nov, 2007.

GARCIA, T. M. F. B. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In: **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física**, Vitória, 2009.

GARCIA, T. M. F. B.; GARCIA, N. M. D. Livros Didáticos no Ensino de Física: O Ponto de Vista de Alunos e Professores. In: **XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Foz do Iguaçu, 2011.

GARCIA, N. M. D.; ROCHA, J. V. da; COSTA, R. Z. V. Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: algumas contribuições para a sua organização - Física. In: KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

HÖFLING, E. M. A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil. In: MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. (orgs). **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

LORENZ, K. **Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX**. Os compêndios das Ciências Naturais do Colégio Pedro II. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), pp. 117-136, jan./abr. 2006.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. (orgs). **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WUO, W. **A Física e os Livros**: uma análise do saber físico nos livros didáticos adotados para o ensino médio. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2000.

AS AVALIAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO PNLD 2010: A QUESTÃO DA EXPERIMENTAÇÃO ⁴⁴

THE EVALUATION OF SCIENCE TEXTBOOKS AT PNLD 2010: THE ISSUE OF EXPERIMENTATION

Lucimara Del Pozzo Basso
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
lu_pozzo@yahoo.com.br

Jorge Megid Neto
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
megid@unicamp.br

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo desenvolver um estudo sobre as resenhas-sínteses do Guia do Livro Didático de Ciências – PNLD 2010 e as atividades experimentais presentes nas coleções didáticas aprovadas. Foi tratado o seguinte problema: qual a coerência entre as resenhas de avaliação do Guia de Livro Didático de Ciências – PNLD 2010 e as atividades experimentais presentes nas coleções de Ciências aprovadas nesse programa? Selecionaram-se cinco coleções didáticas de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental aprovadas no PNLD-2010. As atividades experimentais foram estudadas segundo a técnica de “análise de conteúdo” a partir de duas categorias: *Atividades experimentais por resolução de problemas* e *Atividades experimentais por redescoberta*, e comparadas com as resenhas do Guia de Ciências do PNLD-2010.

Palavras-chave: PNLD; Livro didático; Avaliação de livros didáticos; Atividades experimentais.

ABSTRACT: This study aimed to develop a study on the synthesis of review-guide Textbook of Sciences - PNLD 2010 and the present experimental activities in teaching collections approved. He was treated the following problem: what coherence between assessment reviews Guide Textbook of Sciences - PNLD 2010 and the present experimental activities in the collections of Sciences approved this program? We selected five teaching collections of Sciences of the early years of elementary school approved in PNLD-2010. The experimental activities were studied using the technique of "content analysis" from two categories: Activities for experimental problem solving and experimental activities for rediscovery, and compared with the reviews of the Guide PNLD Sciences-2010

Keywords: PNLD; textbook; Evaluation of textbooks; experimental activities.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no Brasil perpassou por diferentes mudanças e transformações no que diz respeito à concepção de ciência, de ensino e aprendizagem. A cada momento histórico novas ênfases são dadas a aprendizagem das Ciências da Natureza. Pode-se mencionar a presença de três grandes modelos pedagógicos de ensino de Ciências que permearam o século XX: o modelo de ensino tradicional, o modelo de ensino por redescoberta e o modelo de ensino por resolução de problemas ou modelo aberto (AMARAL, 1997).

É pertinente destacar que nos modelos de ensino de Ciências a experimentação sempre representou certa importância como ferramenta e instrumento de trabalho, e isto ainda é atual nos dias de hoje, pois muitos pesquisadores e professores consideram as atividades experimentais fundamentais para o ensino e a aprendizagem das Ciências Naturais.

⁴⁴ Este trabalho é parte da dissertação de mestrado DEL POZZO, L. As atividades experimentais nas avaliações de livros didáticos de ciências do PNLD-2010. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

Pesquisadores como Cachapuz et al. (2005), Moraes (1998), Borges (1998), Amaral (1997), Pereira (2002), entre outros, defendem e acreditam que as atividades experimentais têm papel importante na aprendizagem do ensino de Ciências. Há um consenso entre eles no que tange à concepção de experimentação, na medida em que defendem que as atividades experimentais devem fazer parte das aulas de Ciências no sentido de despertar no aluno a curiosidade e o interesse pelo fenômeno em estudo, desenvolver o espírito investigativo próprio da atividade científica, estimular a sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem e possibilitar a construção do conhecimento por meio da vivência da atividade educativa.

A experimentação, em sua perspectiva genuína, pode ser entendida como uma atividade que verifica hipóteses e realiza, necessariamente, controle de uma ou mais variáveis, que exige a observação de um determinado fator interveniente no fenômeno ou a variação de um ou mais fatores de observação e investigação. Mais que repetir as ações, a experimentação implica em reflexão e compreensão dos fenômenos, num processo que visa entender a realidade.

Pereira (2002) classifica as atividades práticas em três grandes grupos: 1) atividades de exploração, 2) atividades de construção de modelos físicos e 3) investigações. A primeira atividade enquadra-se como atividades simples, com propósito de explorar/observar um fenômeno, um animal, um ambiente etc., sem trazer a preocupação de controlar variáveis, por exemplo. Já as atividades de construção de modelos físicos são caracterizadas como representação do real “através de uma redução das proporções ou através da elaboração de um artefato” em que se “procura simular algumas características do objeto, em particular a forma como funciona”. Por fim, a autora considera as atividades de investigação como experimentações propriamente ditas, pois “[...] partem de um problema, de uma ideia concreta que vai dar origem a uma pesquisa. Para isso, o problema, ou a ideia, de partida necessita de ser operacionalizado sob a forma de uma questão concreta à qual a criança vai tentar responder através de atividades experimentais” (PEREIRA, 2002, p. 89).

Borges e Moraes (1998), por sua vez, trazem concepção semelhante, ao afirmarem que as atividades práticas são imprescindíveis para um bom ensino de Ciências, pois permitem aos alunos vivenciar uma experiência, ensaiar, conhecer, avaliar, buscar soluções para os problemas, compreender um conceito. Esses autores, além de defenderem a importância das atividades experimentais no ensino de Ciências criticam a concepção reducionista que tal atividade pode exercer ao ser resumida à execução de “receitas”, ou roteiros pré-definidos, os quais os alunos devem seguir rigorosamente ao realizar determinada atividade experimental..

Desse modo, podemos considerar que a experimentação no ensino de Ciências deveria ter três funções: 1) ajudar a compreender as possibilidades e limites da ciência, bem como suas relações com outras formas de conhecimento; 2) criar situações que despertam os conflitos no aluno, confrontado seus conhecimentos prévios com os fenômenos estudados; 3) representar, sempre que possível, “uma extensão dos estudos ambientais, quando se mostrarem esgotadas as possibilidades de compreensão de um fenômeno em suas manifestações naturais, constituindo-se em uma ponte entre o estudo ambiental e conhecimento formal” (AMARAL, 1997, p.14). Dessa forma, a atividade de experimentação conseguiria atender algumas peculiaridades das Ciências Naturais, além de desmistificar a ciência e estabelecer relações entre o conhecimento formal, a experiência e a realidade.

Por outro lado, para potencializar e fazer acontecer o ensino de Ciências, as escolas e professores têm na atualidade como principal recurso de trabalho os livros didáticos (LD), ou mesmo os sistemas apostilados, até então muito frequentes na rede privada de ensino escolar e mais recentemente ingressando também nas escolas públicas. A aquisição e distribuição dos livros Didáticos para os sistemas públicos de ensino são garantidas por uma política pública educacional – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)- que avalia periodicamente as coleções didáticas, excluindo boa parte delas e recomendando a outra parte para escolha pelos professores da educação básica.

Sabemos que o livro didático, na maioria das vezes, torna-se o único ou o principal material de divulgação científica que o aluno tem acesso, constituindo-se como um meio de transmitir os conhecimentos científicos produzidos, sendo sua utilização apoiada pela comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias).

Embora o livro didático passe por um processo de avaliação de âmbito nacional, ainda há muito que se investigar e estudar sobre sua qualidade em termos dos princípios conceituais que esse

material oferece aos alunos e professores. Muitas pesquisas acadêmicas já revelaram que os livros didáticos ainda não alcançaram o nível de qualidade desejado (FRACALANZA; MEGID NETO, 2006). Há muitas mudanças a serem realizadas nos processos de avaliação do PNLD para que de fato tenhamos coleções didáticas na área de Ciências Naturais de boa qualidade, que superem as deficiências de natureza conceitual, epistemológica e histórica com respeito à ciência, ao ambiente, às relações Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), entre outras concepções fundamentais no ensino de Ciências (AMARAL; MEGID NETO, 1998; MEGID NETO; FRACALANZA, 2006).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os aspectos supracitados buscou-se verificar neste estudo como as coleções didáticas de Ciências destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental têm sido avaliadas pelo PNLD, no que se refere às atividades experimentais, visto que os Guias do Livro Didático de Ciências mais recentes (PNLD 2007, 2010 e 2013) passaram a dar grande ênfase na questão “da pesquisa e experimentação” no ensino de Ciências. Segundo o Guia de Ciências PNLD 2010:

A pesquisa propicia situações, tanto coletivas como individuais, para observações, questionamentos, formulação de hipóteses, experimentação, análise e registro, estabelecendo um rico processo de troca entre professores e alunos com vista a gerar novas indagações. A educação em ciências passa, então, a ser empolgante, dinâmica e estimulante, permitindo ao aluno explorar, conhecer e transformar seu mundo. Torna-se um processo em que sempre há espaço para atividades lúdicas. É esse o conceito de ensino de Ciências que se espera ser trabalhado no livro didático: ensinar ciências fazendo Ciência (BRASIL, 2009, p. 8).

Nesse Guia, o quesito “*Pesquisa e Experimentação*” é um dos sete quesitos que direcionam a avaliação dos livros didáticos de Ciências - PNLD 2010. Nessa categoria constam os seguintes critérios de avaliação:

III. Pesquisa e Experimentação

18. São propiciadas situações de pesquisa, tanto coletivas como individuais, para questionamentos, observações, formulação de hipóteses, experimentação, coleta, análise e interpretação de dados, visando à construção progressiva e autônoma de conhecimentos?

19. São propostos experimentos e práticas viáveis, com resultados confiáveis e possibilitando interpretações científicas válidas?

20. Os experimentos e atividades de investigação científica são propostos dentro de riscos aceitáveis? A coleção alerta sobre esses riscos e recomenda claramente os cuidados para prevenção de acidentes na realização das atividades propostas?

21. São propostas atividades de sistematização de conhecimentos, por meio de textos, desenhos, figuras, tabelas e outros registros característicos da área de Ciências?

22. É sugerido que cada aluno tenha um caderno próprio para registro de atividades, com suas próprias palavras (anotações) e desenhos?

23. É estimulado o emprego de tabelas, diagramas e gráficos ou similares como parte da apresentação de resultados de análise de atividades práticas e pesquisas? (BRASIL, 2009, p.13)

Esses critérios de avaliação evidenciam a ênfase em atividades práticas de pesquisa e experimentação com base numa perspectiva de ensino e aprendizagem significativa e investigativa, que converge com as ideias atuais da literatura nacional e internacional sobre Educação em Ciências. O item 18 acima citado sinaliza que os livros didáticos devem propiciar a pesquisa, valorizando as etapas de “questionamentos, observações, formulação de hipóteses, experimentação, coleta, análise e interpretação de dados”, visando a construção autônoma do conhecimento.

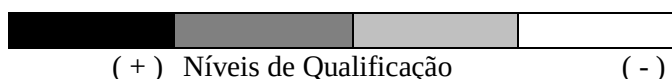
Para a realização deste trabalho, realizamos a análise das resenhas do Guia do Livro Didático de Ciências do PNLD 2010 no que concerne aos comentários sobre a abordagem da experimentação nas coleções didáticas aprovadas, comparando-os com as atividades experimentais apresentadas nas respectivas coleções, de modo, a responder a seguinte questão: qual a coerência entre as resenhas-sínteses do Guia do Livro Didático de Ciências do PNLD 2010 e as atividades experimentais presentes nas coleções didáticas de Ciências aprovadas?

Para estudar e responder tal questão, o procedimento adotado para a pesquisa foi a técnica da análise de conteúdo (AC), com base nos autores Bardin (1977) e Franco (2005). Essa metodologia foi adotada como ferramenta para a análise tanto das resenhas do Guia do Livro Didático como das coleções didáticas selecionadas.

Foram selecionadas cinco coleções didáticas de Ciências dentre as onze aprovadas no PNLD 2010, a partir dos seguintes critérios: duas coleções didáticas que receberam o melhor nível qualificativo na avaliação do PNLD no quesito “Pesquisa e Experimentação” (quadro 1) e a combinação das três coleções mais adquiridas pelo MEC para o ano letivo de 2010 e que apresentaram no mínimo quatro níveis bons de qualificação nos quesitos da avaliação do PNLD.

Quadro 1: Comparação das avaliações das coleções didáticas de Ciências aprovadas no PNLD 2010 segundo as categorias de avaliação.

Coleção	Proposta pedagógica	Conhecimentos conteúdos	Pesquisa experimentação	Cidadania/ ética	Ilustrações figuras	Uso de recursos	Manual do professor
A Escola é Nossa							
Aprendendo Sempre							
Asas para Voar							
Caracol							
Brasiliana							
Descobrimos o Ambiente							
Ciências para Você							
Ler o Mundo							
Porta Aberta							
Projeto Conviver							
Projeto Pitangüá							



Fonte: Quadro adaptado do Guia do Livro Didático de Ciências, 2009, p. 17. No Guia, os campos do quadro são impressos com tonalidades distintas de roxo.

Para a análise das coleções didáticas foi elaborada, *a priori*, duas categorias de análise: “*Experimentação por redescoberta*” e “*Experimentação por resolução de problemas*”, com base em Moraes; Borges (1998), Amaral (1997; 2000), Cachapuz et al. (2005) e outros.

Na categoria “*Experimentação por redescoberta*”, foram consideradas as atividades de experimentação baseadas no modelo tradicional e da redescoberta, que consistem em experimentos demonstrativos realizados pelo professor ou apresentados pelo LD para serem realizados pelos alunos. Baseiam-se na verificação e/ou comprovação da teoria apresentada pelo professor ou LD com um roteiro já elaborado e fechado, atividades do tipo “receita de cozinha”.

Na categoria “*Experimentação por resolução de problemas*”, consideramos as atividades experimentais pautadas num sistema aberto, que consiste na elaboração de questões instigadoras e problematizadoras, além da formulação de hipóteses, construção do conhecimento a partir das ideias e concepções dos alunos, sendo que o planejamento da experimentação é formulado junto e/ou pelo aluno. Nesse caso, o roteiro para o desenvolvimento do trabalho não é apresentado pelo LD, há somente algumas questões/orientações instigadoras, ou contextualização da problemática a ser estudada, visando disparar o início do trabalho autônomo e criativo dos alunos.

3 CONSTATAÇÕES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em linhas gerais, observamos a predominância de atividades experimentais baseadas na abordagem tradicional/redescoberta. Em sua grande maioria, os experimentos presentes nas coleções analisadas estão estruturados em modelos fechados que priorizam as etapas de montagem, execução, observação e conclusão, contrapondo-se às ideias de ensino de Ciências por resolução de problemas e investigação.

Todavia, os pareceres-sínteses do Guia do Livro Didático de Ciências – PNLD 2010 divergem desses dados. Nos pareceres dos avaliadores, as coleções analisadas são descritas como obras didáticas que atendem e/ou assumem uma postura construtivista de ensino em sua abordagem pedagógica, proporcionando pesquisas e experimentações que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, o levantamento de hipóteses, discussão de resultados etc., além de possuir caráter inovador em suas atividades. Conforme mostra o parecer-síntese da coleção “Projeto Conviver”:

Há estímulo frequente para a formulação de hipóteses, interpretação de resultados e discussão de alternativas. A observação, principalmente, e a experimentação são constantemente valorizadas. As perguntas formuladas para os alunos são de ótima qualidade, levando à reflexão crítica. As respostas não são antecipadas, permitindo ao aluno alcançar o prazer da descoberta (BRASIL, 2009, p. 77).

A figura 1, a seguir, ilustra esta análise e apresenta um exemplo de atividade experimental predominante nas coleções analisadas:

Figura 1: Atividade Experimental: “Sais no fio de lã” - Coleção “Projeto Conviver”.

Atividade prática

Sais no fio de lã

- Observem como vai ficar a montagem. O professor deve conduzir a atividade em um local da sala ou da escola bem ventilado e onde bata sol diariamente.

Material necessário

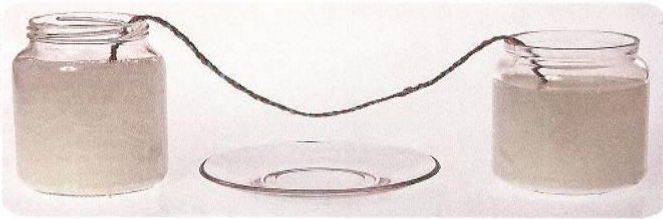
- dois potes de vidro
- saponáceo diluído em água
- um pires
- uma trança (de mais ou menos 50 centímetros), feita de 3 fios de lã de cores diferentes

Atenção!

O saponáceo é um produto tóxico. Por isso, façam a observação sem tocar nos potes de vidro, no pires ou nos fios de lã.

Encher os potes com água morna, para que fique mais fácil diluir o saponáceo. Decidir o número de dias de observação, dependendo da velocidade em que ocorra o processo de evaporação da água. Esse período será de cerca de dez dias, dependendo do clima do local em que fica a escola. Conte aos alunos que o saponáceo contém minerais que vêm das rochas.

Os potes contêm saponáceo, produto usado para dar brilho nas panelas, diluído na água.



1. O que aconteceu com a água dos potes? Por que isso aconteceu?
O nível da água foi diminuindo devido à sua evaporação causada pelo calor do Sol.

2. Vocês acham que o local escolhido para manter a montagem teve alguma influência no resultado? Por quê?
Sem o calor do Sol, poderia demorar muito para se obter um resultado como acontece no interior das cavernas.

3. Se o professor tivesse utilizado água fria, haveria alguma diferença no resultado? Qual?
É provável que alguns alunos respondam que o saponáceo poderia ficar acumulado no fundo dos potes e, sem diluir direito, não alcançaria os fios de lã.

4. Comparem o resultado ao processo de formação de espeleotemas em uma caverna. Com base nessa ideia, respondam:

- a. o que representou a parede de uma caverna na atividade? A trança de lã.
- b. o que representou as suas formações internas? O acúmulo de saponáceo no prato.
- c. por meio dessa atividade é possível explicar por que o ambiente das cavernas é muito úmido? A umidade do ambiente se deve à constante evaporação da água que se infiltra nas cavernas.

Ao final da atividade, o saponáceo poderá ser utilizado para limpar dependências na escola.

Fonte: Coleção “Projeto Conviver”, livro do 5º ano do Ensino Fundamental, Ed. Moderna, 2008, p. 63.

Experimentos dessa natureza são encontrados em todos os livros didáticos de Ciências analisados. Em algumas situações, além das atividades experimentais serem de pouca problematização, há o uso de figuras ilustrativas que já evidenciam ou ilustram os resultados esperados suprimindo qualquer interesse e curiosidade por parte dos alunos.

Segundo a nossa análise, as coleções didáticas de Ciências selecionadas ainda privilegiam os experimentos baseados no modelo da redescoberta que oferecem o roteiro da atividade passo a passo, com questões direcionadoras, que em sua maioria, conduzem o desenvolvimento, as observações e a conclusão dos alunos.

Entretanto, nas resenhas-sínteses do Guia de Ciências - PNLD 2010 essas restrições não ficam explícitas. Ao contrário, as coleções didáticas são descritas como atuais, que atendem às propostas de Educação em Ciências vigentes, visando uma aprendizagem significativa e um ensino investigativo. Esta pesquisa revelou que há uma contradição entre os pareceres-sínteses dos avaliadores e os experimentos presentes nos LDs analisados.

A coerência entre a avaliação dos pareceristas de Ciências PNLD 2010 foi encontrada apenas em situações esporádicas de algumas propostas de atividades experimentais presentes nas coleções

selecionadas. Nesses experimentos há a existência de características do modelo de resolução de problemas e de atividades de natureza investigativa.

Embora, imbuídos de considerações e acertos a serem mediados pelo professor, são situações que proporcionam um grau de abertura para seu desenvolvimento e obtenção de conhecimentos, sejam eles provisórios ou definitivos. Exemplos desse tipo foram encontrados nas coleções: “Projeto Conviver”, “Aprendendo Sempre”, “A Escola é Nossa”:

Figura 2: Atividade Experimental “Roteiro de elaboração do experimento”- Coleção “Projeto Conviver”.

Atividade prática – 1

O objetivo desta atividade é desenvolver conhecimentos sobre o processo de germinação de sementes, destacando sua dependência da presença da água.

1. Sigam e discutam cada uma das etapas descritas no roteiro seguinte.

Roteiro de elaboração do experimento

- Decidam se o experimento será coletivo ou realizado em pequenos grupos.
- Escolham a semente que será observada e anotem o nome dela.
Resposta pessoal.
- Façam uma lista com os materiais necessários para o experimento. **Importante:** testem mais de uma semente!
- Escrevam como será feita essa montagem.
- *Conversem sobre as condições do ambiente que vocês julgarem necessário controlar; por exemplo: as sementes devem ficar em um local iluminado ou sem luz? Que local seria esse? Elas precisam ser regadas? Quando?*
- Montem o experimento e combinem: por quantos dias e como farão os registros das observações.
- Anotem ou façam desenhos para representar o que vocês imaginam que ocorrerá com as sementes ao longo da sua germinação.

2. Ao final do período determinado por vocês, respondam com base nos resultados obtidos: Respostas pessoais.

- a. Quantos dias foram necessários para que as sementes começassem a germinar? Como vocês identificaram que a germinação tinha se iniciado?
- b. O processo de germinação foi semelhante em todas as sementes ou vocês observaram alguma diferença? Caso isso tenha ocorrido, escrevam: qual foi a diferença?
- c. O processo de germinação correspondeu ao que vocês tinham imaginado? Em quê? O que vocês não esperavam observar?
- d. E em relação ao planejamento e execução do experimento, vocês fariam alguma alteração? Qual? E com que objetivo?



VICENTE MENDONÇA

Fonte: Coleção “Projeto Conviver”, livro do 4º ano do Ensino Fundamental, Ed. Moderna, 2008, p.22.

A primeira parte desta atividade (figura 2) oferece indícios de atividade experimental baseada no modelo aberto de investigação, uma vez que propõe aos alunos a elaboração, realização, registro e discussão da atividade. Entretanto, na segunda parte esses indícios são negados ao apresentar questões direcionadoras, que induzem a observação e os resultados esperados. Ao nosso entender, essas questões, se necessárias, poderiam aparecer no manual do professor, mas não no livro didático do aluno.

4 CONCLUSÕES

Constatamos que nas resenhas do Guia de Livro Didático de Ciências - PNLD 2010, os avaliadores geralmente apresentam um parecer positivo da coleção didática aprovada, evidenciando que as coleções didáticas estão em sintonia com propostas construtivistas e com um ensino significativo e investigativo. Os pareceres informam que as atividades experimentais estão pautadas no conhecimento prévio dos alunos, no questionamento e levantamento de hipóteses, na discussão e reflexão do conhecimento.

Contudo, esta pesquisa revelou que existe uma incoerência entre os pareceres dos avaliadores e as coleções didáticas. Isso porque, na análise direta das 5 coleções didáticas selecionadas, verificamos que há a predominância das atividades experimentais pautadas no modelo da redescoberta, que privilegia o uso de roteiro fechado, seguido de questões orientadoras que “induzem” as observações dos alunos, suas ações empíricas, análise e conclusões.

Todas as 5 coleções didáticas analisadas oferecem experimentos com ênfase na redescoberta. Em duas delas isto alcança 100% das atividades experimentais propostas (coleção “*Projeto Pitangui*” e coleção “*Porta Aberta*”). Nas outras 3 coleções também a grande maioria dos experimentos são do tipo receituário, embora tenhamos observado a existência de alguns poucos experimentos cujo roteiro sugere uma atividade de caráter parcialmente investigativo ou ao menos com alguns indícios desse modelo.

Estranhamos, pois, essa incoerência entre as resenhas e a avaliação dessas obras pelo PNLD 2010, no quesito “Pesquisa e Experimentação” e o que de fato é realizado nos livros do aluno dessas coleções, no que se refere às atividades experimentais. pelos dados disponíveis não conseguimos verificar se tal incoerência é resultado de equívocos no processo de avaliação das coleções analisadas, ou se pode ser atribuído a uma incompreensão – por parte dos avaliadores dessas coleções – do significado mais profundo da perspectiva de experimentação por investigação, significado este que de modo algum pode estar associado ao modelo experimental por redescoberta.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. A. Os fundamentos do ensino de Ciências e o livro didático. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Org.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006. p. 81-123.
- AMARAL, I. A. Conhecimento formal, experimentação e estudo ambiental. **Revista Ciência e Ensino**, Campinas, n.3, p. 10-15, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BORGES, R. M. R.; MORAES, R. Como desenvolver a educação em Ciências nas series iniciais? In: BORGES, R. M. R.; MORAES, R. (Org.). **Educação em Ciências nas Séries Iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998. p. 13-27.
- BORGES, R. M. R. Repensando o Ensino de Ciências. In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 209-230.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Ciências**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COELHO, G.; GIOVANNETTI, G. **Projeto Conviver** – Ciências Naturais - 2º ao 5º ano. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- CRUZ, J. L. C. da. (Ed). **Projeto Pitangui** – Ciências – 2º ao 5º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

- FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Org.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIL, A. B. de A.; FANIZZI, S. **Coleção Porta Aberta – Ciências – 2º ao 5º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2008.
- MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Org.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006. p. 153-171.
- MORAES, R. O significado de experimentação numa abordagem construtivista: o caso do Ensino de Ciências. In: BORGES, R. M. R.; MORAES, R. (Org.). **Educação em Ciências nas Séries Iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998. p. 29-45.
- MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- NIGRO, R. G.; CAMPOS, M. C. da C. **Coleção Aprendendo Sempre – Ciências – 2º ao 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- PEREIRA, A. **Educação para a ciência**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- PESSÔA, K. A et al. **Coleção A Escola é Nossa – Ciências – 2º ao 5º ano**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- PRAIA, J. et al. Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. In: CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 76-121.

**MANUAIS DIDÁTICOS DE FÍSICA: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE DE
INSTRUMENTOS DE ANÁLISE**

BOOKS FOR TEACHING PHYSICS: IMPORTANCE AND NEED FOR ANALYSIS TOOLS

Dilcelia Cristina Bruch Trebien
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
dc.trebien@advir.com

Nilson Marcos Dias Garcia
UTFPR – PPGTE/DAFIS; UFPR–PPGE
nilson@utfpr.edu.br

RESUMO: São apresentados resultados de uma investigação que teve como objetivo elaborar um instrumento de análise de livros didáticos de Física que pudesse auxiliar os professores de forma prática e sistemática na sua atividade de selecionar os livros a serem usados em suas aulas. Este instrumento se torna necessário por conta do fundamental papel que o professor desempenha no processo de seleção e indicação dos livros didáticos no Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), em face do crescimento deste Programa com a expansão e ampliação da distribuição de livros também para alunos do Ensino Médio. Na elaboração do instrumento, foram levadas em consideração as orientações presentes nos documentos norteadores do PNLD, no Guia para o professor constante no PNLD EM e alguns aspectos apontados por Aran (1996). As questões específicas do documento foram elaboradas a partir da análise de proposições e resultados, de pesquisas desenvolvidas no campo de investigações em Ensino de Física presentes em artigos, dissertações e teses.

Palavras-chave: Ensino de Física; Análise de manuais didáticos; PNLD EM.

ABSTRACT: This work presents the results of an investigation which aimed at elaborating an instrument of analysis of Physics textbooks. This instrument could help the teachers in a practical and systematic way in their activity of selecting books for this discipline. This tool is necessary because of the importance of the role of the teacher as a fundamental element in the process of selection and recommendation of books at the National Program of Didactic Books (PNLD), facing the enlargement that this program has assumed with its expansion and amplification in High School. In order to elaborate this instrument, aspects focused by Aran (1996) were considered in the documents that determine education, in the PNLD guidelines and in the PNLD EM Teacher's Guide. The specific questions were constructed across articles, dissertations and thesis in the research area about Physics Teaching.

Keywords: Physics teaching; textbooks analysis; PNLEM.

1 ELEMENTOS DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS

A análise de um livro didático deve ser realizada de forma sistemática e crítica, de preferência apoiada em instrumentos que permitam uma sistematização adequada e o registro do que for observado. Faz-se necessário, na análise e escolha do livro, que seja levado em consideração, dentre outros, aspectos que privilegiem a forma, o conteúdo, a proposta pedagógica, a precisão e a correção conceitual, verificando se os mesmos atendem ao que está disposto nos instrumentos legais que orientam a educação brasileira. Ao considerar que a análise dos materiais curriculares utilizados pelo docente é uma atribuição do professor e destacando a necessidade de haver instrumentos de análise

para esses materiais, Aran, em sua obra “Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos” (1996), destaca que há a

necessidade de dispor de modelos de análise de materiais curriculares, numa perspectiva de aprendizagem significativa e funcional, dirigidos ao professor, para que este possa realizar uma avaliação formal e sistemática que o ajude a selecionar e a estabelecer critérios de uso dos materiais utilizados. (p. 79)

Ele também apresenta uma proposta de roteiro de análise que se mostrou adequado aos materiais didáticos espanhóis. Considerando a importância abrangida pelos modelos de análise e destacando sua funcionalidade, aponta que

o modelo tem que ser entendido como um instrumento útil para avaliar materiais curriculares, mas esta avaliação tem que se contextualizar num conjunto mais amplo de elementos inter-relacionados, daí a importância (...) de analisar as propostas do material em relação aos acordos estabelecidos no projeto curricular. (p. 80)

Ao se proceder a análise de materiais didáticos, um dos elementos a serem levados em consideração é o conteúdo nele apresentado. Nesse sentido, os professores precisam estar preparados, recorrendo às estratégias de análise de conteúdo sempre que for necessário, haja vista que a análise de conteúdo, que, conforme Franco (2003),

pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. (p. 20)

Essa autora, baseando-se em Bardin, destaca em seu livro “Análise de Conteúdo”, que a intenção desse tipo de análise é produzir inferências de conhecimento relacionadas às condições de produção e recepção das mensagens, recorrendo a indicadores, quantitativos ou não e que,

toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditada pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (p. 25)

Além de apresentar correção nos conteúdos veiculados, os manuais didáticos precisam estar de acordo com o que é apontado pelos documentos que norteiam a educação, levando-se em consideração aqueles surgidos a partir da LDB 9394/96, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esses documentos trazem aspectos importantes que precisam ser contemplados pelo livro didático, pois contribuem para uma aprendizagem mais efetiva, aspectos estes que tem sido alvo de discussões na área de Ensino de Física, devido a sua relevância e contribuição, através do livro, ao ensino, razão pela qual, instrumentos que se propõem a fazer análises de livros didáticos devem leva-los em consideração.

2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E SELEÇÃO

Os livros didáticos, a partir de 1985, passaram a ser distribuídos a todos os alunos do Ensino Fundamental através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo estendido ao Ensino Médio (PNLD EM) em 2004, permitindo que todas as disciplinas que compõem os currículos escolares fossem contempladas na distribuição de livros didáticos (GARCIA e NASCIMENTO, 2009). Os livros distribuídos pelo Programa passaram e foram aprovados por uma avaliação coordenada pelo MEC e regulamentada por editais, sendo a realização dessa distribuição feita com recursos públicos. Os editais, levando em conta o que é exposto pelos documentos normativos, além de apresentar as condições para a produção de livros didáticos e trazerem orientações às editoras e

autores, tecem considerações a respeito da educação, do papel do livro didático. O Edital do PNLD EM 2012 estabelece que

o livro didático assume um papel significativo. Com efeito, representa um objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar. Reúne, portanto, a indicação de um caminho e a explicitação das pistas de como atingir as metas pretendidas. Especificamente, em relação ao trabalho com as linguagens, o livro didático deve “abrir” o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. (p. 23)

Os livros submetidos pelas editoras precisam passar por diversas etapas para que possam fazer parte do Guia do Livro Didático, que, dentre outros aspectos, apresenta um catálogo que reúne os livros aprovados pelo Programa, trazendo resenhas elaboradas pelos avaliadores, e se constitui num instrumento para auxiliar os professores a escolherem o livro a ser utilizado no seu trabalho pedagógico. As etapas do processo de seleção são descritas no catálogo, das quais a

primeira fase consistiu de uma cuidadosa análise das obras inscritas pelas editoras. Esse processo começou com uma averiguação das especificações técnicas dos livros (formato, matéria prima e acabamento). Isso garante que os volumes (...) atendam aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC. Em seguida, as obras passaram por uma detalhada avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Essa etapa assegura que todas as obras listadas no catálogo – e que, portanto, poderão ser escolhidas por vocês – reúnam condições satisfatórias para serem usadas no trabalho pedagógico. (Catálogo do PNLD EM Física, 2009, p. 07).

O manual do professor também é avaliado, já que não pode ser apenas uma cópia, com exercícios resolvidos, do livro do aluno, sendo

necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (PNLEM 2012, EDITAL, p. 02).

Ao fazer considerações a respeito da avaliação do MEC, destacando que a avaliação se apoia em critérios abstratos e gerais, independentes de contextos e realidades particulares, Rangel (2005) aponta que a avaliação oficial não leva em conta aspectos particulares da realidade e das demandas das escolas. Desta forma, ao avaliar as opções dadas pelo Guia, se faz necessário que o professor selecione um livro didático conforme sua proximidade do projeto pedagógico da escola e de sua realidade. Essa tarefa exige dos professores

um domínio de saberes diversos a serem mobilizados para assumir a responsabilidade ética de saber selecionar os livros didáticos, e não só isso, como também, estar capacitados para avaliar as possibilidades e limitações dos livros recomendados pelo MEC, pois o livro deve ser um, dentre as demais ferramentas, para o ensino. (NÚÑEZ et. al., 2002)

Pela importância do diálogo entre o livro didático e o projeto pedagógico e a realidade da escola, de forma que o material seja adequado para o seu trabalho pedagógico, justifica-se a investigação e organização de instrumentos de avaliação de livros didáticos que podem auxiliar o professor na fundamental tarefa de selecionar o livro a ser utilizado em seu trabalho docente.

3 O INSTRUMENTO DE ANÁLISE

O instrumento elaborado tem seu formato consistindo numa ficha de análise organizada por blocos, cada bloco correspondendo a uma categoria, com exceção da primeira categoria que dividiu-se em dois blocos para possibilitar uma melhor sistematização no instrumento. Ele permite que, além de analisar o livro do aluno, possa ser feita uma análise do manual do professor que acompanha o livro didático do aluno.

Os elementos que constituem o instrumento foram selecionados verificando-se os aspectos presentes nos documentos normativos e no Edital do PNLD EM 2012 e, principalmente, como eles têm sido contemplados no campo de Pesquisa e Ensino de Física. Os aspectos observados, que deram origem às categorias, foram: aspectos textuais e gráfico-editoriais; interdisciplinaridade; contextualização; modelagem; resolução de problemas; experimentação; textos; tecnologias de informação; manual do professor e avaliação.

As questões do instrumento foram elaboradas a partir do estudo de pelos menos um texto acadêmico (artigo, tese e dissertação) que tratasse do tema da categoria em questão. Após esse estudo, foram identificados os aspectos que os autores do texto acadêmico consideravam essenciais para o desenvolvimento daquela temática e a questão foi elaborada no sentido de verificar se o livro estaria atendendo aos pressupostos desenvolvidos no seu trabalho. Os textos acadêmicos selecionados como referência para cada uma das categorias, foram:

- Interdisciplinaridade: “Interdisciplinaridade: fatos a considerar”, de Cardoso et. al. (2008);
- Contextualização: “Uma análise da história e filosofia da ciência presente em livros didáticos de física para o ensino médio”, de Pagliarini (2007);
- Modelagem: “A modelagem científica de fenômenos físicos e o ensino de física”, de Brandão, Araújo e Veit (2008);
- Resolução de problemas: “Habilidades Técnicas Versus Habilidades Estruturantes: Resolução de Problemas e o Papel da Matemática como Estruturante do Pensamento Físico”, de Karam e Pietrocola (2009);
- Experimentação: “A Experimentação no Ensino de Ciências”, de Pacheco (1997) e “Atividades Práticas: Possibilidades de modificações no Ensino de Física”, de Fernandes (2008);
- “Divulgação Científica e Ensino de Física: Intenções, Funções e Vertentes”, de Ribeiro e Kawamura (2006);
- Tecnologias da informação: “Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio”, de Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) e “Educação em Física: Discutindo Ciência, Tecnologia e Sociedade”, de Angotti, Bastos e Mion (2001);
- Avaliação: “Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio de Física”, de Vidotto, Laburú e Barros (2002) e “Concepções e Métodos de Avaliação da Física utilizados em Escolas de Segundo Grau de Belo Horizonte”, de Talim e Oliveira (2002).

A categoria aspectos textuais e gráfico-editoriais se baseou, parcialmente, em Aran (1996) e no que é expresso pelo PNLD e a categoria manual do professor baseou-se inteiramente em Aran (1996).

As questões são de natureza qualitativa, buscando explicitar características apontadas nos temas tratados por cada categoria. Há um espaço para observações e uma valoração a ser atribuída a cada questão. A valoração pretende mostrar a frequência com que cada questão aparece contemplada no desenvolvimento da obra didática, sendo: (N) Nunca, (A) Às vezes, (Q) Quase sempre e (S) Sempre.

Os quadros a seguir trazem exemplos de questões referentes às categorias Contextualização e Aspectos Gráfico-Editoriais sendo necessário salientar que o instrumento é bem mais extenso e que os exemplos mostrados são apenas uma parte das questões dessas categorias.

Quadro 01: Aspectos Gráficos-Editoriais (Bloco II)

QUESTÕES A ANALISAR		VALORAÇÃO				OBSERVAÇÕES
		N	A	Q	S	
Quando pertinente é verificada, nas ilustrações, tabelas e gráficos, a presença:	de créditos.					
	de legendas.					
	de datas.					

Quadro 02: Contextualização (Bloco III)

QUESTÕES A ANALISAR		VALORAÇÃO				OBSERVAÇÕES
		N	A	Q	S	
A história da ciência apresentada extrapola notas biográficas e breves menções de cientistas e suas realizações.						

O instrumento em sua versão final resultou de um processo de construção que se iniciou se baseando nos elementos, importantes para o ensino de Física, apontados pelos documentos normativos, no PNLD EM e nos textos acadêmicos. Suas questões passaram por uma fase de validação mediante sua aplicação a um livro didático, atentando para a aplicabilidade de cada questão, o que possibilitou o aprimoramento do instrumento. Após essa etapa, o instrumento foi entregue a professores que concordaram em aplicá-lo aos livros didáticos que utilizam em seu trabalho pedagógico, ampliando a validação e testando a aplicabilidade do instrumento de análise. Pelos comentários feitos pelos professores, o instrumento se revelou uma ferramenta auxiliar que trabalha com uma linguagem fácil de compreender, é prático e se mostra ser interessante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático precisa ser analisado levando em consideração a realidade e o projeto pedagógico da escola. A avaliação efetuada pelo MEC contempla critérios gerais, onde não são considerados os fatores regionais. Dessa forma, evidencia-se a importância da participação, de forma crítica, do professor na análise do livro a ser adotado, pois ele conhece a realidade em que a escola está inserida e tem seu próprio perfil ao utilizar o livro em sua prática pedagógica.

O instrumento, elaborado a partir dos aspectos que fazem parte das discussões proporcionadas por pesquisadores em ensino de Física e fortemente evidenciados pelos documentos normativos, pretende auxiliar o professor na importante tarefa de analisar livros didáticos, indicados pelo PNLD EM ou que utiliza em sua prática didática, atuando como uma ferramenta para registrar e sistematizar a análise, permitindo que seja verificada a coerência do material com o que é exposto pelos documentos normativos e o seu diálogo com o que vem sendo discutido na área de Ensino de Física, averiguando se a proposta do material pode proporcionar uma aprendizagem mais efetiva.

A pesquisa possibilitou, ao mesmo tempo, visualizar concordâncias com o Programa Nacional do Livro Didático e perceber, apesar do PNLD EM ter se atualizado e exigido atualização dos livros didáticos, que ainda persiste um distanciamento entre os aspectos cuja presença é desejável nos livros e a formação do professor, que continua na perspectiva tradicional.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, A. P. J.; BASTOS, F. P.; MION, R. A. Educação em Física: Discutindo Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Ciência e Educação**, vol 7, núm 2, pág. 183-197, 2001. Disponível em: <http://ufpa.br/ensinofts/artigo4/ctsfisica.pdf> Acesso em: 09/05/2011.
- ARAN, A. P. **Materiales curriculares**: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. 1ª Edição. Barcelona: Graó. 1996. ES. Cap. 6 e 7. Pág. 79-124.
- BATISTA, A. A. G. **Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil**. Textos do TV Escola e Salto para o futuro na série Materiais Didáticos. Boletim 14, agosto de 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acessado em: 08/06/2012.
- BRANDÃO, R. V.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. A modelagem científica de fenômenos físicos e o ensino de física. **Física na Escola**, vol 9, núm 1, pág. 10-14, 2008. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol9/Num1/modelagem.pdf> Acesso em: 05/05/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo do Programa Nacional do Ensino Médio** – PNLEM 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012** – Ensino Médio. Ministério da Educação: 2010.
- CARDOSO, F. S.; THIENGO, A. M. A.; GONÇALVES, M. H. D.; SILVA, N. R.; NÓBREGA, A. L.; RODRIGUES, C. R.; CASTRO, H. C. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, vol 1, núm 1, pág.22-37, Jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/depog/periodicos/index.php/rbect/article/viewFile/222/195> Acesso em: 03/05/2011.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 71p.
- KARAM, R. A. S.; PIETROCOLA, M. Habilidades Técnicas Versus Habilidades estruturantes: Resolução de Problemas e o Papel da Matemática como Estruturante do Pensamento Físico. **ALEXANDRIA Revista de Educação e Tecnologia**, vol 2, núm 2, pág. 181-205, jul. 2009. Disponível em: http://www.ppgect.ufsc.br/alexandriarevis_ta/numero_2_2009/ricardo.pdf Acesso em: 05/05/2011.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; SILVA, I. K. P.; CAMPOS, A. P. N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **OEI – Revista Ibéroamericana de Educación**, ISSN: 1681-5653, 2002.
- PACHECO, D. A Experimentação no Ensino de Ciências. **Ciência e Ensino**, núm 2, pág. 10, jun 1997. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciae_ensino/article/viewFile/12/18 Acesso em: 06/05/2011.
- PLAGLIARINI, R. P. **Uma análise da história e filosofia da ciência presente em livros didáticos de física para o ensino médio**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Física de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.
- PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio. **Ciência e Educação**, vol 13, núm 1, pág. 71-84, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/_pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf Acesso em: 09/05/2011.

RANGEL, E. O. **Avaliar para melhor usar**: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. Textos do TV Escola e Salto para o futuro na série Materiais Didáticos. Boletim 14, agosto de 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf> Acessado em: 08/06/2012.

RIBEIRO, R. A.; KAWAMURA, M. R. D. **Divulgação Científica e Ensino de Física**: Intenções, Funções e Vertentes. Londrina, PR: 2006. Trabalho apresentado ao X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – EPEF. Londrina, 2006.

TALIM, S. L.; OLIVEIRA, J. **Concepções e Métodos de Avaliação da Aprendizagem da Física utilizados em Escolas de Segundo Grau de Belo Horizonte**. Águas de Lindóia, SP: 2002. Trabalho apresentado ao VIII Encontro de Pesquisa e Ensino de Física – EPEF. Águas de Lindóia, 2002.

VIDOTTO, L. C.; LABURÚ, C. A.; BARROS, M. A. Uma Comparação entre Avaliação Tradicional e Alternativa no Ensino Médio de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 3, 2002. Disponível em: <http://nutes2.nutes.ufrj.br/coordenacao/textosapoio/Vidotto1.pdf> Acesso em: 10/05/2011.

**EXPERIMENTOS DIDÁTICO-CIENTÍFICOS NA ESTRUTURAÇÃO DE LIVROS
DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA E FÍSICA**

***DIDACTIC-SCIENTIFIC EXPERIMENTS IN THE ESTRUTURATION OF TEXTBOOKS TO
TEACH BIOLOGY AND PHISYCS***

Larissa Zancan Rodrigues
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
larissazancan@yahoo.com.br

Fernanda Sauzem Wesendonk
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
fesauzem@hotmail.com

Eduardo Adolfo Terrazzan
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
eduterrabr@yahoo.com.br

RESUMO: Buscamos, neste trabalho, estudar as formas de apresentação de Experimentos Didático-Científicos (EDC) presentes em Livros Didáticos (LD) de Biologia e Física recomendados pelo PNLD 2012 Ensino Médio. A fim de alcançar esse objetivo, identificamos e, posteriormente, caracterizamos todos os EDC presentes nesses LD, a partir de critérios estabelecidos a priori. A partir dessa análise, podemos afirmar os EDC sugeridos nos LD analisados estão estruturados a partir de roteiros fechados, nos quais se privilegia a descrição dos materiais, assim como dos procedimentos que devem ser realizados para o desenvolvimento das atividades. Além disso, percebemos que os EDC identificados possuem o papel de complementar ou verificar um determinado assunto previamente estudado. Dessa forma, o aluno pode ser levado a perceber, erroneamente, que a ciência é constituída por um conjunto de conhecimentos prontos, acabados e descontextualizados historicamente.

Palavras-chave: Experimentos Didático-Científicos, Livros Didáticos, PNLD, Ensino de Biologia e Ensino de Física.

ABSTRACT: We seek, in this work, to study ways of presenting Didactic-Scientific Experiments (EDC) present in Textbooks (TB) Biology and Physics recommended by PNLD 2012. To achieve this goal, we identified and subsequently characterized all the EDC presented in TB, based on criteria established a priori. From this analysis, we affirm that the EDC suggested in the LD analyzed are structured from closed routes, which focuses on the description of the materials, as well as the procedures that must be undertaken for development activities. Also, we identified the EDC have the role of complement or verify a subject previously studied. In that way, students can be led to perceive, wrongly, that science consists of a set of knowledge ready, finished and historically decontextualized.

Keywords: Didactic-Scientific Experiments, Textbooks, PNLD, Biology Teaching and Physics Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, parece ser consenso que estamos vivendo em um mundo que está passando por profundas e aceleradas transformações. Diante desse contexto, podemos afirmar que a escola se encontra em crise, uma vez que existe um descompasso entre o que se espera que essa instituição ensine na contemporaneidade e o que ela efetivamente ensina. Entretanto, a importância dessa

instituição para a formação de cidadãos não deve ser questionada. Assim, se faz necessário que ocorra a superação do atual modelo de ensino, no qual é dada grande ênfase a processos de memorização de conteúdos conceituais, o que limita a possibilidade de formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender o espaço que os rodeia e de agir de maneira transformadora no mundo.

Entre as possíveis formas de superar esse atual modelo de ensino, está a necessidade de melhoria da formação dos professores e da qualidade dos materiais didáticos utilizados por esses sujeitos, tanto para o planejamento quanto para o desenvolvimento de suas aulas.

A fim de garantir certa qualidade de um material didático em específico, o Livro Didático, o Governo Federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD reúne dentro do conjunto de seus objetivos, a avaliação, aquisição e distribuição sistemática e regular de livros didáticos, com recursos do Governo Federal, a todos os alunos e professores (individualmente) de Escolas Públicas de Educação Básica de todo o país.

Pesquisas realizadas nos últimos vinte anos apontam o desenvolvimento e a consolidação do PNLD, indicando tanto seus avanços, como suas limitações. Assim, devido (1) à presença dos Livros Didáticos estar reafirmada, no contexto escolar, como decorrência da implementação do PNLD; (2) à Experimentação ser parte integrante de qualquer processo de produção de conhecimento nas Ciências Naturais; portanto fazer parte da construção e evolução dessa área; consideramos de suma importância situar como objeto deste estudo a incidência de Experimentos Didático-Científicos em Livros Didáticos para o Ensino Médio.

Diante disso, centramos nosso objetivo no estudo sobre as formas de apresentação de Experimentos Didático-Científicos (EDC) presentes em Livros Didáticos (LD) de Biologia e Física para o Ensino Médio.

De modo geral, para que fosse realizada uma melhor operacionalização das ações que deveriam ser realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, elaboramos as seguintes questões norteadoras:

- Que aspectos principais caracterizam as formas de apresentação de EDC presentes em LD de Biologia recomendados PNLD 2012 Ensino Médio?
- Que aspectos principais caracterizam as formas de apresentação de EDC presentes em LD de Física recomendados PNLD 2012 Ensino Médio?
- Que aproximações e afastamentos são possíveis entre as formas de apresentação de EDC presentes em LD de Biologia e em LD de Física, no âmbito do PNLD 2012 Ensino Médio?

2 OS EXPERIMENTOS DIDÁTICO-CIENTÍFICOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Encontramos, na literatura da área de Ensino de Ciências, diferentes pontos de vista em relação ao papel do experimento durante o processo de ensino/aprendizagem dessa área. Para Espinoza (2010), o experimento

constitui um artifício didático que não é proposto com o intuito de motivar, imitar ou mostrar como se produz conhecimento científico, mas que representa, na verdade, uma estratégia, para favorecer o aprendizado, estratégia essa que fica principalmente a cargo do aluno (p.83).

Porém, apenas propor experimentos não basta: a maneira como se propõe, as questões propostas, as discussões e reflexões geradas determinarão se realmente o experimento se constituirá em um recurso eficaz para o ensino. Diante disso, Espinoza (2010) afirma que o que está em jogo são as decisões didáticas que devem ser tomadas para a sua realização. Faz-se necessário refletir se as possibilidades oferecidas pelo experimento não são oferecidas ou, até mesmo, melhor oferecidas por outro(s) recurso(s) didático(s).

Para Hodson (1988), os Experimentos compreendem atividades que demandam a identificação e o controle de variáveis. Para Lopes (2004), essa definição é muito restritiva, já que o controle/manipulação de variáveis também faz parte do processo de desenvolvimento de Atividades

Didáticas que envolvam outros tipos recursos, como por exemplo, Atividades Didáticas baseadas em Problema de Lápis e Papel.

De acordo com isso, definimos Experimentos como montagens/dispositivos/aparatos que se referem a uma determinada situação da realidade natural (fenômeno ou processo) e que são acompanhados de procedimentos empíricos (qualitativos e/ou quantitativos) formando um conjunto com finalidades didático-pedagógicas, associadas a algumas possibilidades, tais como: (1) **Questionar** essa situação característica da realidade natural e **o que os alunos sabem** sobre ela; (2) Identificar e/ou controlar **variáveis relevantes** dessa situação e **estabelecer relações** entre essas variáveis; (3) Estudar/aprofundar o conhecimento sobre/construir e compartilhar conhecimentos sobre **essa situação**, tomando-a como **objeto mediador** entre teorias/modelos/leis/conceitos científicos e a realidade natural; (4) **Resolver problemas específicos** associados a essa situação da realidade natural. (Adaptado e ampliado a partir de Lopes, 2004)

Além disso, adicionamos ao termo “Experimento” a qualificação de “Didático-Científico”, já que entendemos que o Experimento é didático, uma vez que combina ações intencionalmente pensadas a serem realizadas para efetivar a transmissão de um determinado conjunto de elementos culturais selecionados, e é científico, na medida em que se refere a conhecimentos construídos no âmbito da Ciência.

A explicitação de nossa definição de experimento se faz necessária, uma vez que é comum, na literatura da área de pesquisa em Educação em Ciências, a utilização dos termos “atividade experimental”, “atividade prática” e “atividade laboratorial” como sinônimos.

Para Lopes (2004), o contato entre a abordagem teórica e a experiência, pode ser feito, no ambiente escolar, por meio de três tipos de atividades: Observação; Procedimentos Empíricos e Atividade Experimental.

As atividades do tipo “observação” se referem às atividades do tipo observação de situações e demonstração experimental. Atividades do tipo “procedimentos empíricos” se referem às atividades do tipo medição de grandezas e/ou parâmetros e de desenvolvimento de protocolos experimentais rígidos. Já, “atividades experimentais” se referem às atividades de três tipos: Prevê-Observa-Explica, Verificação Experimental e Resolução de um Problema. O primeiro tipo se refere a atividades em que perante uma dada situação, é pedido que o aluno faça uma previsão, posteriormente ocorre o desenvolvimento da experiência pelo aluno e/ou professor e, ao final, os alunos registram e explicam o que observam, mediante auxílio ou não do professor. O segundo tipo se refere a atividades que, geralmente, apresentam um protocolo experimental rígido e a execução do Experimento pode ser feita pelos alunos sem grande acompanhamento do professor. O terceiro tipo se refere a atividades em que a ênfase é dada a um problema, que deve ser relevante para o aluno, por eles apropriado e devidamente enquadrada pelo professor, consistindo, dessa forma, em uma pequena investigação dos alunos controlada pelo professor, com muito mais controle dos tempos e dos meios por parte dos alunos.

Os objetivos de utilização de Experimentos Didático-Científicos podem ser associados a **aspectos ou dimensões características** do conhecimento de uma **área científica**, tais como: (1) **Dimensão conceitual**: Auxiliar os alunos a aprender (elementos de) ciências (área científica específica); (2) **Dimensão epistemológica**: Aprender (elementos) sobre como a ciência (área científica específica) é construída e se desenvolve; (3) **Dimensão metodológica**: Aprender (elementos) sobre como fazer ciências (área científica específica). (Adaptado de Hodson, 1994).

3 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Inicialmente, para o desenvolvimento desse trabalho, realizamos o levantamento de todas os LD indicados para o componente curricular “Biologia” e “Física” pelo PNLD 2012 Ensino Médio. Em seguida, iniciamos a etapa de identificação dos EDC presentes nesses livros, na qual foram encontrados 127 EDC nos LD de Biologia e 320 EDC nos livros de Física. Concomitantemente a essa atividade, realizamos estudos de fundamentação teórico-conceitual para a elaboração de roteiro de análise textual. Esse roteiro apresenta um conjunto de critérios que foram estabelecidos a priori, mas que foram aprimorados à medida que foi dado prosseguimento à pesquisa.

Após a etapa de categorização e análise dos EDC, construímos alguns resultados e explicitamos as conclusões obtidas.

4 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS

Esta seção está estruturada de modo que cada subitem corresponde a cada uma das questões de pesquisa definidas para esse trabalho.

4.1 Sobre os aspectos principais que caracterizam as formas de apresentação de experimentos didático-científicos presentes em livros didáticos de Biologia recomendados pelo PNLD 2012 Ensino Médio

Em relação ao LD-B01, a maioria dos EDC: são propostos para serem realizados no ambiente escolar (72,72%); apresenta a sugestão de materiais de baixo custo para o seu desenvolvimento (63,63%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas para o desenvolvimento do EDC (72,72%); não envolve cálculos numéricos (81,81%); é do tipo “verificação experimental” (100%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental do EDC (81,81%); não determina a forma de participação do aluno na realização do EDC (45,45%); indica os resultados no decorrer do texto do EDC (81,81%); não indica articulação com o texto principal do Livro do Aluno (100%); é diferente do EDC dos propostos no Livro do Professor (100%); se refere ao tema estruturante, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), “identidade dos seres vivos” (90,90%); e se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” dos PCNEM (90,90%).

Em relação ao LD-B02, a maioria dos EDC: não determina o local de realização do EDC (60%); é sugerida para ser desenvolvida com materiais de baixo custo (50%); é de natureza qualitativa (90%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas no desenvolvimento do EDC (90%); não envolve cálculos numéricos (90%); é do tipo verificação experimental (80%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental do EDC (50%); não determina a participação do aluno na realização do EDC (60%); não indica os seus resultados no Livro do Aluno (50%); é apresentada ao final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (90%); traz a indicação dos resultados do EDC no Manual do Professor (60%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (80%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão dos PCNEM (80%).

Em relação ao LD-B03, a maioria dos EDC: é proposta para serem realizados no ambiente escolar (60%); é proposto para serem realizados com material de baixo custo (73,33%); pode ser caracterizados como sendo de natureza qualitativa (100%); não envolve cálculos numéricos (100%); é do tipo verificação experimental (100%); pode ser realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno (60%); pode ser realizados tanto pelo professor quanto pelo aluno (60%); não traz a indicação dos seus resultados no Livro do Aluno (93,33%); é apresentado ao final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (100%); apresenta apenas a indicação dos resultados do EDC no Manual do Professor (100%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (100%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (100%) dos PCNEM.

Em relação à LD-B04, a maioria dos EDC: não traz uma indicação clara do seu local de realização (57,14%); é proposto para ser realizado com material de baixo custo (71,42%); é de natureza qualitativa (100%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas (100%); é do tipo verificação experimental (100%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental (71,42%); não determina a participação do aluno na realização do EDC (71,42%); indica os resultados no decorrer do texto e na ilustração do EDC (57,14%); é articulado no decorrer do texto principal (57,14%); não traz referências do EDC no Manual do Professor (57,14%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (100%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” dos PCNEM (100%).

Em relação ao LD-B05, a maioria dos EDC: são propostos para ser realizados no ambiente escolar (68,57%); utiliza material típico de laboratório para a sua realização (68,57%); é de natureza qualitativa (88,57%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas no desenvolvimento do EDC (100%); não envolve cálculos numéricos para a realização do EDC (100%); é do tipo verificação experimental (100%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental do EDC (100%); não determina a participação do aluno na realização do EDC (85,71%); não indicam os resultados no decorrer do texto do Livro do Aluno (71,42%); não indica articulação do EDC com o texto principal do Livro do Aluno (80%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (97,14%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” dos PCNEM (100%).

Em relação ao LD-B06, a maioria dos EDC: não determina o local de sua realização (77,77%); é indicado para serem realizados com material de baixo custo (66,66%); é de natureza qualitativa (77,77%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas no desenvolvimento do EDC (100%); não envolve cálculos numéricos (88,88%); é do tipo verificação experimental (88,88%); não determina a participação do aluno na montagem do EDC (66,66%); não determina a participação do aluno na realização do EDC (66,66%); não traz a indicação dos seus resultados do EDC no Livro do Aluno (77,77%); não indica articulação do EDC com o texto principal do Livro do Aluno (55,55%); se referem à EDC diferentes dos indicados no Livro do Professor (55,55%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (100%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” dos PCNEM (100%).

Em relação ao LD-B07, a maioria dos EDC: não determina o local de realização do EDC (71,87%); é sugerida para ser realizada com material de baixo custo (71,87%); é de natureza qualitativa (96,87%); não determina o processo de coleta de informações quantitativas no desenvolvimento do EDC (100%); não envolve cálculos numéricos (100%); é do tipo verificação experimental (100%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental do EDC (84,37%); não indicam a participação do aluno na realização do EDC (100%); não indica os no Livro do Aluno (100%); é apresentado ao final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (50%) ou 50% não indicam as referências do EDC no Manual do Professor (50%) é articulado junto ao final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (50%); é apresentado ao final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (50%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (100%); se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” dos PCNEM(100%).

Em relação ao LD-B08, a maioria dos EDC: pode ser realizada no ambiente escolar (62,5%); 50% dos experimentos são sugeridos para serem realizados com material de laboratório, enquanto que outros 50% podem utilizar material de baixo custo; é de natureza qualitativa (87,5%); não envolve cálculos numéricos (87,5%); é do tipo verificação experimental (100%); não determina a participação do aluno na montagem do aparato experimental do EDC (87,5%); não indica a participação do aluno na realização do EDC (100%); não indica resultados do EDC no Livro do Aluno (100%); não indica articulação com o texto principal do Livro do Aluno (87,5%); apresenta indicações de EDC diferentes dos indicados no Livro do Aluno (87,5%); se refere ao tema estruturante “identidade dos seres vivos” dos PCNEM (87,5%), se refere às competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (87,5%).

4.2 Sobre os aspectos principais que caracterizam as formas de apresentação de experimentos didático-científicos presentes em livros didáticos de Física recomendados pelo PNLD 2012 Ensino Médio

Em relação ao LD-F01, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (79,2%); Sugere materiais de laboratório para a sua realização (54,7%); Envolve informações de natureza quantitativa (54,7%); Indica que os alunos participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (67,9%); Envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (33/53); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a

participação do aluno na montagem e realização do experimento (88,75 e 100%); Não indica os resultados no decorrer do texto (45,3%); Está no final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (100%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (98,1%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (37,7% e 100%).

Em relação ao LD-F02, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (97,2%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (57,5%); Envolve informações de natureza qualitativa (62,5%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (62,5%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (77,5%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (91,2% e 100%); Não indica os resultados no decorrer do texto (55%). Está no final do texto principal como “atividade complementar” do tratamento do assunto de uma unidade/módulo/capítulo (100%); Há apenas a indicação dos resultados do EDC no Manual do Professor (52,5%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (40% e 98,7%).

Em relação ao LD-F03, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Está proposto para ser realizado no ambiente escolar (54,5%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (54,5%); Envolve informações de natureza qualitativa (54,5%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (72,7%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (54,5%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (63,6% e 63,6%); Indica os resultados no decorrer do texto (72,7%); Não indica articulação com o texto principal do Livro do Aluno (63,6%); Há indicação de EDC diferentes dos indicados no Livro do Aluno (63,6%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (54,5% e 100%).

Em relação ao LD-F04, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (78,6%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (67,8%); Envolve informações de natureza qualitativa (71,4%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (71,4%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (78,6%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (82,1% e 85,7%); Não indica os resultados no decorrer do texto (64,3%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (64,3%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (67,8%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e “Equipamentos elétricos e telecomunicações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (32,14%, 32,14% e 100%).

Em relação ao LD-F05, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Está proposto para ser realizado no ambiente escolar (57,1%); Sugere materiais de baixo custo e materiais do tipo sucata para a sua realização (42,8% e 42,8%); Envolve informações de natureza qualitativa e mista (42,8% e 42,8%); Indica que os alunos participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (54,1%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (57,1%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (100% e 100%); Não indica os resultados no decorrer do texto (71,4%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (100%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (100%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Som, imagem e informação” e a competência “Representação e comunicação” (42,8% e 71,4%).

Em relação ao LD-F06, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (80,4%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (74,1%); Envolve informações de natureza qualitativa (54,8%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (58,06%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (64,5%); Refere-se à verificação experimental

(100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (90,3% e 93,5%); Indica os resultados no decorrer do texto (67,7%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (93,5%); Há apenas a indicação dos resultados do EDC no Manual do Professor (70,96%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (35,5% e 100%).

Em relação ao LD-F07, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (78,9%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (63,1%); Envolve informações de natureza qualitativa (57,9%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (57,9%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (78,9%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (100% e 100%); Não indica os resultados no decorrer do texto (68,4%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (100%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (94,7%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Movimentos: variações e conservações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (52,6% e 100%).

Em relação ao LD-F08, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (93,7%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (81,2%); Envolve informações de natureza qualitativa (87,5%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (87,5%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (93,7%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (100% e 100%); Não indica os resultados no decorrer do texto (93,7%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (56,2%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (100%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Equipamentos elétricos e telecomunicações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (43,7% e 100%).

Em relação ao LD-F09, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (76,4%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (74,5%); Envolve informações de natureza qualitativa (64,7%); Não determina os sujeitos que participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (64,7%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (40/51); Refere-se à verificação experimental (98%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (88,2% e 90,2%); Não indica os resultados no decorrer do texto (64,7%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (80,4%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (60,8%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Equipamentos elétricos e telecomunicações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (43,1% e 100%).

Em relação ao LD-F10, a maior parte dos experimentos está estruturada da seguinte forma: Não determina o local para a realização da atividade (62,5%); Sugere materiais de baixo custo para a sua realização (54,2%); Envolve informações de natureza mista (66,7%); Indica que os alunos participam do processo de coleta das informações de natureza quantitativa (79,2%); Não envolve cálculos numéricos no seu desenvolvimento (58,3%); Refere-se à verificação experimental (100%); Indica a participação do aluno na montagem e realização do experimento (91,7% e 95,8%); Não indica os resultados no decorrer do texto (62,5%); Está no decorrer do texto principal como parte integrante do texto principal do Livro do Aluno (70,8%); Há orientações específicas para a sua realização no Manual do Professor (70,8%); Adéqua-se ao tema estruturante do PCN “Equipamentos elétricos e telecomunicações” e as competências “Representação e comunicação” e “Investigação e compreensão” (41,7% e 100%).

4.3 Sobre as aproximações e afastamentos possíveis entre as formas de apresentação de EDC presentes em LD de BIOLOGIA e em LD de FÍSICA, no âmbito do PNLD 2012 Ensino Médio

A partir do quadro abaixo, podemos observar as categorias mais frequentes relativas a cada critério de classificação de EDC presentes nos LD de Biologia e Física recomendados pelo PNLD 2012 Ensino Médio.

Quadro 1 Categorias mais frequentes relativas a cada critério de classificação de EDC presentes nos LD de Biologia e Física recomendados pelo PNLD 2012

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS MAIS FREQUENTES	
	EDC em LD de Biologia	EDC em LD de Física
<i>Local de Realização</i>	Não determinam	Não determinam
<i>Material necessário para a realização</i>	Baixo Custo	Baixo Custo
<i>Natureza das informações envolvidas na realização</i>	Qualitativa	Qualitativa
<i>Processo de coleta de informações quantitativas no desenvolvimento</i>	Não determinam	Não determinam
<i>Envolvimento de cálculos numéricos no desenvolvimento</i>	Não envolvem	Não envolvem
<i>Exigência para o aluno durante a realização</i>	Verificação Experimental	Verificação Experimental
<i>Participação do aluno durante a montagem do aparato experimental</i>	Não determinam	Alunos realizam
<i>Participação do aluno na realização</i>	Não determinam	Alunos participam
<i>Indicação dos resultados no Livro do Aluno</i>	Não indicam	Não indicam
<i>Articulação com o texto principal do Livro do Aluno</i>	Não há articulação	No decorrer do texto principal do Livro do Aluno
<i>Existência de Referências no Manual do Professor</i>	Indicação de EDC diferentes	Apresentam orientações complementares
<i>Adequação aos temas estruturantes dos PCN para o Ensino Médio</i>	Identidade dos seres vivos	Movimentos: variações e conservações
<i>Adequação às competências dos PCN para o Ensino Médio</i>	Representação e comunicação Investigação e compreensão	Representação e comunicação Investigação e compreensão

As apresentações baseadas em EDC, presentes em LD de Biologia e de Física, costumam estar estruturadas com base em roteiros fechados, nos quais se privilegia a descrição dos materiais e dos procedimentos que devem ser realizados para o desenvolvimento do experimento.

Além disso, um número considerável de apresentações baseadas em EDC costuma indicar seus resultados no decorrer do texto e/ou na ilustração que acompanha o texto da atividade. Esse aspecto faz com que não seja necessário o desenvolvimento do experimento tanto pelo professor, quanto pelo aluno, para a construção de seus resultados. Assim, o EDC perde seu caráter investigativo, podendo ser substituído ou, até mesmo, melhor substituído por outro tipo de recurso.

Em relação à articulação da apresentação baseada em EDC com o texto principal do Livro do Aluno, os experimentos identificados costumam desempenhar o papel de complementar ou verificar um determinado assunto previamente estudado. Dessa forma, o aluno pode ser levado a perceber,

erroneamente, que a ciência é constituída por um conjunto de conhecimentos prontos, acabados e descontextualizados historicamente.

5 CONCLUSÕES

Os EDC como propostos nos LD de Biologia e de Física, em geral, tornam-se para os alunos uma mera execução de tarefas. Tratado dessa forma, o aluno coleta dados que servem para a verificação da ocorrência ou não de determinado fenômeno/processo.

Como muitos dos resultados obtidos nos EDC já são conhecidos, essa atividade isolada de um contexto de investigação pouco contribui para a aprendizagem por parte do aluno. Assim, a interação com o objeto não causa contrapontos, não ocasiona conflitos, apenas se verifica o dado empírico que já consta nos livros e nas aulas “teóricas”.

Da forma como estão apresentados os EDC nos LD, os alunos adquirem uma visão de que o conhecimento científico é neutro, uma verdade já estabelecida e inquestionável, uma vez que a maior parte dessas atividades está proposta de modo a verificar um assunto já estabelecido no campo da Ciência.

A fim de superar esses limites, consideramos importante a existência, nesses LD, de EDC apresentados mediante roteiros mais abertos, os quais incorporem questões problematizadoras.

Também, essas apresentações de EDC devem possibilitar a realização de discussões acerca dos resultados construídos pelos alunos, a partir do desenvolvimento da atividade.

Diante disso, acreditamos que o professor poderá possibilitar um espaço para que o aluno assuma, cada vez mais, o controle de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ESPINOZA, Ana Maria. Ciências na escola: novas perspectivas para formação dos alunos. Tradução de Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2010.

HODSON, D.: (1988). Experiments in Science Teaching. **Educational Philosophy and Theory**, Austrália, v.20.

HODSON, D.: (1994). Hacia um enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, v. 12, n. 3.

LOPES, J. Bernardino: (2004). **Aprender e Ensinar Física**. Lisboa/PT: Fundação Calouste Gulbekian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia/MCES.

A PRESENÇA DE INOVAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO PNLD 2011
THE PRESENCE OF INNOVATIONS IN SCIENCE TEXTBOOKS IN PNLD 2011

Marcus Vinicius Urbinatti Canhete
UNIVERSIDADE FEDEARL DO PARANÁ - PPGE
urbinatti@gmail.com

Nilson Marcos Dias Garcia
UTFPR – PPGTE/DAFIS; UFPR–PPGE
nilson@utfpr.edu.br

RESUMO: Este trabalho identificou, nas coleções de Ciências aprovados no PNLD 2011, a incorporação de inovações no ensino (mudança deliberada e conscientemente assumida visando uma melhoria de uma ação educativa), propostas no PCN de Ciências: Ciência, Tecnologia e Sociedade e a História e Filosofia da Ciência, tomando as exigências do Edital PNLD 2011, utilizou-se um instrumento apoiado na análise de conteúdo. Para localizar-las selecionaram-se os temas Poluição (CTS) e Astronomia (HFC), em três coleções. Verificou-se a inclusão insuficiente de inovações, particularmente para Astronomia. Foi concluído que as inovações precisam atingir várias esferas do universo escolar, para promover uma transformação no ensino de Ciências.

Palavras Chave: Livro Didático de Ciências; PNLD 2011; Inovações no Ensino.

ABSTRACT: This work identified, in the collections of Sciences approved in PNLD 2011, the incorporation of innovations in teaching (change deliberately and knowingly assumed to improve a educative action), proposed in the PCN de Ciências: Ciência, Tecnologia e Sociedade e a História e Filosofia da Ciência, Taking the requirements of the notice PNLD 2011, is was used an instrument resting on the content analysis. To locate them it was chosen the themes of pollution (CTS) and astronomy (HFC), in three collections. There was insufficient inclusion of innovations, particularly for astronomy. It was concluded that the innovations required to achieve various spheres of the school universe, to promote a transformation in science education.

Keywords: Science Textbook; PNLD 2011; Innovations in teaching.

1 INTRODUÇÃO

No início desta pesquisa o foco inicial foi tentar compreender as dificuldades que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental enfrentam para atingir os objetivos desejáveis com o ensino de Ciências. Dificuldades como: falta de estrutura das instituições de ensino, aprendizagem inicial deficitária dos alunos, falta de contato com a leitura dos livros didático público oferecido pelas escolas, a necessidade de outras formas de comunicação e linguagem, a necessidade de uma revisão e atualização do currículo científico, bem como, problemas sociais e familiares que muitos elementos da comunidade escolar possuem em suas realidades particulares.

Ao se focar no problema da leitura deficitária dos alunos, uma pesquisa bibliográfica inicial foi realizada sobre o assunto, encontrou-se artigos como os de Brandi e Gurgel (2002), Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Martins et. al. (2004). Verificou-se nos autores consultados uma ligação entre o tema leitura nas aulas de Ciências aos conceitos de Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) ou mesmo como um instrumento necessário para administrar aulas utilizando a História e a Filosofia da Ciência (HFC) ou o Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, (Brasil, 1998) estas alternativas citadas no parágrafo anterior, são recomendadas como alternativas a serem utilizadas pelos

profissionais de educação para administrar melhorias no processo de aprendizagem de Ciências. Após isto o foco desta pesquisa passou a procurar entender melhor os conceitos do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade e também do papel da História e Filosofia da Ciência no ensino, por avaliar que essas duas questões podiam ser um vetor de Inovações no ensino de Ciências. Estas “Inovações”, apesar do nome, são resultado de discussões antigas para a sua aplicação no ensino de Ciências, que culminaram na sua inclusão nos PCN de Ciências no ano de 1998. Neste momento em que estas Inovações incentivam uma nova forma de se ensinar Ciências que, ao menos em teoria, poderiam auxiliar os problemas encontrados pelos educadores.

Neste contexto a escolha do livro didático como objeto de investigação tornou-se óbvia por ser um instrumento que as instituições governamentais oferecem para que estas proposições de ensino sejam colocadas em prática, influenciando, pelo menos em parte, as aulas de Ciências.

Essas reflexões conduziram a centrar atenção nos Parâmetros Curriculares e nos livros didáticos de Ciências para o Ensino Fundamental e ensejaram a problemática desta pesquisa: **Como os Parâmetros Curriculares têm influenciado a explicitação de inovações nos livros didáticos de Ciências?**

2 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

A cultura no universo escolar pode tomar diversas acepções de acordo com as correntes de pensamento daqueles que a usam como elemento de análise. Forquin (1993) apresenta algumas destas definições no capítulo introdutório do seu trabalho. Um conceito que o autor apresenta inicialmente, considerado pelo mesmo como “elitista”, se aproxima com o que usualmente conhecemos como cultura:

(...) considerada como o conjunto de disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. (...) traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo (...)(FORQUIN, 1993, p.11)

Para que este legado de tradições humanas não se perca, de acordo com Williams, in Forquin (1993), e seja transmitido ou conservado para as gerações futuras, ela deve passar por um processo denominado pelo autor de “*tradição seletiva*”. Esta seleção que se divide o patrimônio cultural é influenciado por diversos interesses sociais. Isto governa o processo contínuo de seleção e resseleção dos elementos culturais. “*Nesta perspectiva a cultura é considerada como um repertório (...) um objeto de seleção(...)*”. Esta seleção também ocorre no sistema educativo com a transmissão de partes desta cultura fundamentais para a constituição da sociedade em um determinado momento histórico. Estas partes selecionadas para o ensino podem ser chamadas de cultura escolar.

As inovações no ensino, neste contexto, podem influenciar tanto na seleção destes elementos culturais, como na transmissão destes no ambiente escolar.

O termo inovação é polissêmico, também conforme a sua finalidade. Mesmo ao se focar dentro da área de ensino, ele possui divergências dentro da literatura. Ferretti (1995) define *innovar* como um conjunto de mudanças num objeto de forma planejada para produzir uma melhoria no mesmo; *mudança* é uma alteração significativa entre um momento inicial e outro posterior; *melhoria* é a passagem de um estado anterior menos desejado para um posterior mais atraente. Complementando essa definição, Cardoso (1997), também define Inovação Pedagógica como uma mudança deliberada e conscientemente assumida visando melhoria de uma ação educativa, que implica em uma ruptura com uma situação vigente.

Segundo Krasilchik (1995), as inovações no ensino de Ciências no Brasil ganharam impulso a partir dos anos 1950 quando da criação do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura

(IBECC)⁴⁵ por influência de uma tendência internacional de melhoria do ensino científico devido à Guerra Fria, quando os países ocidentais passaram a atualizar os conteúdos dos livros didáticos, além de incentivar a elaboração e produção de outros instrumentos didáticos para a aprendizagem. Sendo a educação um processo e uma construção social, nos anos de 1990 houve intenso debate a respeito dos destinos da educação nacional, que culminaram com a aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, no ano de 1996. e no final dos anos 1990 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual o papel das Ciências Naturais passou a ser “o de colaborar para a compreensão do mundo e as suas transformações situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo” (Brasil 1998, p15), que norteiam as opções inovadoras contidas neste documento.

No entanto, em um primeiro momento, nem sempre, as inovações são completamente aceitas. A Tradição Seletiva, como já o nome evoca, é uma tradição de elementos culturais selecionados por elementos sociais. Essa tradição naturalmente pode auxiliar na resistência contra as Inovações no ensino.

Cardoso (1997) chama este repúdio às inovações de “*estabilidade do ambiente escolar*”. Ela apresenta que os professores e as equipes pedagógicas, por diversas razões, tem uma parcela de responsabilidade para a não aceitação de uma determinada inovação no ensino, eles temem as consequências que este tipo de mudanças possa resultar no seu dia a dia de sala de aula. Krasilchik (1995), especificamente para o ensino de Ciências, afirmou que a anterior Lei de Diretrizes e Bases e o PCN é um grande marco para as Inovações do ensino de Ciências, por que modificou profundamente a estrutura do ensino fundamental e médio. Mas estas encontraram dificuldades de planejamento e na sua implementação, pelo fato de que diversas instâncias envolvidas no processo não acompanharem as modificações propostas, como por exemplo, os livros didáticos e os cursos de formação dos professores, por ainda primarem por uma formação tradicional.

As inovações sofrem uma resistência por conflitos que elas proporcionam com a comunidade envolvida na escola, talvez pelo paradigma educacional consensualmente aceito e transmitido. As Inovações precisam de tempo para serem aceitas, e, acima de tudo, elas devem inovar não somente em ações pontuais, mas abranger todas as extensões que fazem parte da escola.

3 AS INOVAÇÕES PROPOSTAS PELO PCN DE CIÊNCIAS NATURAIS

Este documento ressalta que anteriormente o ensino de Ciências Naturais era trabalhado de forma conteudista, visando uma ciência neutra e isenta de interferências da sociedade e os conteúdos eram desatualizados e sem a preocupação com o envolvimento do aluno. Procurando superar essa situação, o documento apresenta algumas inovações no ensino, dos quais, será dada atenção: Enfoque CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade) e à História e Filosofia da Ciência (HFC).

O Enfoque CTS é um movimento que surgiu no Hemisfério Norte a partir de várias parcelas da sociedade. Dentro da vertente educativa, existem diversos autores que sustentam as suas idéias. Auler (2002) fez uma aproximação destas idéias em um núcleo comum: **a) o rechaço da imagem de ciência como uma atividade pura, neutra; b) a crítica da concepção de tecnologia como ciência aplicada e neutra e c) rejeição de estilos tecnocráticos (promoção da participação pública na tomada de decisões)**. Obtendo como objetivo deste enfoque a Alfabetização Científica e Tecnológica.

Referente à História e Filosofia da Ciência, El-Hani *et al.* (2004) comentam que a HFC faz uma abordagem conceitual “*se propõe que a aprendizagem das ciências deve ser acompanhada por uma aprendizagem sobre as ciências, ou sobre a natureza da ciência*” e surge como uma solução para alguns problemas das aulas de Ciências evidenciados pelos altos índices de analfabetismo científico e evasão de alunos. Os autores também constataram que os estudantes possuem uma concepção errada da natureza da Ciência.

Nos trabalhos que foram consultados nesta pesquisa, não se teve a intenção de observar diretamente se há uma preocupação explícita do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em inserir estas duas Inovações nos editais que influenciam as publicações didáticas. Entretanto, como o

⁴⁵ IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciências Iniciação a Ciências.

livro didático é um recurso por excelência para analisar a aplicação deste processo, sobre ele serão tecidas algumas considerações.

Os livros didáticos talvez sejam os principais veículos onde a cultura escolar se expressa e, mesmo criticados, ainda são um instrumento fundamental para o ensino escolar. Batista (1999) afirma: *“...os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais.”*

De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O PNLD ha muitos anos se preocupa com a distribuição de livros didáticos para as escolas da rede publica de ensino. A partir do ano de 1997 o FNDE avalia, adquire e distribui os livros das series iniciais do ensino fundamental.

Os Livros didáticos PNLD 2010 iniciaram o seu processo com a publicação de um edital, em 2009, para as editoras se adequarem as proposições e inovações desejáveis pelo FNDE, especificamente para as coleções de Ciências foram exigidos 12 critérios classificatórios que as coleções deveriam contemplar. Dentre eles, 4 se alinham com as inovações analisadas:

- Propostas de atividades que estimulem a investigação científica, por meio da observação, experimentação, interpretação, análise, discussões dos resultados, síntese, registros, comunicação e de outros procedimentos característicos da Ciência;
- Articulação dos conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares;
- Propostas de atividades que estimulem a interação e participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral;
- Textos e atividades que colaborem com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade, buscando uma formação para o pleno exercício da cidadania; (BRASIL, 2010, p. 40)

Após serem avaliadas pelas equipes, o FNDE publicou um Guia PNLD 2010 com as coleções aprovadas, com uma curta resenha e uma avaliação dentro dos critérios definidos pela equipe de avaliação.

4 METODOLOGIA

Um questionário exploratório foi aplicado em uma turma de escola pública das series iniciais do ensino fundamental e constatou-se que os alunos possuíam dificuldades na aproximação com a disciplina e que livro didático era o principal instrumento de trabalho nas aulas de ciências. Isto orientou a escolha do livro didático como objeto desta pesquisa. Em relação à aproximação com a disciplina, decidiu-se investigar como inovações propostas pelos PCN de Ciências no âmbito da História e Filosofia da Ciência (HFC) e do Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) são traduzidas nos livros didáticos de Ciências.

Com estas questões postas, decidiu-se buscar estas inovações nos livros didáticos de Ciências mais atuais, escolhidos pelo PNLD 2011. Essa escolha se deve porque o PNLD é um programa do governo federal, financiado pelo FNDE, que deve sofrer influências do que é proposto nos PCN de Ciências, além do fato de que, por este Programa, o livro didático deve chegar às mãos da maior parte dos alunos das escolas públicas, sendo assim, um elemento disseminador de propostas e/ou inovações no ensino.

A técnica escolhida para analisar as coleções foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). As categorias de análise foram definidas de acordo com a sua significação obtida na revisão teórica desta pesquisa e principalmente pelos critérios propostos pelo Edital PNLD 2011 (citados no tópico anterior) para área de Ciências Naturais. Elas foram criadas a partir de categorias semânticas ou temas, que caracterizam o ensino de Ciências norteadas pelas inovações estudadas. Sua escolha permitiu que a avaliação de ambos os enfoques CTS e HFC pudessem ser analisados pelo mesmo

instrumento. As categorias estabelecidas foram as seguintes: 1) Estimulo à investigação científica; 2) Articulação de conteúdos; 3) Interação com o cotidiano; 4) Utilização/aplicabilidade.

Para o propósito desta pesquisa, foram escolhidas três coleções de Ciências para se submeterem à técnica. A escolha foi motivada porque estas coleções respectivamente possuem o grau mais alto, um intermediário e o mais baixo na avaliação do Guia PNLD 2011 (Brasil, 2010). As coleções escolhidas foram: **Ciências Naturais**, de autoria de Olga Santana, Aníbal Fonseca e Erika Mozena, da Editora Saraiva; **Ciências**, de autoria *Fernando Gewandsznajder*, da Editora Ática; **Ciências Integradas**, de autoria de *Jenner Procópio Alvarenga*, *José Luiz Pedersoli*, *Moacir Assis D'Assunção Filho*, *Wellington Caldeira Gomes*, da Editora Positivo.

Outra escolha realizada foi a definição de temas a serem observados com maior critério nas coleções. Esta escolha de temas está diretamente relacionada com o estudo realizado nos PCN de Ciências, onde foi interpretado que alguns assuntos merecem destaque em relação à aplicação das Inovações. Os temas escolhidos foram: **Astronomia** para localizar a **HFC**; **Poluição** para localizar o enfoque **CTS**.

As coleções passaram por uma leitura inicial exploratória indicando a presença ou ausência das inovações, e após isto uma leitura mais criteriosa analisando a profundidade que estas inovações são inseridas na administração do conteúdo feito pelas coleções. Os dados foram tabulados em tabelas para se processar a análise.

5 RESULTADOS

As análises foram feitas com o auxílio do instrumento de avaliação preparado; nele foi registrada a frequência de menção ou falta de menção das três primeiras categorias. Estas análises foram feitas tanto nos capítulos específicos relacionados aos temas escolhidos (identificados no índice) quanto em tópicos distribuídos em outros capítulos que tinham relação com os temas.

Nestas análises foram verificadas, para cada tema, se a categoria estava: Presente (caso a coleção atendesse inteiramente o critério), Incompleta (se necessitasse de complementação significativa para que atendesse o critério) e Ausente (quando ela não fosse encontrada). A frequência fica evidenciada pelo número que indica a quantidade de vezes que ela esteve presente, incompleta ou ausente.

A quarta categoria (Utilização/Aplicabilidade) foi analisada por outros critérios, usando como base o Edital PNLD e o referencial teórico desta pesquisa. Ela buscava verificar se as coleções trazem as Inovações no ensino com uma linguagem clara para que qualquer professor, mesmo que não tenha tido aulas a respeito delas em sua formação inicial, possa utilizá-las dentro de suas aulas.

A análise final será feita de forma comparativa entre os registros do instrumento e as considerações apresentadas no Guia PNLD visando obter uma análise mais precisa da natureza da inserção das inovações nestas coleções. Os dados que foram obtidos estão nos quadros a seguir, onde (–) categoria não encontrada e (ne) temática não encontrada no livro

Quadro 1- Frequência do tema Astronomia na Coleção Ciências Naturais (Editora Saraiva)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1												
Estímulo	-	e	-	-		e		-		e		
Categoria 2												
Articulação		e				e		-		e		-
Categoria 3												
Interação		e			-	e	-	-		e		-

Quadro 2 - Frequência do tema Poluição na Coleção Ciências Naturais (Editora Saraiva)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1 Estímulo		-	-	e		-		e			-	e
Categoria 2 Articulação				e	-	-		e		-	-	e
Categoria 3 Interação		-		e	-	-		e			-	e

Quadro 3 - Frequência do tema Astronomia na Coleção Ciências (Editora Ática)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1 Estímulo	-	-	e			-	e	-			e	
Categoria 2 Articulação	-	-	e			-	e				e	-
Categoria 3 Interação	-	-	e			-	e				e	-

Quadro 4 - Frequência do tema Poluição na Coleção Ciências (Editora Ática)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1 Estímulo		-	-			-	-	-			-	
Categoria 2 Articulação							-	-			-	
Categoria 3 Interação							-				-	

Quadro 5 - Frequência do tema Astronomia na Coleção Ciências Integradas (Editora Positivo)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1 Estímulo	-	-	-	-		-	-					
Categoria 2 Articulação		-	-			-	-		-			-
Categoria 3 Interação		-	-	-		-	-	-	-			

Quadro 6 - Frequência do tema Poluição na Coleção Ciências Integradas (Editora Positivo)

	Presente				Incompleto				Ausente			
	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Anos letivos												
Categoria 1 Estímulo		-	e	e		-	e	e	-		e	e
Categoria 2 Articulação		-	e	e		-	e	e	-		e	e
Categoria 3 Interação		-	e	e		-	e	e	-		e	e

5 SÍNTESE DOS DADOS

Dentre as categorias analisadas, a categoria 1 foi a menos explorada pelas coleções, principalmente para o tema Astronomia. A categoria 2, e 3, apareceram em maior número nessa análise, sendo a categoria 3 a que mais foi identificada nas três coleções, principalmente associada ao tema Poluição. Talvez esse tema tenha uma aproximação maior com o cotidiano pela ampla divulgação nas mídias dos atuais, forçando os livros a trabalharem com estas temáticas.

Outro aspecto que chama atenção na coleção Ciências Naturais (Ed. Saraiva) é o fato de ela apresentar maior frequência em *Presente* do que em *Incompleto* ou *Ausente*, atendendo mais aos critérios desta pesquisa; o que só confirmou a melhor recomendação da equipe de avaliação PNLD.

Utilizando-se o enfoque CTS como exemplo, pode-se observar que o potencial inovador, mesmo na coleção Ciências Naturais, quando comparado com os critérios apresentados em Santos e Mortimer (2000) essa coleção ainda não pode ser chamada de inovadora, ela possui uma incorporação pontual da Inovação no ensino sem influenciar muito no formato tradicional do ensino de Ciências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a problemática deste trabalho, como as inovações propostas pelos PCNs aparecem nos livros. Esta pesquisa seguiu o caminho das equipes de avaliação do PNLD e, munindo-se de critérios extraídos das exigências dos PCN, voltou-se aos livros didáticos de Ciências aprovados para o ano letivo de 2011. No entanto, o intuito não foi refazer o trabalho já realizado pelo PNLD, mas sim obter mais detalhes a respeito das propostas de Inovações presentes nos livros para não apenas obter elementos para a pesquisa, mas também para sentir as reais dificuldades da implementação destas inovações no ensino de Ciências.

De acordo com Krasilchik (1987 e 2008) e também com os PCN de Ciências (BRASIL, 1998), o ensino dessa disciplina no nosso país tem estabelecida uma “tradição” de manter uma gama de conteúdos escolhidos para explicar as Ciências da Natureza. A “tradição seletiva” (FORQUIN, 1993) tem explicado a forma como esta seleção de conteúdos se processa e os elementos sociais que influenciam e contribuem para o chamado “ensino tradicional de Ciências”, que introduz uma ciência neutra, povoada de conceitos universais e principalmente sem contextualizações com o cotidiano do aluno.

Foi possível verificar que pelo menos em teoria os enfoques CTS e HFC possuem os elementos que podem contribuir para a superação do ensino tradicional, razão pela qual, esta busca foi processada nos livros distribuídos pelo FNDE.

Estabelecendo uma relação da produção editorial com a formação dos professores neste contexto inovador, os resultados corroboraram o que Megid Neto e Fracalanza (2003) já haviam apontado, ao indicarem que os professores não aceitam facilmente as coleções que apresentam idéias muito inovadoras, até por que seus cursos de formação, passam um conjunto de conteúdos rasteiros e ultrapassados com pouquíssima atenção a sua aplicabilidade no processo de ensino, o que faz com que os autores e as editoras olhem com cautela a inclusão de inovações em suas produções, principalmente pelo aspecto comercial envolvido nessas obras.

Nesse sentido, e dada a pouca presença de inovações nos livros didáticos, considerado um dos mais importantes elementos que pode exercer significativa influência no ensino, a presença de Inovações em um documento oficial como os Parâmetros Curriculares pode ser considerado um fenômeno isolado decorrente de uma intensa movimentação feita pelos pesquisadores da área, mesmo antes de publicação do documento, e que não teve à sua época, a necessária ressonância com a escola, local onde elas deveriam ser desenvolvidas.

Foi possível, entretanto, nesse trabalho, verificar que este “fenômeno isolado” e mesmo outras iniciativas já tem exercido sua influência na implementação de alguns elementos inovadores, tais como a presença de incentivos a mobilizações populares e políticas, ações concientizadoras e textos que mostram a real natureza da ciência, inovações estas que, graças à distribuição nacional dos livros escolhidos, podem estar sendo utilizadas em muitas instituições de ensino nacionais.

O caminho das inovações é ainda muito longo e passa, obrigatoriamente, pela formação inicial e continuada dos professores, pela continuidade dos avanços na produção dos livros didáticos, conscientização da comunidade escolar para valorização da escola, progressos esses que tem sido e continuam a ser desafios para que realmente possa se sentir uma mudança no ensino de Ciências. Espera-se, que este trabalho, possa ter contribuído com esse processo.

REFERÊNCIAS

- AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**, Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, 2002.
- BARDIN, L. Tradução: RETO, L. A. e PINHEIRO, A. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 5ª edição, p.281, 2009.
- BATISTA, A. G. **Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, M.(org) **Leitura, história e história da leitura**, Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: FAPESP, 1999.
- BRANDI, A. T. E. & GURGEL, C. M. do A. **A Alfabetização Científica e o Processo de Ler e Escrever em Séries Iniciais: Emergências de um estudo de investigação-ação**. Ciência & Educação, v. 8, no. 1, p.113-125, 2002.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, Brasília (DF), 138 p,1998.
- BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Ciências**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília (DF), 100p. 2010.
- CARDOSO, A. P. P. O. **Educação e Inovação**. Revista Millenium on-line, ISSN: 1647-662X, n. 6, 1997.
- EL-HANI, C. N.; TAVARES, E. J. M. e ROCHA, P. L. B. **Concepções Epistemológicas de Estudantes de Biologia e sua Transformação por uma Proposta Explícita de Ensino Sobre História e Filosofia das Ciências**. Investigações em Ensino de Ciências, V9(3), p. 265-313, 2004.
- FERRETTI, C. J. **A Inovação na perspectiva pedagógica**, In. GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**; Campinas/SP: Autores Associados, p. 309, 1995.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo, EPU: EDUSP, 1987.
- _____. **Inovação no Ensino de Ciências**. In. GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**; Campinas/SP: Autores Associados, p. 309, 1995.
- _____. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, p.197, 2008.
- LORENZETTI, L. E DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais**. Ensaio, V.3, Nº1, p. 1-17, 2001.
- MARTINS, I.; NASCIMENTO, T. G.; ABREU, T. B. **Clonagem na Sala de Aula: um Exemplo do uso Didático de um Texto De Divulgação Científica**, Investigações em Ensino de Ciências, V.9(1), p. 95-111, 2004.
- SANTOS, W. L. P. e MORTIRMER, E. F, **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira**, Revista Ensaio, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

7. MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
TEACHING AND LEARNING MATERIALS IN DISTANCE LEARNING

O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DAS DIRETRIZES ESTADUAIS PARA USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FROM THE PUBLICATION OF STATE GUIDELINES FOR USE OF TECHNOLOGY IN SCHOOLS - FIRST APPROACHES OF A QUALITATIVE RESEARCH

Stela Maris Britto Maziero
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
stela_maziero@hotmail.com

Glaucia da Silva Brito
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
glaucia@ufpr.br

RESUMO: A presente pesquisa faz parte do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e suas relações com a Formação Docente, no tema Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação. Demonstra a intenção de trabalhar com o uso das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar a partir da publicação das Diretrizes para o Uso das TICs na Escola, publicadas na forma de Caderno Temático da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Busca tecer reflexões sobre os conceitos de tecnologia presentes no ambiente escolar e suas implicações nas práticas cotidianas dos professores de uma Ação Pedagógica Descentralizada. Análises iniciais apontam que a maioria dos professores utiliza os recursos tecnológicos, mesmo que de forma operacional, porém desconhecem as Diretrizes Estaduais que tratam das tecnologias, além de, nesse espaço educativo possuírem acesso limitado à tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologia; formação de professores; diretrizes estaduais.

ABSTRACT: This research is part of the research project presented to the Graduate Program - Master of Education, Federal University of Paraná, in the search line Culture, Education and Teaching and its relations with Teacher Training, theme in Information Technology and Communication applied to Education. Demonstrates the intention to work with the use of information technology and communication in the school environment from the publication of the Guidelines for the Use of TICs in School, published as Booklet Theme Secretary of State for Education of Paraná. Search weaving reflections on the concepts of technology present in the school environment and its implications on the everyday practices of teachers in a Decentralized Educational Action. Initial analyzes indicate that most teachers use technological resources, even if it is operational, however ignore the Guidelines state that treat technology, and in that space they have limited access to educational technology.

Keywords: Technology; teacher training; guidelines state.

1 INTRODUZINDO A QUESTÃO

No ano de 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicou o documento intitulado: Diretrizes para o Uso das Tecnologias Educacionais, com o objetivo de propor

“(...) diretrizes para o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de educação básica do Paraná. Sua escrita foi feita a partir das discussões que as equipes da Diretoria de Tecnologia Educacional (Ditec) fizeram internamente e das realizadas com os demais Departamentos da Secretaria de Estado da Educação em momentos distintos. De forma indireta, em 2009, houve colaboração dos professores da rede pública estadual por meio das tarefas realizadas nos Grupos de Estudos, que versavam sobre o uso de Tecnologias na Educação.” (SEED/PR, 2010, p.4).

As diretrizes, construídas coletivamente, estabelecem a questão do uso e apropriação dos recursos tecnológicos de forma vinculada ao pensamento curricular, isto é, ao pensamento pedagógico quando ele se detém na consideração das práticas educacionais.

O documento faz parte da série Cadernos Temáticos da SEED/PR que tratam de temas considerados como desafios educacionais contemporâneos e precisam ser analisados para as necessárias intervenções e superações no contexto educacional. Com relação ao uso das novas tecnologias buscaram apresentar os pressupostos teóricos da proposta da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná para o tema, o qual de acordo com os autores objetiva “promover o uso consciente dos recursos tecnológicos com propósito e finalidade pedagógica.” SEED, 2010.

A logística de distribuição do documento aos professores se deu de forma diferenciada em cada Núcleo Regional de Educação, uma vez que professores pertencentes a determinadas regiões receberam o referido Caderno Temático em seus endereços residenciais, enquanto outros tomaram conhecimento do mesmo, no estabelecimento de ensino onde atuam e outros ainda, conheceram-no na forma virtual no Portal Dia-a-Dia Educação.

O interesse na pesquisa em relação ao conhecimento que os professores atuantes na APED especial possuíam das Diretrizes surgiu por ocasião de estudos realizados no Grupo de Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias – GEPETE, sob a coordenação da Professora Doutora Gláucia da Silva Brito. O convívio diário com os professores atuantes na Ação Pedagógica Descentralizada (APED)⁴⁶ proporcionava a oportunidade de uma pesquisa de forma investigativa da ação da prática pedagógica dos mesmos, mediada pelas tecnologias.

A oferta de escolarização na referida Ação Pedagógica Descentralizada – APED - atende a princípios estabelecidos, com proposta pedagógica própria tendo como princípio que:

Educar alguém é introduzi-lo, inicia-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e atitudes que se considera como desejáveis para si mesma, e um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso da arte), ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (lesmo que esta capacidade seja apenas relativa) de realização. (FORQUIN, 1993 apud PROPOSTA PEDAGÓGICA – APED ESPECIAL CENSE Curitiba)

A proposta pedagógica da instituição contempla o uso de novas tecnologias em momentos específicos na disciplina de Arte, com a utilização de variados recursos tecnológicos e também do desenvolvimento da Educomunicação através do rádio, já que a APED possui uma rádio-escola para tal oficina e conta a colaboração dos professores das demais disciplinas, os quais desenvolvem em sala de aula conteúdos que posteriormente são abordados também na prática educacional.

A Proposta Pedagógica contempla ainda a Oficina de Inclusão Digital, realizada exclusivamente no Laboratório de Informática com professor específico para o seu desenvolvimento. Para as demais disciplinas a matriz curricular não faz menção específica ao uso de novas tecnologias, a não ser em projetos apresentados durante o ano a critério de cada professor, desde que passando por discussão com a coordenação pedagógica, e consequentemente aprovada pela mesma.

Dado o exposto o que nos levou a iniciar este estudo foi a necessidade de apropriação das tecnologias no contexto educacional, necessidade essa verificada a partir dos estudos realizados no GEPETE. A reflexão dos conceitos de tecnologia e de que as escolas têm assistido ao movimento de introdução das tecnologias em seu ambiente, sem de fato, compreender as implicações no trabalho de

⁴⁶ Uma Ação Pedagógica Descentralizada (APED) é um tipo de oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que, como o próprio nome estabelece, se dá de forma descentralizada da escola, ou melhor, da instituição de ensino, a qual tem autorização para esse tipo de oferta. Assim, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos –CEEBJA, é uma instituição de ensino autorizada a realizar e promover as chamadas APEDs, descentraliza suas ações, em salas de aula que podem funcionar em outras escolas ou nos mais variados espaços.

seus professores e na formação de seus próprios alunos, suscitou discussão com os sujeitos informantes a partir das práticas cotidianas.

2 METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no ambiente natural da pesquisadora, iniciando-se pelo conceito que cada sujeito possui de tecnologia e que suscitou a necessidade do entendimento das Diretrizes para o Uso das Tecnologias Educacionais na escola, presentes no Caderno Temático, elaborado pela SEED – Paraná. Tal necessidade foi verificada pelos próprios sujeitos participantes.

Ao se considerar o contexto, como se tratava das primeiras aproximações com o objeto pesquisado, considerou-se e utilizou-se desde o início dos trabalhos, com a aplicação de atividades do GEPETE, as fontes de dados e informações reais de textos, escritos pelos próprios professores no momento da coleta, bem como momentos de observação participante.

Ao primar pela pesquisa *in loco*, pela recolha de dados de forma direta e pela compreensão do contexto, no caso específico da APED Especial nos baseamos ainda em Bogdan & Biklen (1994, p. 48) cuja afirmação é de que “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, da palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optou-se pela análise de entrevistas por se tratar das primeiras aproximações de uma pesquisa qualitativa e ainda de observação participante, por se tratar do cotidiano de trabalho da pesquisadora, e pelo fato de que tradicionalmente a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural.

Recorrendo ainda a Bogdan & Biklen (1994) utilizou-se as principais características da pesquisa qualitativa, consideradas durante a pesquisa como sendo: o ambiente natural como fonte direta de dados; a preocupação com a compreensão do contexto; a presença do pesquisador no *lócus* da pesquisa em tempo significativo para elucidar questões educativas; o interesse pelo processo e não apenas pelos resultados; e ainda a recolha de dados “em situação”, complementados por informações obtidas através do contato direto.

Os apoios contextuais necessários para se promover a aplicação e uso das tecnologias na escola, dependem e muito, da experiência do professor em relação a esse uso, e pouco se faz consultar quando da sua implantação, haja vista que dos sujeitos participantes da pesquisa, apenas um participou de formação continuada específica de tecnologia.

Importante lembrar que, na introdução das Diretrizes, o documento ao propô-las, estabelece que a escrita foi realizada na Diretoria de Tecnologia – Ditec, e que, “de forma indireta, em 2009, houve colaboração dos professores da rede pública estadual por meio das tarefas realizadas nos Grupos de Estudos, que versavam sobre o uso de Tecnologias na Educação.” (SEED/PR, 2010, p.4).

Por entender o papel fundamental que os educadores exercem na inserção, ou não, das TICs no ambiente escolar, o estudo em questão utilizou dados de nove professores que se dispuseram a participar da pesquisa. No desenvolvimento foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários fechados, entrevistas e observações. Como um dos assuntos discutidos no GEPETE, referia-se ao conceito que cada professor tem de tecnologia, a pesquisa iniciou-se pela entrevista onde cada um desses docentes explanava sobre o seu conceito de tecnologia, ampliando-se aí para o conceito de tecnologia educacional presente nas Diretrizes Estaduais para o Uso das Tecnologias Educacionais.

Considerou-se para análise inicial, os conceitos que cada professor possui sobre as tecnologias e os questionamentos foram baseados nos estudos de Brito (2008) que considera as classificações de tecnologia (Sancho, 1998) em três grandes grupos: tecnologias físicas; tecnologias organizadoras e tecnologias simbólicas.

A Análise do resultado teve como parâmetro a classificação dos conceitos de tecnologia de acordo com as ideias de Sancho (1998) citado por Brito e Purificação (2008), as quais as dividem em três grandes grupos: tecnologias físicas, simbólicas e organizadoras.

De acordo com as autoras, as tecnologias físicas são as inovações de instrumentais físicos, equipamentos tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, Química, Biologia, etc. As tecnologias organizadoras são as formas de como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia

organizadora. E ainda, segundo a classificação utilizada pelas autoras, as tecnologias simbólicas estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação ou interfaces de comunicação.

A partir dos grupos estabelecidos por SANCHO apud Brito (2008), procurou-se identificar o conceito que cada professor possuía da tecnologia e então procedeu-se a classificação dos conceitos de cada professor.

2.1 Aspectos de identificação dos questionários

Os questionários foram enviados a todos os professores atuantes na APED, num total de 17 indivíduos. Dos dezessete questionários enviados, nove (09) retornaram respondidos, sendo que os mesmos continham as questões referentes à formação inicial de cada sujeito respondente, o conceito de tecnologia e ainda, o conhecimento dos sujeitos com relação às Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Dentre os professores respondentes, dois deles afirmaram ter conhecimento do documento intitulado Diretrizes para o uso das Tecnologias Educacionais, sendo que um deles participou de Curso de Formação, denominado: Oficina de Tecnologia, realizado no ano de 2010. Dos nove participantes da pesquisa, apenas um (01) possuía em sua formação inicial, disciplinas que tratavam de tecnologias e robótica.

A pesquisadora analisou cada conceito apresentado pelos sujeitos respondentes e procedeu em seguida a classificação, nas categorias trabalhadas e já anteriormente elencadas por BRITO (2008).

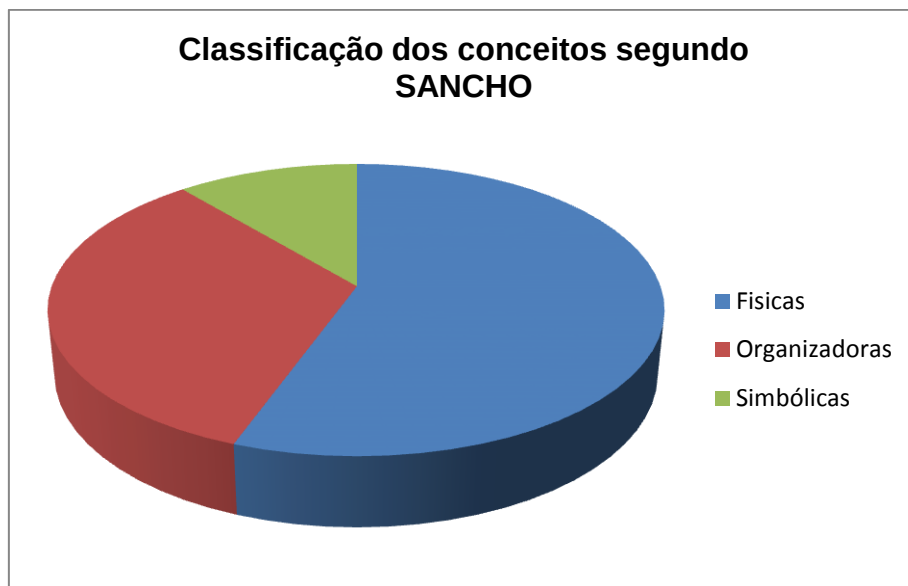
Quadro 1 – O que você entende por tecnologia?

Professor 1	A tecnologia facilita as atividades cotidianas e também é muito usada nas formas de lazer.
Professor 2	Os recursos tecnológicos são ferramentas pedagógicas usadas cotidianamente para interação com os professores com os quais atua.
Professor 3	Tecnologia são as descobertas, as invenções, o desenvolvimento que ajuda o homem a satisfazer suas necessidades e sua evolução. Algo maravilhoso e assustador. Nos faz bem e ao mesmo tempo vem carregada de inconveniências.
Professor 4	Tecnologia para mim está ligada a instrumentos, equipamentos que surgiram para facilitar a vida do homem, mas que estão gerando desemprego, miséria e degradação do meio ambiente, pois estão substituindo o homem e não ajudando-o na execução de tarefas.
Professor 5	Tecnologia para mim são ferramentas que podem facilitar a vida das pessoas, no sentido de transmitir a informação de forma mais rápida.
Professor 6	Tecnologia é todo material que o professor utiliza para dar aula. O quadro e o giz também são tecnologias. O professor pode dispor de qualquer recurso tecnológico para preparar sua aula, mas o importante mesmo é utilizar uma metodologia adequada.
Professor 7	É a adequação das aulas (conteúdos) com os recursos tecnológicos atuais, que vão muito além das aulas expositivas, livros didáticos.
Professor 8	São formas ou ferramentas as quais podemos nos apoderar para melhorar nossa prática, conhecimento, procurando assim, fazer melhor, mais rápido. No ambiente escolar, a tecnologia é uma grande aliada do professor e aluno, o conhecimento é imensurável, se houver interesse dos participantes. Se a escola disponibilizar equipamentos atualizados e o conhecimento de como utilizá-los, as aulas e o trabalho diário serão mais eficientes.
Professor 9	É a aplicação do conhecimento científico para a criação de algo prático. É um processo e não somente um artefato, embora os artefatos não sejam neutros, como a própria linguagem que é uma tecnologia, não sendo neutra e produtora de diversos conceitos, inclusive o conceito vendido de que a tecnologia é o aparato ou a ferramenta.

Fonte: pesquisa da autora (2012)

3 DADOS OBTIDOS

Embora o foco da pesquisa seja qualitativo, há que se considerar o efeito quantitativo dos conceitos apresentados pelos sujeitos informantes, uma vez que o mesmo interfere no uso que se faz da tecnologia na escola. Assim, o gráfico a seguir demonstra quantitativamente os conceitos que os professores apresentam sobre as tecnologias na escola de acordo com a classificação de Sancho (1998).



Fonte: pesquisa da autora (2012)

Do total de respondentes da pesquisa, 56% apresenta conceito de tecnologia como sendo equipamentos, instrumentos, ferramentas ou aparatos, classificados como Tecnologia Física, pois vincula a tecnologia às inovações tecnológicas. Relacionam a tecnologia ao fim que quer atingir sem questionar o processo percorrido, sendo ela uma ferramenta neste processo de busca. Num total de 33%, os sujeitos entendem a tecnologia numa classificação organizadora como a linguagem, as representações e o próprio conteúdo do currículo.

Assim, esse percentual considera a tecnologia como a gestão e o controle da aprendizagem, como também a disciplina como organizadora que configura a própria visão e relação do professor com o mundo. E por fim, 11% dos professores consideram as tecnologias como simbólicas, sendo essas relacionadas à forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação.

Depreende-se dos conceitos mencionados pelos sujeitos informantes que, embora considerem as tecnologias de forma independente, subjetivamente os mesmos entendem existir uma interrelação entre os conceitos, sejam as tecnologias, físicas, simbólicas ou organizadoras. Nesse sentido, faz-se necessário relembrar as reflexões de BRITO (2007) a qual afirma que “ao escolhermos uma tecnologia, estamos intrinsecamente optando por um tipo de cultura, a qual está relacionada com o momento social, político e econômico no qual estamos inseridos”.

As observações demonstraram na pesquisa que, embora a grande maioria dos professores possuísse facilidades de operacionalização de tecnologias e o desejo de integrá-las à prática pedagógica, esses encontram obstáculos quanto à utilização e integração, com acesso limitado ou inexistente, uma vez que os computadores são utilizados somente na oficina denominada de inclusão digital, de forma isolada, ou seja, somente com a participação do instrutor de informática e não dos demais professores.

A instituição possui apenas um aparelho de DVD para uso dos dezessete professores atuantes na APED. Na maioria das vezes, a utilização de aparelhos como DVD, aparelhos de cd e mesmo de

computadores dependem da ação dos docentes que trazem os seus aparatos tecnológicos de uso pessoal e, dependem de autorização da coordenação pedagógica para utilizarem em sala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado parcial da pesquisa pode-se auferir que a maioria dos professores do Centro de Socioeducação utiliza os recursos tecnológicos, mesmo que de forma operacional, porém desconhecem as Diretrizes Estaduais que tratam das tecnologias, além de, nesse espaço educativo possuírem acesso limitado à tecnologia.

Dessa forma, as considerações apresentadas apontam as necessidades e indicam possibilidades para aprofundar a temática proposta à linha de pesquisa de Cultura, Escola e Ensino, sobretudo quanto à concepção do documento pela SEED/PR, à participação dos professores no processo e à apropriação do mesmo pelas escolas, na mudança da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, G. da S. *Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia*. Artigo apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; no GT24 - Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole. São Paulo, 2006.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais*. – Curitiba : SEED – Pr., 2010. – (Cadernos temáticos).
- _____. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. *Proposta Pedagógica do Centro de Socioeducação de Curitiba*. Curitiba: SEDS, 2010.
- SANCHO, Juana M.. *Para uma tecnologia educacional*. Ed. Artmed. Porto Alegre: 1998.

QUAL FORMAÇÃO O PROFESSOR TEVE PARA USAR AS TIC EM SALA DE AULA?

WHAT TRAINING DO TEACHERS HAVE TO USE ICT IN THE CLASSROOM?

Wilson Cabral de Godoy
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
profewilsoncabral@yahoo.com.br

Glaucia da Silva Brito
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
gal.brito@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca ampliar as discussões sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação. Apresenta um estudo exploratório composto por um questionário com 05 questões abertas e 05 fechadas. Onze professores da Rede Pública de Ensino do município de Colombo responderam ao questionário que busca identificar aspectos que ajudem na discussão, e, também, com nossa pesquisa, cujo título provisório é “Qual Formação o professor teve, no período de 1998 a 2011, para usar o Laboratório de Informática em suas aulas?”. O artigo busca embasamento teórico em autores como Brito e Purificação (2008), André Lemos (2010), Pierre Lévy (1999), Nóvoa (1995), Fazenda (1992), que discutem a necessidade da formação continuada, com ênfase em tecnologias, para o professor. Procura mostrar que a formação continuada necessita de atenção imediata. A não presença das TIC em sala pode trazer uma desarmonia entre educando, professor e escola, contribuindo para o desinteresse - dos alunos - pelos conteúdos trabalhados na escola. Percebeu-se a preocupação do professor para com sua formação continuada, pois se revelou que apenas 36,36% receberam formação para sua utilização e que 90,9% usam o laboratório em suas aulas. Apresentar os resultados deste estudo exploratório é outro objetivo deste artigo.

Palavras chaves: Formação continuada, professor, tecnologias de informação e comunicação, laboratório de informática.

ABSTRACT: This article seeks to expand the discussions on the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education. Presents an exploratory study consists of a questionnaire with 05 open questions and 05 closed. Eleven teachers from the public schools of the city of Colombo responded to the questionnaire that seeks to identify aspects that help in the discussion, and also with our research, tentatively titled "What the teacher training had, in the period from 1998 to 2011, to Computer Laboratory use in their classes? ". The article aims at theoretical authors as Brito and Purification (2008), André Lemos (2010), Pierre Lévy (1999), Nóvoa (1995), Farm (1992), discussing the need for continuing education, with an emphasis on technology, for the teacher. Seeks to show that the continuing education needs immediate attention. The non-presence of ICT in the classroom can bring disharmony between student, teacher and school, contributing to the lack of interest - the students - the contents learned at school. We noticed the concern with the teacher for their continuing education, as it was revealed that only 36.36% were trained in its use and that 90.9% use the lab for their classes. Present the results of this exploratory study is another objective of this article.

Keywords: Continuing education, teacher, information and communication technologies, computer lab.

1 INTRODUÇÃO

Com este artigo temos como objetivo ampliar as discussões sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação e encontrar caminhos que possam colaborar para sua utilização. Apresentamos um estudo exploratório composto por um questionário com 10 perguntas, sendo 05 questões abertas e 05 fechadas (Anexo 1). Ao todo 11 (onze) professores da Rede Pública de Ensino do município de Colombo, que corresponde a 48% do total de colégios Estaduais neste município, responderam ao questionário que busca identificar aspectos que podem contribuir para

entender como está a relação do professor com as novas tecnologias. Moran (2012) diz que tanto professores quanto alunos sentem que é preciso mudar na forma de ensinar e aprender numa sociedade interconectada e aponta que precisa haver grande investimento em tecnologias para conectar escola, alunos e professores.

Quando pensamos em educação, imaginamos que ela possibilite aos educandos uma condição de, após sua formação, ter contribuído com um arcabouço de conhecimentos que permita ao educando uma autonomia intelectual. Tornando-o capaz de compreender o mundo, de fazer leitura dos acontecimentos a sua volta, de buscar um caminho que lhe pareça o mais adequado em sua vida pessoal e profissional. Moran (p.12) aponta que “educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida”, passando pelo “emocional, intelectual e profissional”, só assim seremos seres completos e é em educação que o desafio se completa desenvolvendo “processos de aprendizagem permanentes”.

Para que isto aconteça é preciso considerar três situações que envolvem a área educacional no Brasil: a) vontade política para construir uma educação de qualidade; b) a disponibilidade de o professor preparar-se para assumir o papel de transformador, buscando na formação continuada novos encaminhamentos que poderão contribuir para uma educação com maior qualidade; c) a escola, na figura dos professores e gestores precisa entender que o aluno não é mais o mesmo de algumas décadas, pois o meio, com as Tecnologias de Informação e Comunicação, o influencia diretamente, uma vez que os estímulos são outros e, portanto, não há como evitar que estejam presentes na escola.

Os três aspectos estão imbricados uma vez que construir uma educação de qualidade só é possível com vontade política para mudar ou melhorar o que já está posto, portanto demanda investimento massivo do estado, fato que perpassa pela formação continuada do docente. Escola e professores perceberem e entenderem as mudanças que ocorrem na sociedade, que é cada vez mais digital, é imprescindível para que possam procurar novos encaminhamentos metodológicos, entrelaçados às novas tecnologias, que garantam a construção do conhecimento e consequente qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Mas é o segundo aspecto que trata da formação continuada do professor(a) que queremos tratar neste artigo. Isto porque podemos perceber que a escola tem uma diversidade de instrumentos tecnológicos, que chamaremos de TE (Tecnologia Educacional) disponíveis ao professor(a) para que ele possa melhorar seus encaminhamentos metodológicos buscando maior qualidade em suas aulas. Nossa pesquisa centra no questionamento de como foi a **Formação Continuada do professor(a) para que a utilização do laboratório de informática acontecesse adequadamente**. Para entender melhor tecnologia Brito e Filho (2009, p. 19) recorrem a Sancho (1998) que apresenta três conceitos de tecnologia, com isso é possível entender melhor o que é TE. As máquinas inventadas pelos homens nos ajudam naquilo que desejamos realizar com isso temos a “tecnologia física”; esta precisa do próprio homem para poder operá-las, temos, então, as “tecnologias organizadoras” e ao relacionarmos com o conteúdo utilizando-se dos equipamentos teremos uma comunicação mais eficiente proporcionada pela “tecnologia simbólica”, que nos permite ter um objetivo final é proporcionar uma aula mais atraente e motivante, o que deverá proporcionar uma apropriação de conteúdo com mais qualidade por parte dos alunos.

2 TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS

A partir de dados levantados por este pesquisador (tabela 1 em anexo), apresentamos o quadro que traz as tecnologias disponíveis nos 23 (vinte e três) Colégios Estaduais do Município em evidência:

Quadro 1- Tecnologias disponíveis nos Colégios do Município de Colombo – Paraná. (em %)

Instrumentos disponíveis	Instrumento presente no colégio (%)
Laboratório de Informática	95,6
Multimídia	82,6
Notebook	60,8
Scanner	65,2
Máquina Fotográfica	95,6
DVD	100
Rádio/CD/USB	100
TV Pendrive	100
Rádio Escola	21,7
Filmadora	8,7

Fonte: pesquisa dos autores (2012)

Mesmo centrando o estudo no laboratório de informática, é bem interessante observar que a escola Pública encontra-se bem amparada no que se refere às TIC disponíveis, mesmo que levemos em consideração que a escola tem diversas salas de aulas e que, se fosse para atendê-las em um mesmo momento, não teríamos os instrumentos em quantidade suficiente, pode-se dizer que há condições de atender às solicitações através de agendamentos prévios. Chamamos a atenção para o fato de que quando perguntados se alguma outra tecnologia, que não conste do levantamento, está sendo utilizada pelos professores, a resposta foi não. No entanto, lembramos que o telefone celular está presente em sala de aula, tanto que muito se ouve falar dele, mas sempre no aspecto negativo, por consequência, normalmente, da proibição de sua utilização. Vale lembrar que este instrumento pode transformar-se numa TE, pois nele temos a possibilidade de acesso à Internet, rádio, gravador de voz e filmadora. Apesar de não ser nossa intenção responder à pergunta que faremos, aí está ela: quantos encaminhamentos metodológicos diferentes poderíamos realizar com esta TE. Como Moran diz precisamos de educadores “abertos”, “curiosos” que saibam identificar possibilidades de motivar e “dialogar” com os estudantes. É uma reflexão que daria um outro artigo.

3 O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

A informatização dos colégios com a instalação dos laboratórios de informática possibilita aos professores(as) e aos alunos(as) estarem conectados ao mundo, ao conhecimento, à informação, criando um mundo social diferente do que havia até então. Lemos (2010, p. 71) diz que: “...a dinâmica social atual do ciberespaço nada mais é que esse desejo de conexão se realizando de forma planetária ... é a transformação do computador individual”, transformado no “computador coletivo, os computadores em rede” que possibilitam esta integração com o mundo.

Com o estudo que realizamos, percebemos no levantamento das tecnologias disponíveis na escola, que o laboratório de informática está presente em 100% das escolas. Quando perguntamos ao professor(a) se ele já o utilizou ou utiliza o mesmo, quase 91% responderam que sim, utilizam constantemente o laboratório. No entanto é interessante perceber que apenas 36% disseram que receberam algum tipo de formação no sentido de prepará-lo para o uso. Por outro lado 63% dos docentes disseram nunca ter recebido qualquer tipo de formação (formal) para o uso do laboratório de das múltiplas possibilidades de encaminhamentos que este possibilita, uma vez que através do computador, plugado na Internet, temos a convergência de diversas TE que podem ser utilizadas.

Importante foi observar como foi a formação para os que a realizaram, destes, 36% disseram que receberam formação diretamente da mantenedora SEED (Secretaria Estadual de Educação) que promove os cursos a partir dos CRTE localizados nos Núcleos Regionais de Educação, cujos técnicos que ali trabalham, através de agendamento, vão até a escola para realizá-los.

Do total de professores que foram entrevistados, 18% disseram que o CRTE esteve no colégio realizando um curso, mas que não puderam realizá-lo por divergência de horários, ou seja, não poderiam estar no colégio. Mesmo com os cursos agendados antecipadamente, muitos professores não estão naquele período no colégio, isto por motivos diversos, inclusive por estarem em outro

estabelecimento de ensino no mesmo horário, portanto, a SEED não consegue atender 100% dos professores.

Identificou-se também que 27% não fizeram qualquer curso, mas recorrem aos colegas de trabalho para dirimir dúvidas e pedir ajuda na utilização do laboratório. Isto mostra que é grande o potencial de termos disseminadores ou multiplicadores dentro das escolas, neste caso seria preciso pensar em dar melhor formação àqueles que têm maior familiaridade com o computador, para que estes possam colaborar com seus colegas. Esta formação deve considerar os aspectos pedagógicos e metodológicos para a utilização do laboratório, uma vez que os pedidos de ajuda, normalmente, são de ordem técnica, ou seja, problemas com as senhas, travamentos, navegação, localização de informações, etc.

Na mesma esteira dos multiplicadores, encontramos outros 18% que disseram que já utilizavam o computador e a Internet em suas aulas e que a chegada do laboratório não lhes causou qualquer preocupação quanto ao uso. Estes também podem ser utilizados pelos colégios como professores que podem, de alguma forma, ajudar seus colegas de trabalho.

Agora vamos pensar nos 36% que receberam formação da mantenedora (SEED-Paraná) e analisar o que falam sobre isto. Entendemos ser interessante reproduzir integralmente a fala dos professores(as):

1. Professor, a SEED esteve na escola na época passando instruções, porém, devido ao meu período de aula ser o noturno (tenho outra atividade durante o dia) não pude comparecer para esta instrução. No entanto, minha experiência com a informática contribuiu bastante. Mas acho que ainda tenho muito a aprender.
2. Participei de um curso sobre TIC na educação, com um grupo de professores, no colégio Lacerda Braga, foi interessante, mas para trabalhar com os alunos não foi o suficiente.
3. Na época, foi na própria mantenedora, onde esse técnico veio atender problemas de acesso à internet. Como era colégio de educação no campo, o acesso era difícil. Acredito que atendeu as expectativas em parte, pois quem trabalhou ou trabalha com modalidade da educação no campo sabe que um dia poderia estar tudo bem com o acesso a internet e ficar alguns dias sem acesso. O mais grave é que muitas vezes nossa escola perdeu informações importantíssimas referentes à escola, gestão, organização por esse motivo. Sem contar que quando funciona ainda é bem lento.
4. Na minha própria escola, e ficou bem aquém das minhas expectativas. Na hora de aprender, me sinto aluna como meus alunos, é preciso conceituar, mas também orientar, tentar e observar a evolução, do contrário, só passamos horas juntos.
5. Fiz o curso “INTRODUCAO A EDUCACAO DIGITAL” achei interessante, mas foi muito pouco tempo para aprender tudo que ensinaram.

Como percebemos, todos disseram que o curso de alguma forma poderia ter sido melhor. O problema “tempo de duração curso” parece ter sido uma constante na visão dos professores(as), a maioria entende que foi pouco para atender às necessidades dos docentes. Isto se dá como consequência da pouca familiaridade com o computador. Através dos comentários foi possível perceber que houve uma preocupação bem mais técnica por parte dos cursistas, ou seja, exigiram muito mais orientações de como “mexer” no computador do que em relação a encaminhamentos que podem ser realizados através da utilização da Internet por exemplo. Brito e Purificação (2008, p. 41) apontam que a não utilização de forma adequada da tecnologia deve-se ao fato de o professor estar muito mais preocupado com o equipamento na sua materialidade do que com suas implicações na aprendizagem.

Este fato leva a pensar que os cursos precisam ter duas frentes de trabalho, uma que atenda a expectativa do professor em entender os instrumentos e suas potencialidades técnicas e, de outro, um curso que dê conta de provocar no professor a reflexão de que o computador não é uma ferramenta que vai apenas auxiliá-lo nas aulas, mas um equipamento que deve possibilitar uma transformação pedagógica na condução de seus trabalhos. É preciso entender que é possível realizar um planejamento que considere o computador como um instrumento de transposição didática, que aponta para caminhos diferentes de se trabalhar o conteúdo. Que a TE pode proporcionar melhor interação entre os educandos e professores, que encontrarão caminhos melhores para a construção do conhecimento. As

autoras (p.41) afirmam que “precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las as nossas finalidades educacionais”.

Lévy (1999, p. 214) diz estar “convencido de que permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais”.

Um dos questionamentos solicitava aos entrevistados que contassem um pouco sobre a utilização e encaminhamentos que faziam através da utilização do laboratório, as respostas são bem surpreendentes. Primeiramente constatou-se aquilo que todo profissional em educação sabe, os alunos tem enorme facilidade em trabalhar com o computador e a Internet, mesmo aqueles que estão tendo os primeiros contatos, aprendem com facilidade manuseá-lo.

Esta familiaridade do educando com relação ao computador pode facilitar um pouco o trabalho do professor que deve preocupar-se muito mais com as formas, com a metodologia a ser adotada, com os encaminhamentos que fará a partir da TE. Considerando que tudo isto está a nosso favor, servindo, como disseram (Brito e Filho, 2009) de “melhoradores de nossas aulas e facilitadores da compreensão dos conteúdos pelos estudantes”.

Outra constatação foi que quando é solicitada uma pesquisa aos alunos, esta é direcionada pelo professor no campo da literatura, da música e produção de texto, sendo a mais apontada e utilizada como encaminhamentos realizados para ajudar aos educandos a construir um conhecimento. Como afirmam Brito e Filho (2009) “as tecnologias não fazem milagres”, pois “professores e alunos as utilizam como instrumentos que podem colaborar em todo o processo de produção do conhecimento”.

Todos os entrevistados concordam que o computador é extremamente útil na construção deste conhecimento, mas que há diversos pontos a serem superados. Nos relatos, uma das situações que causam maior problema é o de conexão, como vemos um problema técnico, que não faz parte da elaboração didática dos conteúdos que serão trabalhados no laboratório, mas cuja demanda depende de uma equipe técnica que deve estar a disposição do colégio, além de uma conexão banda larga que atenda as necessidades de navegação por vários usuários ao mesmo tempo.

Sancho (2006 p. 27) quando fala em infraestrutura aponta para o seguinte questionamento “nossa escola conta com condições mínimas para poder proporcionar um ambiente educativo que fomenta os processos de aprendizagem de todos os alunos?”. Isto nos leva a mais uma questão, estruturalmente há outro problema apontado, o fato de o laboratório ser composto em média por 30 computadores, ou mesmo o fato de estes não estarem agrupados num mesmo espaço. Neste caso temos uma abordagem técnica, cujo problema seria resolvido agrupando todos os computadores num mesmo ambiente e, também, adquirindo novos equipamentos para suprir a necessidade. Por outro lado, na impossibilidade de resolver a questão a partir da abordagem técnica, uma vez que isto demanda mais investimento e na escola pública isto não é tão fácil, o professor(a) deverá imprimir um encaminhamento metodológico que possa dividir a turma em grupos, os quais utilizarão o laboratório em momentos diferentes, mas trabalhando os mesmos conteúdos, neste caso haverá sempre um grupo que ficará em sala de aula e, já previsto no planejamento, estará trabalhando ou não os mesmos conteúdos.

Um outro aspecto que surgiu na pesquisa foi em relação ao suporte que a escola oferece aos professores, quase 73% responderam que recebem algum tipo de suporte, porém o que se percebeu é que, via de regra, estes não passam de um suporte técnico, como fornecimento de senhas de acesso e alguma manutenção que se faça necessário. Mas nada além disto. Não podemos dizer que tal situação apresente-se como um problema, uma vez que em termos pedagógicos e metodológicos a utilização do laboratório deve ser planejada e executada pelo professor regente, cabendo ao funcionário, que dá suporte, garantir o bom funcionamento do laboratório de informática.

4 OUTRAS TECNOLOGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR(A)

Já apresentamos anteriormente quais são as TIC disponíveis nas escolas e, como solicitamos ao professor(a), numa questão fechada, que apontasse as tecnologias, considerando que o laboratório de informática já está representado, ele utiliza em suas aulas, reproduzimos as respostas para que possamos refletir um pouco sobre elas:

Quadro 2. Tecnologias utilizadas pelo professor em sala de aula.

Tecnologia utilizada	% de professores(as) que utilizam
TV Pendrive	100
TV e DVD	100
Rádio	72
Multimídia	55
Filmadora	9
Máquina fotográfica	9
Retroprojektor	9
Outras Tecnologias	9

Fonte: pesquisa dos autores (2012)

Quando o professor decide utilizar TE diferentes em suas aulas, como diz Brito e Filho (2009, p. 22) “o trabalho intelectual do professor é aumentado ... o professor terá que pensar, repensar e planejar suas aulas com mais cuidado, fazendo as ligações necessárias entre conteúdo, suporte e estudante”. Podemos dizer que estas tecnologias perpassam uma a outra e podem estar integradas através do computador, por exemplo: se filmamos um evento realizado fora do colégio e utilizamos para isto a máquina fotográfica ou a filmadora, poderemos utilizar o computador para baixar o vídeo e editá-lo; salvá-lo no pendrive e utilizar a TV para alcançar o objetivo que deseja em sala, ou salvar num DVD e utilizar o aparelho de DVD ligado à TV para trabalhar em sala; a edição pode utilizar a música para ficar mais atraente, etc. Quando apresentamos a pergunta, deixamos a possibilidade de ser apresentada outra tecnologia que ali não estava representada, o notebook não foi apresentado como possibilidade; uma vez que está disponível em 60% dos colégios, este e o multimídia, para esta atividade, funcionariam muito bem em sala.

O exemplo traz uma série de possibilidades de uso de TE, mas chama a atenção para o fato de o percentual de uso destas ser bem baixo, indicando que o professor não faz, como poderiam, uso pedagogicamente e metodologicamente das diversas possibilidades que estão presentes nos colégios.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA

Questionamos os professores(as) sobre que cursos gostariam de fazer para ajudá-lo na utilização das TIC em sala de aula. O que nos deu condições de analisar os porquês do não uso efetivo daquilo que tem disponível.

Além de pedirem por cursos que deem condições de conhecer melhor o computador, o multimídia, o sistema Linux (Software livre e gratuito), a solicitação de atividades práticas ligadas à Didática e metodologias voltadas para as diversas tecnologias disponíveis foi recorrente em todos eles. Isto mostra que o professor(a) é carente de uma maior aproximação e interação com as novas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, é na formação continuada que o Estado e o próprio professor tem que centrar forças se queremos mudar e inovar buscando maior qualidade em educação.

É justamente pensando neste aspecto que analisamos o último questionamento realizado em nosso estudo. Sabedores de que foi amplamente divulgado na mídia que o Ministro da Educação defende uso de tablets em escolas públicas (<http://www.jangadeiroonline.com.br/nacional/ministro-defende-uso-de-tablets-em-escolas-publicas/>) pedimos que dessem a opinião sobre a possibilidade de uso dos Tablets em sua disciplina. As respostas possuem uma carga de reflexão muito grande e antes de comentá-las entendemos ser importante reproduzi-las, pois elas mostram o nível de consciência e preocupação quanto à implantação e distribuição dos Tablets para os professores e alunos.

1. Toda nova tecnologia (NT) é bem vinda à escola para o bem da educação. Mas, faz-se necessário que esses instrumentos sejam inseridos acompanhados de uma boa instrução das Metodologias aplicáveis para cada caso. Não podemos também nos esquecer de que grande parte ou mesmo a maioria do corpo docente é formada por profissionais de uma geração em que as tecnologias se restringiam ao uso do

retroprojektor. Fato que restringe bastante a inserção de novas tecnologias no ensino aprendizagem justamente por faltar uma relação íntima entre esses profissionais com as TIC.

2. É uma possibilidade maravilhosa, defendo muito o uso do livro de papel, mas não podemos ficar à margem do processo de evolução das tecnologias, nosso aluno deve ter contato com outras formas de acesso à leitura. Acredito, também, que o atual sistema de ensino público deve passar por reformulações profundas e complexas, para que o tablet e outras tecnologias possam efetivamente trazer benefícios para o aluno.

3. Seria muito útil, se estivéssemos preparados para isso. Na atual situação de falta de educação tecnológica, não creio que seria muito proveitoso. Mas com treinamento e a conscientização corretas, certamente seria e será uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem. Há que se preparar para isso tanto o aluno quanto o professor (até mais o professor que o aluno, diga-se).

4. Acho que o tablet só não adianta, se os professores não mudarem as metodologias em sala de aula. E para isso, também é necessário que saiba como usá-lo, para que serve, como vai contribuir em sala de aula.

5. Com certeza ajudaria muito, agilizaria bastante o meu trabalho, principalmente em Literatura para leituras e buscas rápidas de obras e autores, como também as gravuras.

6. Acredito que seria uma oportunidade de fazer com que os alunos se interessem mais, pois hoje é cada vez mais difícil ter a atenção de nossos alunos e quanto mais novidades melhor. Os adolescentes, principalmente se interessam bastante por tecnologias. No entanto, seria satisfatório se os alunos e professores enxergarem o sentido do trabalho a ser realizado, o que dependerá da maneira que o professor encaminha esse conhecimento. De nada adianta as tecnologias se o professor ainda não entendeu a importância da contextualização, da base teórica prévia e do significado atribuído a esse conhecimento. Não adianta ter a tecnologia se o professor ainda trabalha mecanicamente.

7. Penso que pode me auxiliar na preparação das aulas, dinamizar a hora-atividade e em sala, tornar a aula mais interessante para o aluno, uma vez que pode servir de suporte para apresentar algum assunto.

8. Acredito ser de suma importância a universalização do uso dos computadores nas escolas em todas as disciplinas, desde que estejam conectados à internet, pois a mesma é imprescindível hoje na aquisição do conhecimento, e os tablets tornam essa acessibilidade possível, principalmente pelo seu custo-benefício.

9. Primeiramente os alunos precisam se conscientizar e saber como utilizar o tablet para seu benefício, pois assim como outras ferramentas tecnológicas, se não souber usar só irá prejudicar o ensino-aprendizagem, mas se souber usar como fonte de pesquisa e aprendizagem, acredito que será de grande importância.

10. Seria muito produtivo e inovador.

Muito interessante, uma vez que sou professora que trabalha com a língua e seus gêneros discursivos. Assim as escolas estariam acompanhando a realidade do mundo jovem, envolvido pela diversidade de tecnologias.

6 O USO DO TABLET NA RESPECTIVA DISCIPLINA

Percebemos nos apontamentos que uma das grandes preocupações está posta no que se refere à formação do professor que utilizará o Tablet, ou seja, não adianta imaginar a TE (tablet) como solução para os problemas relacionados à educação, que ele trará qualidade por si só. Não, é preciso investir na preparação, na formação continuada do profissional em educação, para que este possa refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos de suas aulas, entendendo a TE como uma oportunidade de mudança. Os pesquisadores fazem “coro” quando o assunto é a formação do professor, utilizaremos com referência Fazenda, que faz uma abordagem sobre os direitos do professor, dando a dimensão da importância da sua formação continuada, refletindo na qualidade do ensino.

[...] o professor como profissional responsável pelas propostas na educação, tem o direito a condições que lhe permitam estudar, pesquisar, entender as problemáticas,

melhorar seus conhecimentos comunicacionais, incluir as diversas novas tecnologias da comunicação e seus entrelaçamentos com as mais tradicionais (FAZENDA, 1992, p. 107).

Por outro lado há uma unanimidade no que se refere a sua chegada, acreditando que trará grandes contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Isto mostra que o professor está aberto a inovações no campo da educação, mas exige que haja tempo de preparação para a introdução do Tablet.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou uma realidade presente nos colégios Estaduais do município em referência. Pudemos perceber que os mesmos estão bem servidos de tecnologias que podem auxiliar o professor a encontrar novos encaminhamentos para qualificar suas aulas e contribuir plenamente para o processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Por outro lado foi possível perceber que muitos professores não se sentem totalmente seguros para utilizá-las. Isto não se refere apenas ao laboratório de informática, mas com relação a todas as TE disponíveis, pois a solicitação de formação para o uso das mesmas foi recorrente a maioria dos professores(as). Portanto, é necessário garantir um maior investimento, por parte do Estado e também do próprio docente, na formação continuada, pedagógica e metodologicamente voltada para a utilização das novas tecnologias. Há um espaço e tempo que precisam ser recuperados, pois a inovação e transformações que todos desejam na educação só acontecerão com estas formações.

A motivação, a formação adequada, a capacidade de planejamento, a utilização da TIC devem ser inerentes ao profissional em educação. Para isso o Estado, o colégio, representado pela equipe gestora, deve trabalhar no sentido de garantir que isso ocorra. Assim, devemos dizer que há muitas outras reflexões, que já vem ocorrendo, mas que não devem parar nunca de acontecer: o currículo, o espaço físico do colégio, laboratórios adequados, Internet de fácil acesso e estável, hora-atividade que garanta o planejamento, etc., são alguns exemplos.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: Ibepex, 2008. 10
- FAZENDA, Ivani (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Wendel et al. (Org.). *Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. (p.61-105).
- LEMOES, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 1999.
- MARSHALL MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo, Cultrix, 1964.
- PEDROSA, Stella M. P. de A. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar, Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR*.
- SÁ, Ricardo Antunes. Tese de Doutorado: *Educação a distância: Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*. UNICAMP, 2007.
- SANCHO, Juana Maria. *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, Garcia, Tânia Maria F. Braga, HORN, Geral Balduino; Organizadores. *Diálogos e Perspectivas de Investigação*. Ijuí: Unijuí, 2008.

8. CULTURA, ESCOLA E MÍDIAS
CULTURE, SCHOOL AND MEDIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA: A VISÃO DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LITORAL PARANAENSE**

***A CONTINUING EDUCATION FOR THE USE OF THE MULTIMEDIA TV: THE VISION OF
TEACHERS OF HISTORY OF COASTAL PARANENSE***

Alexandre Leocádio Santana Neto
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
beiradapraia@yahoo.com.br

Ricardo Antunes de Sá
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
antunesdesa@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho caracterizou-se por uma investigação sobre a proposta de formação continuada para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ofertada pela política pública intitulada Paraná Digital, iniciada em 2003, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). O objetivo foi analisar como os professores de história do ensino fundamental, séries finais, de escolas públicas do litoral paranaense estão sendo preparados numa perspectiva institucional para apropriação da TV Multimídia na prática docente. Partindo do entendimento que o uso deste equipamento deve considerar, além dos aspectos técnicos de instrumentalização, concepções teóricas e metodológicas distintas, a pesquisa esforçou-se em estabelecer um diálogo entre as áreas da Educação, Comunicação e História. Neste sentido, além de analisar as Diretrizes Curriculares para o Uso das Tecnologias Educacionais (SEED-PR, 2010), optou-se num primeiro momento em apresentar um conceito de tecnologia baseado nos estudos de autores como: Sancho (1998); Bueno (1999); Garcia Vera (2000); Brito e Purificação (2006). Partiu-se do princípio de que qualquer discussão acerca do uso das TIC numa perspectiva educacional precisaria estar alicerçada num conceito sobre tecnologia que vai além da instrumentalização de equipamentos (questão da técnica). Em relação à Educação, a pesquisa baseou-se na concepção de García (1999) sobre a formação de professores e em Freire (1996) no que concerne a importância dos sujeitos manterem-se atualizados, lançando um olhar crítico ao uso das tecnologias na prática docente atual. O estreitamento do diálogo com a Comunicação se deu a partir de autores como Belloni (2001) e da análise das narrativas audiovisuais como suporte para compreensão da narrativa histórica relacionando-as aos apontamentos de Arillo e Gonzáles (2003) sobre a imagem. Para amparar as especificidades da História, o estudo assumiu como referência os conceitos de Rüsen (2001) sobre narrativa, consciência e didática histórica. De caráter qualitativo e cunho exploratório, esta pesquisa pode aferir, a partir dos depoimentos dos sujeitos inquiridos (entrevista semiestruturada), contradições no que diz respeito ao tratamento dispensado à área de História na concepção de formação continuada para o uso das TIC. Tal condição, do início da política pública em pauta até o ano de 2010 (recorte temporal da pesquisa), evidenciou que as propostas de formação continuada para o uso das TIC, no litoral paranaense, não consideraram as peculiaridades da ciência História e sua didática. Assim sendo, ficou constatado que as iniciativas de formação continuada relacionadas ao uso da TV Multimídia revelaram uma abordagem generalizada, muitas vezes pautada pelo uso de um determinado equipamento sem as necessárias reflexões sobre sua efetiva importância na prática docente.

Palavras-chave: TV Multimídia; formação continuada; Paraná Digital.

ABSTRACT: This work, he strove to investigate the proposal for continuing education for the use of Information and Communication Technology (ICT) policy offered by public Paraná Digital (2003-2010). The aim of this study was to analyze how history teachers of elementary school, the final series of the coast of Paraná state schools are being prepared for the appropriation of Multimedia TV. Based on the understanding that the use of this equipment should consider, besides the technical aspects of instrumentation, different theoretical and methodological conceptions, the theoretical foundation of all the research endeavored to establish a dialogue between the fields of Education, Communication and History. In addition to reviewing institutional documents, discussed an adequate concept of technology

from authors such as Sancho (1998), Garcia Vera (2000) Purification and Brito (2006). Regarding education, based on the design of Garcia (1999) on teacher training and Freire (1996) to look critically at the use of ICT. The approach to communication was made from studies Belloni (2001) and analysis of audiovisual narratives as support for understanding the historical narrative relating to the notes of Arillo and Gonzales (2003) on the image. The specifics of history have been linked to the concepts of the historian Rüsen (2001) on narrative, and didactic historical consciousness. Qualitative and exploratory, this research can ascertain from the testimony of the subjects interviewed (semistructured interview) possible contradictions and flaws with respect to the treatment of the use of ICT in teaching in history.

Keywords: Multimedia TV; continuing education; Paraná Digital.

1 INTRODUÇÃO

Por meio da política pública denominada *Paraná Digital* (2003-2010)⁴⁷ todas as salas de aula dos estabelecimentos de ensino público paranaenses foram equipados com a *TV Multimídia*⁴⁸. Mesmo disponíveis ao uso, os professores de história do litoral paranaense encontram dificuldades em se apropriar desse recurso. A ausência de uma formação continuada pautada pelas especificidades da área de história em consonância aos aspectos técnicos pertinentes às TIC, são alguns, dentre vários motivos, que dificultam a efetivação da prática docente pautada pelo uso da televisão em questão. Tais apontamentos foram constatados num estudo empírico realizado como parte das exigências para obtenção do título de Mestre (SANTANA NETO, 2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e a seguir serão apresentados. Antes de debater sobre o uso da *TV Multimídia*, a pesquisa partiu do princípio, conforme diversos autores apontam (LION, 1997; SANCHO, 1998; GARCIA-VERA, 2000; BUENO, 2006) de que uma proposta de formação continuada para o uso da referida televisão, deve primordialmente discernir *tecnologia* de *técnica*. Conforme aponta Bueno (1999) tecnologia é

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica para modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (p.87).

Ou seja, muito além da estrutura física materializada na forma de um equipamento com utilidades práticas, deve-se considerar o conhecimento embutido e o raciocínio (planejamento) que antecedeu sua confecção. Também é importante constatar a maneira pela qual os seres humanos, por necessidade ou não, relacionam-se com o meio ambiente e em sociedade, pois são dessas relações que surgem os artefatos tecnológicos, as tecnologias ou recursos tecnológicos. Como se pode notar diversas são as possibilidades de nomear e interpretar determinada estrutura física considerada pelo senso-comum como “tecnologia”.

A partir da premissa que tecnologia surge de relações sociais, de apropriações e planejamentos, ou seja, da própria racionalidade humana responsável pela transformação de matérias-primas em bens de consumo, constata-se que tecnologia de fato não se resume, por exemplo, a uma televisão que ofereça recursos multimídia, mais sim, a um complexo processo muito além da instrumentalização, ou seja, além da técnica ou do produto propriamente dito.

⁴⁷ Política Pública de inclusão digital proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

⁴⁸ “[...] equipamento que possui algumas especificações diferentes da TV que conhecemos. Além dos atributos de uma TV comum, entradas para DVD, VHS e saídas para caixas de som, a TV Multimídia possui entradas para cartão de memória — usados em máquinas fotográficas e filmadoras digitais — e para *pen drive* — dispositivo de armazenamento de arquivos. Outra característica relevante é o tubo de imagem, que permite o congelamento de imagens sem causar distorções ou alterações na cor” (SEED-PR. **TV Multimídia : pesquisando e gravando conteúdos no pen drive**. Diretoria de Tecnologias Educacionais., 2008, p.11).

Isto posto, há de se considerar também o diálogo entre três distintas áreas que se complementam - Comunicação, História e Educação - para uma adequada, em tese, proposta de formação continuada para o uso da *TV Multimídia* voltada a prática docente dos professores de história. Ressalta-se que a relação entre tais áreas, não é o foco do esforço teórico presente neste artigo.

2 O OBJETIVO PRINCIPAL DA PESQUISA DE CAMPO

O objetivo principal desta pesquisa pautou-se por um conjunto de questionamentos que levassem em conta a formação continuada dos professores de história para o uso da *TV Multimídia* oferecida pela política pública *Paraná Digital*. Assim sendo, de modo a evitar parcialidades, foi necessário coletar informações com outros sujeitos envolvidos na formação continuada, especificamente, com o segmento competente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – a Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) por meio da Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias (CAUTEC).⁴⁹

De acordo com a publicação *Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias* (SEED-PR, 2011) as ações de formação continuada

que ocorrem por meio de reflexões, discussões, encaminhamentos teórico-metodológicos, priorizam a utilização dos recursos tecnológicos, para além de uma concepção de uso instrumental, como suporte ao ensino e à aprendizagem nos espaços escolares. [...] a CAUTEC atua de forma integrada às ações das Diretorias, Departamentos, Coordenações Centrais e Regionais [...] pois no contexto educacional, as aprendizagens são desenvolvidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos, com o compartilhamento de saberes, experiências e conhecimentos que realizam e adquirem nas suas relações com o meio social. (p.4).

Pode-se perceber a intenção em adotar um “discurso tecnológico” que supere a concepção instrumental de uso das TIC partindo para uma reflexão conjunta, diálogo entre os sujeitos e consequentemente, o aprimoramento da prática docente. Tendo em vista tais parâmetros, a entrevista com membros da CAUTEC apontou para três questionamentos considerados relevantes no cruzamento das respostas dos professores entrevistados. A saber:

- A partir da inserção da *TV Multimídia*, quais foram às propostas de formação continuada voltadas aos professores do litoral até 2010?
- Especificamente, houve alguma proposta de formação continuada exclusiva aos professores de história?
- Com a mudança de gestão governamental, quais as perspectivas futuras da coordenação em relação à formação continuada para o uso das TIC?

A equipe respondeu que, desde 2008, foram/são realizadas assessorias in loco. Ainda em 2008, foram iniciadas oficinas voltadas para o uso de tecnologias educacionais com carga horária de 40 horas (20h presenciais/20h à distância). Esta equipe ressaltou que há ofertas de cursos de formação continuada, porém, não tem demanda, ou seja, de acordo com a CAUTEC, os professores não se apresentam para participarem dos cursos propostos, muitas turmas se abrem, mas os cursos não ocorrem por falta de professores.

Especificamente, de acordo com a equipe inquirida, não houve oferta de cursos desde então, em relação ao uso da *TV Multimídia* considerando a prática docente em história e suas peculiaridades.

⁴⁹ A Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias - CAUTEC, vinculada à Diretoria de Tecnologia Educacional - DITEC, viabiliza ações que possibilitam o acesso e uso das tecnologias entendidas como Tecnologias de Informação e de Comunicação - TIC no contexto de integração das mídias Web, Televisiva e Impressa. (SEED –PR, 2011).

Para confirmar esta informação, foi sugerido que se entrasse em contato com a Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais (CRTE) de Paranaguá. Tal contato foi autorizado mediante autorização da CAUTEC e pode-se realizar por meio de envio de email, para uma das responsáveis por aquela coordenação.

Em resposta, aos questionamentos enviados, foi citado que o trabalho dos Assessores Pedagógicos em Tecnologias na Educação oferece suporte técnico e pedagógico aos professores da rede estadual de ensino, aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, seja por meio de assessoria *in loco* ou oficinas, atendendo aos professores em sua hora atividade ou contra-turno.

A CRTE de Paranaguá confirmou que de fato, da inserção da *TV Multimídia* até 2010, nunca foi realizado um trabalho específico por disciplina, sempre em um contexto geral, envolvendo os professores interessados. Em 2010, ocorreu o NRE Itinerante, o qual possibilitou realizar oficinas por disciplinas, inclusive história, com duração de 04 horas, mas a oficina não foi voltada somente para a *TV Multimídia* e sim para discussão das Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais.

No que concernem as perspectivas futuras, com a mudança de governo, a CAUTEC salientou em entrevista que estão sendo realizadas desde o I semestre do corrente ano, oficinas de 40 horas, divididas em presencial (20h) e à distância, com mesma carga horária.

Após estas considerações que apontaram a perspectiva governamental e seus critérios no trato com a formação continuada, é importante evidenciar a postura dos professores ao opinarem sobre a formação continuada para o uso da *TV Multimídia* visando a prática docente em história para turmas do ensino fundamental, séries finais.

2.1 A visão dos professores de história

A partir de uma entrevista semi-estruturada, dez professores, de cinco dos setes municípios do litoral paranaense foram inquiridos, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 1: tempo de carreira, idade e ano da graduação dos professores entrevistados

Prof essor	Tempo de Carreira	Idade	Ano da Graduação
A	05 anos	26 anos	2005
B	09 anos	30 anos	2002
C	13 anos	38 anos	1998
D	26 anos	49 anos	1985
E	05 anos	24 anos	2007
F	20 anos	47 anos	1989
G	05 anos	26 anos	2007
H	08 anos	29 anos	2001
I	15 anos	34 anos	2003
J	10 anos	32 anos	2003

Percebe-se, entre os entrevistados, que a maioria se encontra na faixa etária entre 25 e 35 anos (06 professores). Em relação ao tempo de serviço, apenas dois professores possuem um tempo estendido (20 anos ou mais) ao longo de suas carreiras. Constata-se ainda que, 07 deles concluíram a graduação na primeira década do século XXI, período este em que o tema TIC e Educação passou a ganhar mais destaque, sobretudo se pensarmos que a política pública *Paraná Digital* teve início em 2003. Um dado que a tabela não revela, porém não menos importante, é o fato de que todos os professores entrevistados são paranaenses e lecionaram apenas em seu estado de origem, ou seja, estão exclusivamente dentro do contexto da política pública citada.

A entrevista direcionada a esses profissionais foi ao encontro dos seguintes enfoques:

- A relação dos professores com as TIC ainda na graduação.
- A busca autônoma por atualização no que diz respeito à apropriação das TIC na prática docente.
- Formação continuada para o uso da *TV Multimídia* na prática docente para a área de história nas séries finais do ensino fundamental.

As respostas que surgiram não foram variadas. Em comum, o tom de desabafo, o receio por represálias e a constatação que de fato, não há um tratamento específico voltado a prática docente em história numa formação continuada para o uso das TIC. Para melhores esclarecimentos, os próximos itens ilustrarão cada um desses pontos.

2.2 O tom de desabafo

Foram apenas duas categorias de respostas advindas dos professores quando inquiridos a respeito da formação continuada proporcionada pela mantenedora. Na primeira delas, mais direta, os professores relataram nunca terem participado de uma formação continuada e que portanto, não poderiam opinar a respeito; a segunda, além de alegarem não terem participado, sequer convidados, afirmaram que a única ocasião relacionada ao uso da *TV Multimídia*, quando do ano da inserção da mesma, foi a ida de um representante da CRTE de Paranaguá aos seus respectivos estabelecimentos de ensino para proceder com a entrega do *pendrive*. No ato da entrega, ocorreu uma explanação abreviada do tutorial que acompanha o hardware em questão.

Ao serem questionados a respeito da existência das Diretrizes Curriculares para o Uso das Tecnologias Educacionais, todos alegaram desconhecer este documento. O tom de desabafo repercutiu-se com a constatação dos próprios professores ao ilustrarem ações governamentais, que, de acordo com eles, surgem nas escolas de cima pra baixo, responsabilizando os professores exclusivamente como agentes que irão efetivar políticas públicas, muitas delas em que não foram consultados previamente ou não tomaram conhecimento de como e onde, estavam ocorrendo iniciativas neste sentido.

2.3 O receio por represálias

Todos foram enfáticos em relação ao tratamento dispensado pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá aos professores de todas as áreas e não apenas os de história. Acusam o NRE de autoritário, que as equipes de ensino visitam os estabelecimentos de ensino apenas para retaliar os professores e não sugerirem ações proativas para o melhoramento da prática docente. Alguns afirmaram, veementemente, que o referido núcleo serve apenas para aprovar alunos de pais que o procuram para denunciar procedimentos da escola em que eles (pais) não concordam. As escolas, mesmo com argumentos para consubstanciar seus posicionamentos diante de uma reprovação de um aluno, por exemplo, sucumbem ao autoritarismo do Núcleo Regional pelo mesmo receio apontado pelos professores sujeitos desta pesquisa. Por não se tratar do objetivo desta pesquisa, o NRE não foi consultado para oferecer um contraponto à opinião dos professores uma vez que não há nesta pesquisa objetivo algum relacionado a investigar um suposto autoritarismo institucional. Tal questão foi levantada aqui, por ter sido uma constante no discurso dos professores e por respeito a eles, este apontamento foi ilustrado.

2.4 A formação continuada para o uso da tv multimídia

Fica evidente, porém faz-se necessário registrar academicamente, que não existe até o momento da efetivação desta pesquisa, propostas de formação continuada para o uso da *TV Multimídia* ou demais TIC que considerem as especificidades da didática específica da história (conforme apontam os professores inquiridos e a própria equipe da CAUTEC).

Em razão disso, conclui-se que é necessário rever o conceito que está sendo colocado em prática nas propostas que a mantenedora alega realizar. Cabe aqui recorrer mais uma vez a competência da CAUTEC quando cita que desde

[...] o ano de 2005, para subsidiar as ações dos profissionais que atuam nas Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação, a Diretoria de Tecnologia Educacional promove formação continuada na modalidade presencial, semi-presencial e a distância: cursos, oficinas, seminários, reuniões, encontros, *webconferências*. (SEED-PR, 2011, p.6).

Está incutido no discurso institucional uma reflexão que considera a importância de oferecer diferentes ações na formação continuada aos professores para o uso das TIC, no entanto, não foi isso que esta pesquisa constatou. A própria afirmativa institucional, no que se refere a não realização de uma formação continuada específica para o uso das TIC na área de história, torna frágil o posicionamento teórico adotado pela SEED-PR por meio da DITEC/CAUTEC.

Independente de contradições, o discurso de todos convergem para um aspecto importante: a maioria quer estar integrada em ações que envolvam o uso das TIC na Educação.

Possivelmente, seja necessário para todas as partes envolvidas, reverem suas posições, responsabilidades e atitudes proativas a cerca dos processos de formação continuada em vigência aos professores de história do litoral paranaense. Atender as necessidades diárias desses professores, rever posturas advindas do NRE Paranaguá não compatíveis com os objetivos da DITEC/CAUTEC, permeiam um rol de ações cujas realizações estão ao alcance dos sujeitos que protagonizam esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Seguindo a sugestão de Triviños (1987, p.93) esta pesquisa abordou dois aspectos fundamentais que se vinculam ao perfil do pesquisador: “1º.) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º.) O assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. Em análise está *o pensar que antecede a prática* e não *a prática em si* partindo do princípio que é necessário aos professores de história do litoral paranaense uma formação continuada que traga para a discussão as TIC na disciplina de história.

Os instrumentos para coleta de dados foi a da pesquisa qualitativa⁵⁰, uma vez que essa categoria “[...] é muito útil para compreender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano” (SAMPLERI, COLLADO E LUCIO, 2006, p. 376). No que concerne a escolha da técnica de coleta,⁵¹ optou-se pela utilização de questionários e entrevistas semi-estruturadas com gravação de áudio. Consideraram-se os seguintes critérios para escolas e professores:

- Escolas estaduais ou professores que atendam as séries finais do Ensino Fundamental.
- A escola ser de perímetro urbano uma vez que as escolas mais isoladas do litoral paranaense atendem a outras modalidades de ensino.
- Os estabelecimentos de ensino possuírem professores de história lotados no quadro próprio ou não efetivo (PSS)⁵² pelo menos, desde o ano da implantação da *TV Multimídia*.

⁵⁰ De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

⁵¹ “A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto [...]” (GAMBOA, 2000, p.88).

⁵² Processo Simplificado de Seleção.

3.1 Os dados coletados no trabalho empírico

Desde o primeiro contato com professores, representantes da SEED-PR, releituras de depoimentos bem como material bibliográfico, foi possível traçar um panorama dos anseios, contradições, ações e impressões dos envolvidos nesta pesquisa.

Não se trata de um conjunto de informações herméticas, mas sim, uma possível interpretação sobre como tem ocorrido a formação continuada para o uso das TIC no litoral paranaense. Este empenho interpretativo consiste em assumir duas frentes: uma de ordem geral, de maneira a considerar ações de formação continuada para profissionais de qualquer área, e outra, atrelada às especificidades da história enquanto ciência vinculada em uma formação continuada que respeite este condicionante. Assim sendo:

Tabela 2: Interpretação dos dados coletados no trabalho empírico

Relato	Professores entrevistados	DITEC-CAUTEC	CRTE-Pgua
Sobre a proposta de formação continuada	Desconhecem as ações propostas pela mantenedora	Alega que oferta cursos mas os professores não preenchem as vagas	Executa uma formação continuada generalizada, sem atear-se as especificidades da área de história.
Sobre a proposta de formação continuada específica para a <i>TV Multimídia</i> na prática docente em História	Alegam que em relação a este equipamento, receberam apenas o pendrive com tutorial de uso.	Até então, não ofertou um curso específico desta natureza, mas oferece no portal institucional softwares para áreas específicas plausíveis de serem usados na <i>TV Multimídia</i> .	Não executa curso com esse grau de especificidade, mas oferece para professores de história e demais áreas uma formação continuada sobre outras tecnologias educacionais.

O que parece faltar para esses sujeitos é uma comunicação efetiva. Quando se tem de um lado, a argumentação de que cursos são ofertados e por outro, a alegação de que não se toma ciência de ações nesse sentido, conclui-se que seja necessário, por parte da mantenedora, assumir um papel de fiscalização junto ao NRE de Paranaguá, autarquia responsável em fazer a ponte comunicativa com as escolas.

A julgar pelo receio dos professores, parece estarmos diante de uma questão cultural enraizada no consciente coletivo da classe docente, que reconhece o NRE de Paranaguá como um órgão meramente autoritário, de natureza política e assim sendo, já estariam tais professores, pré-dispostos a não reconhecerem as competências técnicas e pedagógicas daquela autarquia. Ou simplesmente, seria preconceito por parte dos professores? Questões a serem verificadas, que não dizem respeito a esta pesquisa.

Outro detalhe importante: há de se considerar a vontade própria dos professores. Os que participaram desta pesquisa demonstram estar à margem dos processos de formação continuada, todavia (mais uma vez na esfera hipotética) se de fato esses professores foram informados sobre cursos, ou estariam com má vontade ou os cursos não correspondem às suas necessidades. A própria CRTE, responsável pela formação continuada, afirma que até então, não apresentou um curso específico aos professores de história. Hipóteses ou não, reside a dúvida no que concerne a falha de comunicação entre as partes envolvidas.

3.2 O desejo em se atualizar para o uso das TIC

Paulo Freire (1984) afirmava que fazia questão enorme de ser um homem do seu tempo e não um homem exilado dele. Para ele, era tarefa de homens e mulheres a busca por estar neste tempo,

participantes inclusive, de uma nova cultura. Nada mais pertinente do que parafraseá-lo: *como ser um professor atual e atuante concatenado a nova cultura deflagrada pelas TIC?*

Para García (1999) numa perspectiva de orientação tecnológica, a partir de estudos sobre formação de professores em relação a competência para a tomada de decisões, importante “[...] não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação” (GARCIA, 1999, p.36).

Tal prerrogativa estabelece a condição, aos professores, de sujeitos capazes de tomar decisões proativas em relação às suas práticas, ou seja, serem *atuais e atuantes* criticamente. Garcia afirma ainda que “[...] um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem” (GARCÍA, 1999, p.38).

Para se entender como a condução para aprendizagem se esboça num processo de formação continuada para o uso das TIC, faz-se necessário ilustrar qual é o perfil do professorado. Brito & Purificação afirmam que:

O professor, em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações num processo interativo permeado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e com as quais deve autoconstruir-se. Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. (2006, p. 37)

Pode-se perceber que o professor que não está legado ao ostracismo de seu tempo, está sujeito a uma condição permanente de autoconstrução, influenciado pelo o que está em sua volta e pelos seus próprios desejos. Os professores inquiridos foram quase unânimes em afirmarem que sentem a necessidade de se atualizarem para o uso das TIC.

Pode-se perceber um tom lacônico em todas as respostas apresentadas pelos professores, muito mais um teor de denúncia do que propriamente uma reflexão aprofundada sobre o uso das TIC em ações de formação continuada. Ao serem questionados sobre com os projetos políticos pedagógicos de suas escolas tratam o tema em questão, os professores foram unânimes em afirmar que o uso da *TV Multimídia* é simplesmente indicado como um recurso disponível aos professores, sem maiores reflexões ou contraposições ao seu uso.

As opiniões de professores e mantenedora se contradizem, isto é fato. De qualquer forma, esta pesquisa sinaliza, aos órgãos competentes, uma possibilidade de mudança na abordagem direta junto aos professores, a começar pela seleção de temas e reflexões que considerem a aplicabilidade em sala de aula.

Além de oferecer uma formação continuada adequada, atitudes assim desarticulam discursos não construtivos que eventualmente surgem na tensa relação entre professores e autoridades. Esta tensão se acirra quando se percebe que o receio dos professores entrevistados coloca em questão não uma competência técnica e pedagógica, mas sim (conforme ilustrado anteriormente) política. Quando reportam-se ao NRE de Paranaguá, demonstram não apenas indignação, mas sim, impotência. O relato o professor J é emblemático:

[...] essa gente do núcleo se coloca acima do bem e do mal. Esquecem que foram professores (breve pausa) esquecem que não deram conta de uma sala de aula e hoje estão atrás da escrivania nos subjulgando. Não conheço outras realidades, portanto não posso afirmar, sei aqui do litoral (pausa) é tudo na base da politicagem e não da competência. Duvida? Veja nossa orla marítima (pausa, demonstra irritação) se algo assim tão escancarado não chama atenção dos políticos, você acha que as escolas, pequenas como a minha, chamarão? Estamos de mãos amarradas, por isso não estranho o comodismo de muitos dos meus colegas.

Pode-se discutir a validade acadêmica deste depoimento ou apontá-lo como uma simples crítica de pretensão partidária oposicionista. Há várias formas de desarticular ou até mesmo, sustentar com consistência esta opinião. Mas é importante atentar-se ao fato de que nenhum outro órgão

governamental surge durante o depoimento, ou seja, a SEED-PR precisa entender o porquê de existir tantos pontos de vistas negativos contra o NRE de Paranaguá, a ponto de rever seus critérios para escolhas na composição dos quadros de chefia.

Para quem tem interesse pela pesquisa acadêmica, este é outro tema a ser aprofundado, ouvir todas as partes envolvidas, ou seja, também dar voz aos dirigentes do referido núcleo, avaliar possíveis preconceitos que se formaram, investigar as experiências vivenciadas pelos professores para que de fato se comprove práticas despóticas, etc. Medidas proativas requerem esforço e imparcialidade, é isto que se espera das pesquisas acadêmicas comprometidas com a melhoria da qualidade da escola pública.

Independente de posicionamentos contrários aos discursos institucionais, ações ou manutenção de práticas tradicionais, a *TV Multimídia* pode ser considerada uma inovação científica e tecnológica, porém faz-se necessário investigar se de fato, tal equipamento tem se constituído numa inovação pedagógica aos professores de história do litoral paranaense.

REFERÊNCIAS

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** (Dissertação de Mestrado) PPGTE – CEFET – PR, Curitiba, 1999.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias:** um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

BRITO, G. da S. **Inclusão digital do profissional professor:** entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; no GT24 – Tecnologias de informação e comunicação: controle e des controle.

GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na história.** São Paulo: Editora da USP, 1986.

GAMBOA, S.S. **Quantidade-qualidade:** para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sanches Gamboa (org.). São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

GARCIA-VERA, A. B. **Três temas tecnológicos para la formación del profesorado.** Revista de Educación n.322 (2000) PP. 167-188.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **TV Multimídia** – pesquisando e gravando conteúdos no pendrive. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História.** Curitiba, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais.** Curitiba, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VALENTE, V. R. de M. **A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico:** caminhos percorridos pelo núcleo de educação e tecnologias da rede municipal de ensino de Salvador. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2005.

UMA ANÁLISE SOBRE OS USOS DA MÍDIA NA SALA DE AULA: O DISCURSO E AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

AN ANALYSIS ON THE MEDIA USAGE IN THE CLASSROOM: THE DISCOURSE AND THE PRACTICES OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS

Regina Cely de Campos Hagemeyer
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
regicely@terra.com.br

Tatiana Pires Escobar
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
tatiana.escobar@hotmail.com

RESUMO: O presente projeto focaliza os questionamentos e problematizações das práticas de professores da escola pública atual, ao constatar as necessidades geradas pelas novas conformações sociais e culturais dos estudantes que a frequentam. Contextualiza-se as mudanças contemporâneas em todas as áreas da vida humana, para caracterizar as influências dos processos da cultura das mídias de entretenimento nos estudantes, com base em autores como Costa (2006), Giroux (1999), Deleuze e Guattari (1995), Bauman (2000) e Hagemeyer (2006). Observa-se na pesquisa de Hagemeyer (2006), que um grupo significativo de professores preocupa-se com as necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar, considerando seus novos interesses e motivações, constatações que transpõem para suas práticas de sala de aula, em processos de mediação. Apresenta-se a investigação das práticas de quatro professores de uma escola de ensino fundamental de Curitiba, com as características mediadoras referidas. A pesquisa, de cunho qualitativo (Lüdke e André, 1987), incluiu a aplicação de questionário semi-estruturado e de observação de aulas, previamente programadas. Na análise da pesquisa, percebe-se que as mídias são utilizadas pelos professores em sala de aula para motivar os alunos, como por exemplo filmes, criação de blogs, data show, vídeos baixados da internet e etc. Mesmo assim, os professores percebem que os alunos apresentam desinteresse nas atividades acadêmicas que exijam maior esforço intelectual, o que parece ter causas na rapidez no recebimento de informações prontas, “mastigadas” e pelo uso frequente das mídias de entretenimento. Os professores também constatam que as novas tecnologias chegam obsoletas nas escolas públicas, perdendo parte de seu poder atrativo para os estudantes. Segundo Bauman (2008), a rapidez das informações, o caráter volátil e provisório dos domínios da existência contemporânea, incidem sobre os interesses, e formas de apreensão, consumo e colonização de interesses e gostos de crianças e jovens. Tais aspectos incidem sobre o ensino e formação dos alunos, e demandam discussões urgentes entre e com os professores nos cursos de formação inicial e continuada. A pesquisa revela ainda, que há uma distância significativa entre as práticas docentes da escola pública e as rápidas mudanças do mundo atual. Considera-se que o distanciamento constatado e que a inclusão da cultura das mídias e seus aparatos tecnológicos nos processos da escolarização básica, precisam ser realizados de forma esclarecedora, pedagógica e crítica, o que, por outro lado, pressupõe uma maior aproximação das práticas docentes aos novos interesses e necessidades dos sujeitos da escola atual.

Palavras-chave: Mídia; professores; escola pública; cultura.

ABSTRACT: This present project focuses on the questionings and problematizations of the public teacher's practice. Contextualizes the contemporary changes in all areas of human life, to characterize the entertainment media culture processes in the students, based on the works of Costa (2006), Giroux (1999), Bauman (2000) and Hagemeyer (2006). It presents a look in the practices of four teachers from an elementary school in Curitiba. The qualitative research (Lüdke and André, 1987) included the application of semi-structured questionnaire and classroom observation. In the research analysis, it's noticed that the media is used in the classroom by the teachers as a motivation tool. Even so, the teachers realizes the students are uninterested in academic activities requiring greater intellectual effort, which seems to have roots in the fastness of acquiring “chewed” information, and by the frequent usage of entertainment media. The teachers also notice that when technologies arrives at the

classroom, they're already obsoleted, losing part of their attractiveness to the students. The research reveals that there is significant distance between the teaching practices of the public school and the contemporary world. It's considered that the realized distance and the inclusion of the media culture and their technological apparatus in the elementary school teaching needs to happen in an enlightening way, pedagogical and critical, which, on the other hand, assumes greater approximation between the teaching practices to the newer interests and needs from the subjects of contemporary school.

Keywords: Media; teachers; public school; culture.

1 INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade contemporânea influenciaram mudanças nas áreas da ciência e das tecnologias, do trabalho produtivo e de atitudes e interesses humano sociais. Esses processos de mudança têm instigado novos interesses e necessidades em jovens e crianças em fase de escolarização, interferindo nos conhecimentos curriculares e nas formas de ensinar e aprender na escola atual. A instituição escolar, como instituição que propicia historicamente o conhecimento formal a crianças e jovens, compete hoje nessa função com a influência de diversos canais de comunicação, entretenimento e informação.

Levando em conta os desafios de mudança para a educação escolar, desenvolveu-se um projeto de pesquisa buscando problematizar as influências dos processos da cultura das mídias virtuais de entretenimento e os aparatos tecnológicos no trabalho pedagógico docente e suas influências na aprendizagem dos estudantes. A análise contextual sobre os processos foi realizada com base em autores como Costa (2006), Giroux (1999), Bauman (2000) e Hagemeyer (2006).

A investigação que será analisada nessa abordagem foi realizada sobre as práticas de quatro professores de uma escola pública estadual de Curitiba, de Ensino fundamental, com características mediadoras e catalisadoras referidas. A pesquisa, de cunho qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1987), incluiu a aplicação de questionário semi-estruturado e de observação de aulas, previamente programadas.

Para definição dos passos da pesquisa, recorreu-se à investigação de Hagemeyer (2006), autora que pesquisou um grupo significativo de professores que se preocupam com as necessidades dos alunos da escola atual no processo de ensino e aprendizagem, considerando seus novos interesses e motivações, os quais transpõem para suas práticas em sala de aula. Nesses processos definidos pela autora com de *mediação e catálise*, os professores estabelecem relações entre a cultura mais ampla e os conteúdos a serem apreendidos pelos sujeitos da escola.

Para a análise das práticas pesquisadas, foram levadas em conta as categorias de Lee Shulman (1987), a saber: *compreensão, planejamento, transformação, reflexão e avaliação*. Tais categorias foram analisadas de forma não linear nas práticas docentes e ampliadas em função dos processos culturais presentes nos sujeitos pesquisados, considerando as teorizações de Green e Bigun (2005).

Propõe-se identificar as opiniões comuns entre os professores sobre as interferências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a partir da análise das práticas e depoimentos obtidos na pesquisa, identificando nos questionamentos, problematizações que referenciem alguns elementos e possibilidades de novas disposições e olhares à função social da escola atual no que se refere à mudanças culturais presentes nos estudantes da escola atual.

2 AS NOVAS CONFORMAÇÕES CULTURAIS, A ESCOLA E A MÍDIA: VOLATILIDADE, HEDONISMO E IMEDIATISMO.

Costa (2009) reflete sobre o excesso de informação, as formas emergentes de comunicação, a convocação realizada pelas mídias e outras inúmeras experiências da era da velocidade e das tecnologias, que tem promovido mudanças na maneira de ser das crianças e adultos, desalojando tudo o que *tinha lugar certo, verdadeiro e lógico para acontecer*. De acordo com a autora os efeitos da tecnologia não são lineares, mas repletos de ambiguidade.

É nessa realidade em que os jovens habitam e que estamos todos inseridos independentemente do grau de adaptação. Alguns autores afirmam que, enquanto não aceitarmos as mudanças sociais, a fluidez da modernidade, as tecnologias que centralizam os interesses dos jovens e a liquidez das questões culturais, políticas e éticas, viveremos uma escola obsoleta cujos saberes não atingirão esta nova geração.

Costa (2009), a exemplo disso cita que as crianças do século XXI que dominam facilmente os recursos tecnológicos, melhor que muitos adultos, e que fazem quase tudo sozinhas e precocemente. Torna-se para esta geração “fast food”, cada vez mais complexo *planejar o futuro*, pensar a escola como necessária para seu crescimento intelectual e independência, já que o tempo todo são seduzidas(os) pela ideia de “viver intensamente o hoje”, “ser feliz agora”, principalmente por estar vivendo a era da fluidez, onde tudo que se tinha como certo, definido, encontra-se em estado líquido, podendo mudar de forma a qualquer momento, como afirmou Bauman (2008). Como consequência desse cenário, Costa (2009, p.64) afirma que:

Essa impossibilidade de construir uma narrativa coerente para a própria vida acaba por corroer o caráter. Enquanto os pais permanecem ocupados com as decisões cruciais sobre a viabilidade financeira da família, crianças e jovens preenchem seu tempo sozinhas, com atividades passageiras, circunstanciais, superficiais, quase sempre privados da participação daqueles que poderiam ajudá-los a desenvolver virtudes estáveis, como lealdade, persistência, confiança e ajuda mútua.

Com o passar dos anos a instituição escolar tornou-se mais democrática e aberta a todas as camadas sociais, contrariamente à sua história de seletividade, mas está longe de cumprir o papel social que foi idealizado para sua função social na Idade Moderna. Os métodos racionais e técnicos, relacionados a mecanismos de controle, criados para domesticar corpos e mentes, permaneceram mais do que as práticas mais autônomas e de emancipação, preconizadas pelas pedagogias críticas.

Em face das novas configurações políticas e culturais contemporâneas, amplia-se a função da escola vertical e horizontalmente. (BAUMAN, 2001) discute essas configurações contextuais a partir da modernidade, na qual a base da vida social é a economia, que se liberta de seus embaraços culturais, políticos e éticos, sedimentando uma nova ordem que domina a totalidade da vida humana, onde os embaraços do autoritarismo e de normalização são cada vez mais fugazes ou *líquidos*.

Este conceito de modernidade líquida e volátil (BAUMAN, 2001) também levanta uma nova característica da sociedade atual que é a busca constante pelo prazer. Este apontamento vem ao encontro do que nossos entrevistados indicaram sobre o comportamento dos seus alunos. Afirmam eles que os estudantes apresentam enorme dificuldade em manter a atenção e o interesse por aprender (esforço intelectual), estão cada vez mais imersos na cultura do prazer imediato, esta bastante fortalecida pela mídia televisiva.

A concepção de cultura hedonista levantada pelos professores tem sua veracidade no contexto atual, mas a busca pelo prazer é característica da cultura juvenil e há séculos tem sido motivo de embates intergeracionais. Sobre essa perspectiva Green e Bigun (2005) refletem que, para a construção social da juventude, sempre houve a influência da identidade adquirida no meio escolar, porém nunca se limitou a ela. Hoje, há fatores e forças exteriores ao ambiente escolar, decorrentes da interação com os meios de comunicação de massa, a cultura da droga e do rock, assim como outras inúmeras subculturas que colaboram em maior ou menor intensidade para a formação da identidade juvenil e estão ligadas a fontes de prazer.

3 A METODOLOGIA E A CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

A pesquisa foi realizada em uma Escola estadual do Ensino Fundamental, localizada no município de Curitiba, no bairro Boqueirão. Os quatro professores selecionados para a pesquisa, atuam nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa constou de observação de aulas e reposta a questionário semi-estruturado, sendo que os docentes foram entrevistados em grupos e individualmente, e suas aulas foram acompanhadas dentro de um cronograma pré-estabelecido com o grupo.

Sobre os dados coletados com relação à formação dos professores, pode-se afirmar que todos concluíram suas graduações e pós-graduações nas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Universidade Federal de Goiás. Todas estas instituições possuem alta credibilidade social, tanto pelo *status* de universidade, assim como pelos seus percursos históricos, e oferecem apenas cursos credenciados pelo MEC. No currículo dos professores, encontram-se também em cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pelo Estado, grupo de estudos, capacitações pedagógicas e atividades intelectuais variadas, inclusive voltadas para o uso das tecnologias em sala de aula.

Em uma visão geral dos dados obtidos, relativos à formação dos professores da pesquisa, pode-se afirmar que estão bem respaldados teoricamente para a atuação didático-pedagógica na escola e se preocupam com a qualidade da mesma, o que demonstram na busca constante pelo aperfeiçoamento profissional.

Na análise da pesquisa realizada, leva-se em conta a formação e trajetória dos professores e sua inserção no contexto contemporâneo, considerando os métodos e valores nos quais foram formados na modernidade, e os desafios que enfrentam relativos ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem no contexto de novos processos culturais contemporâneos. Foram considerados primeiramente os questionamentos, necessidades e sugestões propostas pelos professores em relação à sua compreensão sobre as novas necessidades dos sujeitos com que trabalham na escola. Em segundo lugar, aborda-se os pontos de vista dos professores, em relação às questões culturais da atualidade e da mídia.

4 A ANÁLISE DOS PROCESSOS MEDIADORES E OBSERVADOS

Observou-se que cada professor entrevistado possui uma forma diferenciada de organizar o seu trabalho, e como ponto comum aparece a atitude de pesquisa, adotada ao desenvolver temas novos e atuais, que despertam o interesse dos alunos, ao desenvolver as noções e conceitos do conteúdo curricular. Essa atitude surge nas práticas como necessidade de suporte aos conhecimentos básicos escolares, que decorre das mudanças científicas e contextuais que percebem, buscando atividades que levem a novos conhecimentos, como analisou Shulman (1986).

Os professores comentaram as dificuldades dos alunos para se organizar, tendo em vista a apreensão dos conhecimentos e os hábitos de estudo e pesquisa, necessários a essas aquisições. Afirmam que a maioria confunde pesquisar com “recortar e colar” da internet, ou imprimem a página inteira, na qual colocam seus nomes para entregar ao professor.

Nos depoimentos, os professores demonstraram compreensão e crítica sobre o desenvolvimento dos trabalhos com textos escritos, na forma manuscrita (SHULMAN, 1986). Orientam quanto à organização e forma de realizar o trabalho textual ou de pesquisa tendo-se revelado mais interesse dos alunos em trabalhos práticos. Observam, no entanto, que a prática dos alunos é de copiar o que está escrito na internet ou no livro didático, sem a preocupação com a elaboração de textos diferenciados. Os alunos se empenham e pesquisam, quando têm que elaborar algum material concreto, como maquetes ou realizar experiências em laboratórios de ciências.

Quanto ao papel da mídia na elaboração de suas aulas, todos os professores afirmam fazer uso da mesma de formas diferenciadas. Alguns passam filmes, curtas-metragens, outros trazem reportagens televisivas para discutir em sala, reportagens de jornais e revistas, documentários e uso de *data-show*. Todos utilizam-se da *TV pendrive*, principal recurso tecnológico oferecido pela Secretaria do Estado de Educação para organização de seus conteúdos. Contam em suas salas de aula com um desses aparelhos de TV, para enriquecer suas aulas, por meio de arquivos gravados em *pendrive*.

Apesar dessa ferramenta, os docentes acreditam que diante de todas as inovações tecnológicas, o que é oferecido para as escolas públicas são materiais obsoletos, que já não atraem a atenção dos estudantes, pelo fácil acesso que os alunos dessa escola têm para adquirir as inovações tecnológicas (vídeos games de última geração, internet com alta velocidade, ipads, iphones, entre outros).

Quanto à colaboração da mídia televisiva para a elaboração de aulas, todos os docentes acreditam que, apesar de haver elementos possíveis de serem trabalhados em sala, a televisão pouco ou nada colabora neste sentido.

Afirmam que a análise sobre os aparelhos de TV, presentes na vida e nas culturas dos alunos, exerce influência como cultura de massa, formando opiniões, com programações também homogeneizantes e que não contribuem com os conhecimentos e a formação interpretativa, valorativa e crítica dos alunos.

Numa das aulas observadas, de Artes, a professora C.R. passou um desenho animado japonês na TV pendrive, “A viagem de Shihiro”, com elementos próprios da cultura japonesa. Este tipo de atividade identifica uma preocupação de levar aos alunos uma cultura diferente da propagada pela mídia televisiva, buscando instigar os alunos a questionar, comparar e respeitar outros povos e pensamentos. Observa-se, no entanto que ainda são poucas as iniciativas na escola em geral nesta perspectiva. Há necessidade de interlocução e de busca da implementação de atividades pedagógicas que oportunizem uma visão mais esclarecida dos alunos sobre as programações televisivas.

A professora A.C., bióloga, tem uma particular preocupação com o uso de novas tecnologias em suas aulas e sua formação está toda voltada para este tema. Iniciou até a construção de um *blog* com uma turma do sexto ano, que ainda está sendo inserido no cotidiano dos discentes. Mesmo com toda a inclinação para as novas tecnologias, a professora acredita que os poucos recursos na escola pública, além de serem ultrapassados são de baixa qualidade. Ela afirma que os computadores do laboratório de informática da escola possuem o mínimo de memória e a Internet está sempre sofrendo interrupções, além de que muitos sites, com potenciais pedagógicos, têm acesso proibido ou são muito lentos e pesados para aquelas máquinas.

Ao participar de uma das aulas no laboratório, como pesquisadora, observou-se que a professora utilizou o *data show*, conectado em seu computador e a Internet de uso pessoal, para que uma turma do sexto ano, tivesse acesso a um site de astronomia, com imagens em movimento. Os alunos mostraram-se interessados, mas estavam todos mal acomodados, inclusive a professora. Não havia cadeiras para todos, alguns sentaram no chão ou ficaram em pé. As propostas de aulas dentro desse laboratório, também ficam prejudicadas por estar locado em uma sala muito pequena e não agrupar adequadamente uma turma inteira, o que recoloca a necessidade da busca de novas lógicas de tempo e espaço na escola.

O professor G. M., formado em Filosofia, não acredita no potencial da televisão aberta para auxiliar na elaboração de suas aulas. Acredita que só vem prejudicando o potencial de raciocínio dos estudantes, tornando-os menos criativos e com baixa produção intelectual. Prefere elaborar suas aulas a partir de textos de cunho acadêmico e o uso de documentários bem fundamentados. Sua grande preocupação é despertar o senso crítico dos estudantes, que ele acredita estar cada vez mais deficitário, devido a cultura hedonista em que vivemos, onde tudo deve “gerar prazer”. De acordo com as palavras de G, “*aprender dói, exige renúncia*”.

Para Green e Bigun (2008), no entanto, crianças e jovens da sociedade atual, na escola, sentem-se como “alienígenas na sala de aula”, que não têm ou sentem em boa parte dos professores, a correspondência a suas expectativas, novos interesses e domínio de processos de comunicação.

5 O DESCOMPASSO ENTRE AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E A ESCOLA

Na atualidade há um movimento cada vez maior de deslocamento dos interesses de crianças e jovens da escola, para a mídia eletrônica de massa, cujos processos implicam diretamente na (re) produção de identidades e formas culturais de ser, se relacionar e conhecer, provocando a perda de condições da escola ao buscar a construção dessas identidades, e influenciando na sua função social como propiciadora de aquisição de conhecimentos. Esse fator torna fundamental o repensar da relação entre currículo, papel docente e escolarização, considerando perspectivas teóricas mais amplas, que relacionem os processos pedagógicos aos processos que ocorrem no mundo exterior (GIROUX, 1999).

Conscientes desse deslocamento, os professores entrevistados, buscam em suas práticas levar informações exteriores aos livros e textos acadêmicos, e utilizam de forma frequente as informações transmitidas pela mídia televisiva para exemplificar, introduzir e trabalhar os conteúdos escolares. No entanto, de acordo com o professor L.C. “*pelo volume de tempo que as crianças passam na frente da TV é muito pouco o retorno pedagógico...; a programação da TV poderia ser muito mais rica neste sentido*”.

Green e Bigun (2005) qualificam a televisão como o novo aparelho ideológico do Estado, que vem substituindo o que fora até então papel da escola, isto é, de imposição de determinada cultura, valores e credos que seguem os ditames do mercado e do consumo. Seria ilusório crer que a programação televisiva possa ser pensada para a emancipação, desenvolvimento do pensamento crítico ou apoio pedagógico. As crianças de hoje recebem diariamente avalanches de informações e apelos constantes de consumo na programação midiática, as quais agenciam suas subjetividades de forma sedutora e convincente, em contraste com a escola, forjada nos moldes de séculos atrás, que ainda se mantém, acarretando aos professores, intensos conflitos intergeracionais.

O conflito intergeracional presente no interior das escolas é melhor explicitado em Green e Bigun (2005) referindo-se à tecnologia digital e sua influência na pressa dos alunos. Para os autores, a ecologia digital é ambiente natural dos jovens, que se adaptam a ela em maior ou menor grau de envolvimento. As mudanças acontecem em velocidade assustadora, e os adultos não conseguem acompanhar os jovens desta era, na qual o “normal” é que equipamentos eletrônicos sejam cada vez mais rápidos.

De acordo com o professor L.C., a situação torna-se mais delicada devido à concepção de escola, conhecimento e cultura vendida pelas mídias e compradas pela sociedade. Como declara: *“não há um incentivo social para a educação, há incentivo para ser rico, não para o conhecimento. Se valoriza e se fala mais sobre aqueles que não estudaram e ficaram ricos, do que daqueles que estudaram, neste sentido trabalhos como modelo e jogador de futebol acabam sendo mais valorizados.”*

O papel da mídia televisiva na construção cultural de forma negativa foi uma opinião não apenas de L.C., mas dos quatro professores entrevistados. Afirmaram que os aspectos positivos como, acesso à informação, visão global do que ocorre no mundo, não supera todos os malefícios introduzidos por ela, até por que, estas mesmas informações são distorcidas de acordo com o interesse das elites dominantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores pesquisados mostraram-se cientes do poder que as mídias virtuais exercem nos processos culturais vividos pela nova geração com a qual trabalham e reconhecem os sujeitos da escola como receptores dessas influências, o que leva à necessidade da inclusão dos processos digitais na escolarização.

De acordo com a pesquisa realizada, os professores percebem que essa geração apresenta características diferenciadas das anteriores, com que estavam acostumados a lidar. Salientam que há um grande interesse pelas novas tecnologias, porém os estudantes voltam-se para o entretenimento puro e apresentam uma grande dificuldade para manter a atenção concentrada em sala, dispersando facilmente a atenção e repelindo tudo aquilo que exige maior esforço intelectual.

Ao verificar o uso das tecnologias nas práticas docentes pesquisadas, observa-se que dominam e utilizam as ferramentas a que têm acesso para suas aulas, embora essas ferramentas cheguem obsoletas à escola pública. Afirmam, no entanto, que não é a falta dessas tecnologias que provoca o desinteresse nos seus alunos. Para os professores trata-se da concepção de conhecimento escolar e seu descompasso diante da profusão das novas informações e valores transmitidos pelas programações midiáticas por um lado. Por outro, constata-se uma cultura juvenil imediatista, voltada às futilidades e à falta de engajamento social.

A mídia virtual, torna-se um processo irreversível no entanto e os professores deparam-se com as novas configurações culturais e sociais dos estudantes, que não se adaptam ao modelo acadêmico escolar, questão que os interpela e os leva a buscar mudanças em suas atitudes e práticas. Compete à escola e seus profissionais, assim como aos órgãos que a financiam, legislam e promovem a formação docente, repensar seu papel cultural e formativo nessa nova sociedade fluída e tecnológica. A função social da escola de levar o conhecimento a todos, requisita a criação de mecanismos que retomem esse papel sob nova perspectiva, o que implica em promover a reflexão compreensiva e crítica sobre essa nova geração, incluindo nos processos de aquisição de conhecimentos e formação dos estudantes, as novas configurações e processos culturais presentes na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COSTA, M.V. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.
- GREEN, B. e BIGUN, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T.T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais, Petrópolis: Vozes, (Col. Estudos Culturais em Educação), 2005.
- HAGEMAYER, R. C. **Formação docente e contemporaneidade**: fundamentando os processo das práticas docentes catalisadoras (Tese de doutorado), USP, 2006.
- GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação, Tradução: LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.D.E.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1987.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth. In: **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4 -14, 1986.

O USO DO SOFTWARE LUZ DAS LETRAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS
USE OF THE SOFTWARE LUZ DAS LETRAS (LIGHT OF LETTERS) IN ADULT LITERACY

Márcia Baierdorf de Araujo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
marbaier@yahoo.com.br

RESUMO: Investigação sobre a recepção ao software educativo Luz das Letras – versão 2, concluída em 2006, definido como um portador informático voltado à alfabetização de adultos. Os sujeitos participantes do experimento foram observados em suas interações no computador para a compreensão dos sentidos atribuídos por eles ao software nas situações de ensino-aprendizado ocorridas em laboratório, durante oito encontros, por um grupo de três alfabetizandos, em uma escola pública do município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba. A investigação motivada pela participação da pesquisadora na equipe de elaboração da proposta didática do software insere-se no campo da produção cultural e dialoga com autores da Sociologia, História do Currículo, Antropologia, História das Práticas de Leitura e Escrita, Comunicação e Tecnologias Educacionais. Explicita a proposta de alfabetização do software, identificada com a perspectiva freireana de educação. Compreende o tema gerador como organizador de uma metodologia de ensino que acessa os saberes e histórias de vida dos educandos para significar o processo de conhecimento como forma de intervenção na realidade. Estuda os sentidos atribuídos pelos adultos à experiência de utilização do computador em suas alfabetizações. Três objetivos orientaram o desenvolvimento da pesquisa em campo: 1. a leitura e a escrita no computador; 2. o significado dessa experiência segundo o ponto de vista dos aprendentes; 3. a mediação pedagógica com o software. A observação confirmou possibilidades para uma nova versão do programa, aberta a interferências dos usuários, percebeu aproximações dos conteúdos selecionados com o contexto cultural dos educandos e explicitou as mediações pedagógicas como diferenciais para a apropriação crítica da tecnologia e do saber escolarizado. A pesquisa conclui que o software se constituiu em uma positiva estratégia de mobilização para o conhecimento na alfabetização de adultos. Uma vez finalizado em sua proposta didática o software foi levado para análise e experimentação de professores alfabetizadores participantes do Programa Paraná Alfabetizado (2006-2008). Foi possível, nesse tempo, recolher informações complementares à pesquisa, ampliando o estudo sobre a recepção dos educandos para algumas incursões a respeito do ponto de vista docente sobre as possibilidades de uso do material na prática alfabetizadora. Tais pontos de vista comparados àqueles levantados junto aos alfabetizandos investigados parecem confirmar que ao recorrer aos meios será necessária uma tomada de consciência sobre os condicionantes da prática educativa e uma maior clareza quanto às possibilidades de problematizar e produzir saber didático com as tecnologias, construindo novas mediações no espaço escolar. Trata-se de uma tomada de posição quanto ao projeto formador da escola, redimensionando as mediações pedagógicas, variando as formas de interação social, inovando as metodologias de ensino e assim, aproximando tecnologias e democratização do saber.

Palavras-chave: alfabetização de adultos; mediação pedagógica; Software educativo.

ABSTRACT: The article deals with the reception of educational software Luz das Letras - II (2006), defined as a computing system focusing on adult literacy. Three learners who used the software on their experiences of reading and writing were interviewed and observed. The proposed didactic approach is identified with Paulo Freire's perspective of education, which seeks to access the knowledge and life stories of students to represent the process of knowledge. The investigation, prompted by the participation of the researcher in the team which prepared the content prescribed in the software, fits in the field of cultural production and was based on three objectives: 1. reading and writing on the computer 2. the meaning of this experience from the learners' point of view, 3. pedagogical mediations. The research confirmed the possibilities for other forms of programming, open to interference from users, found approximations of selected content to the cultural context of students and explained pedagogical mediations as distinctive features in a critical appropriation of technology. It was concluded that the software was a positive mobilization strategy for knowledge. After the research, the software was submitted to the analysis of teachers of the Program Paraná

Alfabetizado (Paraná Literate), between 2006 and 2008, during which time additional information was recorded revealing the teachers' point of view about the possibilities of using such tool in literacy training. The teachers' perspective contrasts with the students' in some respects. However, both seem to indicate the possibilities of questioning the reality and producing didactic knowledge with technologies at school.

Keywords: adult literacy; pedagogical mediation; educational software.

1 O USO DO SOFTWARE LUZ DA LETRAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Na educação de adultos há uma variedade de propostas pedagógicas movidas pelo ideal da inclusão social segundo concepções e práticas distintas. Diferentes segmentos sociais vêm atuando nesse campo educacional, especialmente na alfabetização que agora se coloca também na forma digital.

Em meio a esse conjunto de práticas permanece a perspectiva político-pedagógica para a qual a educação é um direito e o acesso ao saber escolarizado constitui-se em instrumento de emancipação social. Segundo essa concepção passa a ser importante diversificar as formas de acesso e apropriação do saber escolar, colocando a prática educativa e, nesse caso particularmente, a alfabetização de adultos, como parte de um projeto societário mais amplo voltado à democratização do conhecimento e à inclusão social.

Tomando por base a natureza das mediações pedagógicas que essa prática educativa requer, pode-se vislumbrar variados cenários de promoção de uma alfabetização que é parte de uma proposta maior de inclusão social. Cenários e estratégias de ensino nos quais faz sentido favorecer o acesso aos produtos culturais, entre eles a escrita na sua forma impressa e atualmente digital.

O Luz das Letras - II é uma produção didática inserida nesse debate. Trata-se de um software educativo concluído em 2006 numa ação entre Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel). Sua disponibilidade é gratuita e está colocada no portal Dia-a-dia Educação, do governo do estado do Paraná, podendo ser acessado por profissionais do ensino, estudantes e leigos interessados em alfabetizar.

Sua produção e recepção serão aqui tomadas como objeto de reflexão e análise tendo em vista comparar o conteúdo formalizado na proposta didática do software com as práticas de ensino e os sentidos atribuídos pelos sujeitos – educandos e educadores – quando do uso desse recurso na alfabetização, especificamente nas experiências de leitura e escrita no computador.

Na busca pelos sujeitos e suas práticas esse artigo traz o olhar representativo dos educandos, a partir de pesquisa realizada junto a um grupo de três adultos em processo de alfabetização que se utilizaram do material, durante oito encontros no laboratório de informática de uma escola pública situada no município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba. Também apresentaremos apontamentos de professores do Programa Paraná Alfabetizado que utilizaram o software entre 2006 e 2008, período em que participaram de oficinas para avaliação do material.

2 PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E INTERATIVIDADE

Numa primeira versão do programa pretendia-se basicamente produzir um software barato, que “rodasse” em máquinas bem elementares e que permitisse ao adulto alfabetizar-se sozinho na interação com o computador. Essa noção foi desconstruída durante a produção do material, momento em que as finalidades do programa se redefiniram e o computador pode ser entendido como contributo ao processo ensino-aprendizagem.

Compreendeu-se como necessário viabilizar alguns recursos tecnológicos que pudessem ser diferenciais em relação ao livro impresso – escutar uma música com narração apontada, efeitos de animação, sinalização de pistas durante a realização de atividades, ferramentas de busca, entre outros recursos audiovisuais. Entretanto nem todos os recursos pensados puderam ser de fato habilitados pela equipe de programação contratada.

Outro aspecto desconstruído ao longo da produção foi a idéia de que o software educativo seria um dispositivo que colocaria o computador como mediador direto do processo educativo. Essa expectativa modificou-se quando o mesmo passou a ser posto como recurso conjugado a meios tecnológicos variados e o uso do computador colocado num contexto comunicativo de interações sociais entre educandos e educadores e destes com o objeto de conhecimento – o pensar a língua escrita. As aprendizagens potencializadas em razão dessas mediações.

Nos limites desse artigo seria oportuno conhecer as finalidades contidas na proposta educativa do software, buscando as intencionalidades didáticas desse recurso tecnológico e, ao mesmo tempo ponderando sobre suas características tecnológicas. Nesse sentido identificaremos o modelo de interatividade nele contido, suas possibilidades e limites à prática da leitura e da escrita.

No campo da informática consolidar um conceito mais amplo de *interação* é um desafio, uma vez que tal conceito ainda é percebido muito mais como *reação* (MACHADO, 1996). A maior parte dos sistemas informáticos disponíveis no mercado possui uma linguagem de programação fechada, não havendo muitas possibilidades de interação mútua dos usuários para com a máquina e entre si.

A oportunidade dos programas desenvolvidos segundo essa lógica efetuarem trocas com o ambiente é praticamente inexistente, uma vez que o contexto de uso da tecnologia e as trocas interpessoais mediadas pela máquina não são tomados como parte da interação proposta e os usuários são considerados receptores passivos do processo tecnológico. Tal modelo de interação reativa limita-se a acessar o caminho previsto pela linha de programação, fechada nas respostas que o computador foi habilitado a reconhecer.

Entretanto vale mencionar que os avanços no campo tecnológico apontam para outras possibilidades interativas, favorecendo uma maior bidirecionalidade entre emissor e receptor na construção de ambientes mediados por computador. No campo da produção e desenvolvimento de softwares a busca de modelos interativos em proximidade com a forma de comunicação humana vem motivando a inclusão de tecnologias de inteligência artificial no desenvolvimento de linguagens de programação em sistemas de aprendizagem cooperativa, como é o caso da linguagem logo. Também tem sido freqüente a ênfase na utilização de aplicativos como planilhas, gráficos, editores considerados ferramentas para o desenvolvimento de projetos educacionais. Ao lado dessas iniciativas há também os modelos de interação mútua definidos pela comunicação entre usuários na virtualidade a partir de computadores ligados em rede.

Nos sistemas de interação do tipo reativa, a busca se dá em torno de programas tutorados e que incluam a análise da resposta – leitura pelo programa dos “erros” segundo conhecimento prévio de hipóteses comuns numa dada situação de aprendizagem. Esses oferecem ao usuário pistas para auto-correção e apresentam interfaces que se adequam aos diferentes estilos de aprendizagem. Nessa linha há também os programas por simulação que permitem ao usuário desenvolver um experimento com base no controle de variáveis e os games voltados às aprendizagens lúdicas.

Podemos assim perceber que está ocorrendo um deslocamento das tecnologias e dos meios em si mesmos na direção do conceito mediação como parâmetro para a verificação do que determinados programas, e aqui está situado também o Luz das Letras, poderão oportunizar as práticas educativas. Esse redimensionamento ajuda a ver quando de fato ocorrem inovações no ensino ou quando a interação proposta limita-se apenas ao contato com o computador sem maiores conseqüências para o trabalho educativo.

No caso do Programa Luz das Letras, o mesmo não inova no sentido mais avançado do conceito interatividade. Mesmo assim, apostou-se nas possibilidades que sua utilização no espaço escolar poderia gerar, concorrendo para desdobramentos positivos em sala de aula, oportunizando a abertura do espaço do laboratório à alfabetização de adultos (o que não é muito comum), motivando os estudantes adultos e familiarizando-os com o computador. Daí a opção em qualificá-lo como um *portador informático*, ou seja, tomá-lo de forma correlata a outros portadores textuais já utilizados na alfabetização, nesse caso com o diferencial de reunir variados recursos audiovisuais.

3 A FORMALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ALFABETIZADORES NO SOFTWARE

Aproveitando-se de alguns recursos próprios do meio informático o Luz das Letras pretendeu ir ao encontro de uma proposta sócio-interacionista de alfabetização, familiarizando os educandos com certa lógica de *navegação* que parte da exploração de imagens na tela, vai ao texto escrito desdobrado em atividades com as unidades menores da língua e, por fim retorna ao texto via produção escrita no computador. Essa dinâmica foi intencionalmente planejada tendo em vista amenizar a *interatividade reativa* marcante em sua linha de programação.

Foram planejadas atividades orientadas e de livre produção. A tarefa mais difícil foi inserir recursos informáticos em atividades livres, como produção de texto espontâneo. Para esse tipo de software, desenvolvido numa linguagem de programação fechada, tornou-se complexo antever os equívocos mais comuns de quem está começando a escrever para que o programa fizesse uma análise da resposta desses enganos e em seguida fornecesse pistas. A idéia de um editor de texto específico para a alfabetização acabou sendo abandonada devido à complexidade da tarefa, segundo a equipe de programadores.

Apesar dessas limitações do programa, foi possível incluir no software recursos como: a animação de imagens para induzir a busca de áreas de acesso às telas de trabalho; a utilização de narrações sonorizadas (ícone, teclado, cursor, tela, mouse, “dê enter”); demonstrações de buscas na internet; narração apontada de textos para favorecer a pseudoleitura; inserção de *palavras-âncora* que acrescentam informações complementares ao um texto base; organização de um tutorial que apresenta o programa e dá sugestões ao trabalho docente; indicação de que houve acerto na realização de atividades; inserção de caixas texto para incentivar momentos de escrita espontânea.

Imagens caricatas foram incluídas para explorar o humor e o senso crítico dos aprendizes, ilustrando os diversos textos selecionados – com conotação poética, paródias, ditos populares, canções, folguedos, anedotas, causos, memórias, fotografias, iconográficos, além daqueles com ênfase no utilitário, como conta de luz, cartas, logomarcas, receitas, classificados de emprego. O software também contém trechos literários a partir da produção de autores como Patativa do Assaré, Pablo Neruda, Cora Coralina, Casimiro de Abreu, Mario de Andrade e Ferreira Goulart.

Com essas motivações a proposta de navegabilidade do software buscou trazer à discussão assuntos de relevância sócio-cultural e que pudessem favorecer vínculos de identidade com os adultos. Nesse formato as telas de trabalho foram programadas para dar acesso às atividades alfabetizadoras. Cada tela iniciada com um texto principal que possibilita a discussão de temas como *Infância*, *Trabalho*, *Moradia*, *Escolarização*.

4 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO COMPUTADOR

A perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização acrescentou outros elementos ao referencial teórico-conceitual do programa Luz das Letras. Para demonstrar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às propostas de intervenção didática do software, apresentaremos algumas experiências de leitura e escrita no computador, com foco nos partícipes do processo de alfabetização. Nesse intento levaremos em consideração duas perspectivas diferentes que ora se aproximam como também contrastam sobre vários aspectos. Trata-se dos olhares discente e docente para as possibilidades de uso dos meios tecnológicos na alfabetização de adultos.

Enquanto se utilizavam do material alfabetizando e alfabetizadores viram-se diante de demandas da prática comunicativa, imprimiram interpretações diversificadas aos temas e textos selecionados, revelaram indagações e contestações sobre o uso das tecnologias na alfabetização, como também apontaram para a necessidade de redefinições metodológicas no portador informático e na própria prática alfabetizadora já conformada.

Os alfabetizadores observaram a seleção textual do software e reforçaram como essencial a interferência do educador na condução das discussões temáticas e no auxílio à escrita dos adultos. Nesse sentido avaliaram que a seleção textual do software estaria coerente com o público adulto. Viram nisso possibilidades de condução de processos nos quais os adultos estariam motivados em contar suas histórias, registrá-las e por intermédio desse repertório textual levados a indagar e ampliar

os próprios referenciais de leitura do mundo. Destacaram também os recursos audiovisuais como facilitadores desse processo de identificação do adulto e de contextualização de suas histórias de vida.

Nessa mesma questão dos textos apresentados pelo programa, os educandos investigados, também se mostraram receptivos. Nas situações de uso do software no laboratório as discussões temáticas a partir dos textos selecionados ensejaram variadas situações comunicativas, dentre as quais a socialização das escritas individuais, a realização em duplas de atividades com as unidades menores da escrita e diálogos a partir dos textos lidos e do registro escrito das narrativas orais. O texto de Terezinha ilustra essas trocas, pois ganhou forma após ela ter acessado os relatos de outros adultos sobre brincadeiras de infância ontem e hoje.

Minha infância foi um tempo bom. Brincava de roda e desde criança levava jeito para vender. Fabricava meus próprios brinquedos: panelinhas e bonecos de argila. Na época de milho os bonecos eram de palha. Minha primeira e única boneca ganhei aos 9 anos [...] Aprendi a mexer com barro com minha madrinha. Fazia louça de barro para vender na feira e era a primeira a vender tudo. Usava o dinheiro para comprar coisas de casa para a mãe e a vó: rapadura, café, açúcar. Tudo coisas de necessidade. Eu tinha 7 anos.

Nos encontros no laboratório de informática, os adultos foram incentivados a dialogar entre si e socializar seus relatos e, nesse diálogo surgiram vários temas de identidade do grupo: infância, família, local de origem, trabalho e estudar. O conjunto das produções escritas dos alfabetizados expressou trajetórias de vida semelhantes e parece confirmar afinidades entre a seleção textual do software e os saberes de experiência construídos nos percursos existenciais dos adultos investigados. À medida que se sentia motivado a contar suas histórias, o grupo encontrava semelhanças e diferenças nas narrativas de cada um. Trajetórias diferentes que tem em comum o lugar de referência ocupado pela família, a valorização da infância, a vida na cidade grande e o trabalho na roça.

Isso se vê no texto de Vítor que retrata também o significado da condição de não-alfabetizado trazendo como problemática as situações constrangedoras às quais uma pessoa nessa condição pode ficar exposta:

Tenho 50 anos. Meu filho mais novo, Leonardo, vai agora para a sétima série. Vai fazer um ano que voltei a estudar e já leio um pouco. Na juventude não tive chance porque trabalhava na lavoura, no norte do Paraná e a escola era longe. Por não saber ler fico dependendo dos outros e os outros às vezes são perversos.

Já Edivaldo achou bonito o jeito do poeta Casimiro de Abreu se lembrar da infância e escreveu seu próprio depoimento:

Eu aprendi que uma pessoa deve lembrar com carinho de três coisas na vida: da infância, da mulher e dos filhos. Graças a Deus eu tenho todas essas lembranças.

De um modo geral, durante a exploração do software no computador os adultos identificaram facilidades e dificuldades próprias do processo de construção da língua escrita e tomaram como referência para avaliar as atividades realizadas, o próprio momento de aprendizagem. Mostraram consciência de que o que é fácil para uma pessoa pode não ser para outra, daí mencionarem como importante receber orientação, trocar informações com os colegas e ser incentivado a tentar resolver sozinho determinada situação. Mencionaram que quanto mais praticavam melhor entendiam o programa. Não se preocupavam em danificar a máquina e entendiam o espaço do laboratório como um lugar de tentativas e exploração.

Nas entrevistas confirmaram dificuldades advindas de sua condição de analfabetismo, porém demonstraram clareza quanto à função da escrita também presente no mundo da informação, bem como sobre a utilização desses conhecimentos no cotidiano de todas as pessoas, incluso eles.

E: O senhor achou fácil lidar no computador. Como é que foi?

V: No começo eu tava meio em dúvida, mas a gente vai praticando. É bom. Eu não quero que para não. Eu quero continuar.

E: E o mouse? O senhor tinha facilidade?

V: No começo batia, puxava e fechava. Mais foi tornando mais fácil. Não viu que depois eu tava pondo os outros pra traz?

Identificaram o programa como um instrumento facilitador do aprendizado, assumindo o computador como um novo desafio de aprendizagem. O fato de poder manusear e familiarizar-se com o equipamento numa situação onde não há a possibilidade de interferência no trabalho desenvolvido por outras pessoas pareceu representar um artifício mobilizador do processo de conhecimento.

E: O senhor começou a usar o computador em casa também?

ED: Não aqui eu quase não usei ele. Aqui em casa eu às vezes vou ali, dou uma paquerada depois caio fora. É mais pro trabalho dela (filha). Eu penso assim se eu for ali manejar, pode tá um trabalho dela no meio e se eu me perder posso prejudicar o que tava ali, né? Se eu não entender o que tava escrito.

E: E lá no laboratório?

ED: Lá não tinha isso não. Eu queria saber o que tinha lá dentro pra ele me mostrar.

Porém ao resolver os exercícios, demonstraram a expectativa de responder as atividades sempre na forma correta. Por isso utilizavam estratégias para anteciparem-se às respostas do programa, tentando “adivinhar” para não cometer erros.

Nas atividades de produção de textos livres, as quais o programa não contava com nenhum recurso de auto-correção, surpreenderam, pois não se recusaram a escrever a pretexto de um receio em errar. A experiência de corrigir o próprio texto no computador, sem deixar vestígios sobre os erros cometidos, agradou os adultos que assim podiam arriscar e posteriormente, com a ajuda de um mediador, rever sua escrita sem deixar rastros de suas tentativas e erros. É o que expressou Vítor que começou seu texto escrevendo:

TPDAGTEMSMOTAVAMOSASBEDERAS

Com a reestruturação o texto ficou assim:

NO TEMPO DA GENTE NÓS MONTÁVAMOS AS BRINCADEIRAS

Nessa dinâmica a reestruturação de textos foi se configurando em uma significativa estratégia de intervenção e de mediação no laboratório, necessitando, sobretudo da presença de um mediador junto ao grupo. Esse aspecto esteve bem evidente durante todo o experimento realizado com os adultos, mas não foi destacado pelos alfabetizadores quando estes participaram do processo de reconhecimento e avaliação do material.

Entre os professores as narrações apontadas é que foram bastante destacadas. Para eles esse seria um aspecto incentivador da leitura e capaz de diminuir a ansiedade comum nos adultos. De fato isso ocorreu durante o experimento com os adultos, porém não de começo. Primeiramente eles quiseram ir direto para as atividades com as unidades menores da escrita atendo-se mais a memorização do código do que a decifração das palavras. Quiseram realizar todas as atividades, mostrando satisfação diante do retorno de narrações do tipo: “você acertou”, “está indo bem em sua alfabetização”. Manuseavam o software aleatoriamente, explorando as telas de trabalho e tentando fazer os exercícios de apropriação do código sem passar pelo texto.

Conforme se utilizavam do software e refaziam seus percursos, ainda que contrariados em alguns momentos por ouvir a mesma instrução mais de uma vez, iam se familiarizando e se tornavam habilidosos nos uso do “mouse”, do teclado e na exploração das telas de trabalho. Nesse processo, a leitura no começo colocada em segundo plano, foi conforme suspeitaram os docentes sendo reconsiderada como importante pelos adultos. Isso se deu na medida em que foram incentivados, nas mediações ocorridas em laboratório, a colocar seus pontos de vista a partir dos textos lidos. Passaram a ater-se com mais tempo nas narrações apontadas, na busca de palavras-chave e na própria produção escrita a ser reestruturada. A atividade de escrita no computador foi sendo assim alavancada pela prática da leitura, de modo que no decorrer das aulas tiveram mais paciência para tentar escrever espontaneamente, mesmo cometendo erros. Os alfabetizandos aprovaram o atendimento individualizado que recebiam enquanto escreviam seus textos no computador e dedicaram mais de um

encontro ao texto livre intercalando com a leitura mediante narração apontada. Também ficaram interessados em socializar suas produções, lendo uns para os outros.

Para os alfabetizadores tais situações de socialização da palavra escrita seriam consequência do encaminhamento metodológico proposto pelo Programa, qual seja, tomar o texto escrito como principal referência da alfabetização e, a partir dele, planejar desdobramentos das palavras em atividades de codificação e decodificação da escrita. Afirmaram que a condução de uma prática contextualizada depende de um bom diagnóstico e do planejamento de aulas pelo professor. Uma observação bastante pertinente uma vez que na modalidade EJA persistem práticas de alfabetização que infantilizam o adulto ao lado de concepções mecanicistas sobre o domínio do código escrito.

Ao explorarem o software os docentes foram incentivados a colocarem-se no lugar do aprendiz ponderando sobre se as situações de aprendizagem com o uso do programa permitiriam desdobramentos em sala de aula. Com essa perspectiva foram convidados a destacar possíveis contribuições dos conteúdos programados para o planejamento do trabalho alfabetizador como um todo. Ressaltaram que a apropriação dos meios por eles e pelos educandos deveria ocorrer gradativamente e em níveis crescentes de autonomia e de consciência sobre o direito de acesso aos saberes decorrentes da tecnologia e seus usos. Enfatizaram as situações de leitura e os recursos audiovisuais na prática de alfabetização. Novamente afirmaram a interferência planejada do trabalho docente nas situações de uso das tecnologias na escola. E, por fim avaliaram as atividades de domínio do código programadas como variadas e alcançando diferentes ritmos de aprendizagem discente.

Quanto às situações relacionadas ao uso dos recursos informáticos na alfabetização, as dificuldades, estranhezas e curiosidades no manuseio do software foram lembradas por discentes e docentes. Os alfabetizadores expressaram expectativas positivas sobre o uso de recursos midiáticos na produção escrita, e relataram que em princípio consideravam válida a experiência de utilização do computador na alfabetização de adultos.

Essa expectativa também foi recorrente na opinião dos educandos. Se por um lado entre eles se fez presente a resistência em expor aquilo que não se sabe ainda, tão comum na alfabetização de adultos, marcada por estigmas e sentimentos de incapacidade individual, por outro, a atitude de busca no computador permitiu aos adultos estabelecerem uma relação positiva com o conhecimento. Parece que o sentimento de descoberta e experimentação, a possibilidade de tentar mesmo cometendo erros uma vez que “ninguém vai notar”, juntamente com o receber um atendimento mais individualizado foi para eles um elemento necessário à aprendizagem, tanto no laboratório quanto em sala de aula, conforme destacou Terezinha

E: A senhora acha que as aulas no laboratório podem ajudar na sala de aula?

T: Porque é o seguinte. Na sala de aula nós somos em muitos alunos. Agora por exemplo (esse ano), somos duas turmas, primeiro e segundo tudo junto. Lá não. A gente era sozinho. Então tinha mais tempo para aprender. Ali você tá sozinha, você quer fazer. Aqui às vezes tem que esperar, às vezes você não consegue, é muita gente pra a professora atender. Lá não, o momento que você tava lá, tava tentando aprender de qualquer jeito. Então eu achei muito importante.

Entretanto, os docentes ao colocarem-se na posição de usuários ao mesmo tempo em que ressaltavam as possibilidades de uso do software e do próprio laboratório de informática no planejamento e trabalho de sala de aula, também se mostraram reticentes na aplicabilidade, muitos deles revelando que não sentem ainda a escola como um espaço preparado para essa inovação. Para os professores consultados nesse ponto concentram-se os principais desafios do trabalho pedagógico.

Mesmo reconhecendo como importante acrescentar novos meios a prática alfabetizadora que realizam, consideraram difícil relacionar o computador e a sala de aula. Tais dificuldades, segundo eles relacionam-se a sua própria condição de acesso e domínio tecnológico, bem como à falta de suporte pedagógico para um trabalho dessa natureza nas estruturas escolares vigentes. Afirmaram pouca familiaridade com a situação de ver a si mesmos como mediadores no uso do software em laboratório e também desconfiança quanto ao fato do laboratório escolar ser um espaço freqüentado por muitos podendo ser danificado ou ainda tornar-se obsoleto pela dificuldade de manutenção.

5 CONCLUSÕES E DESAFIOS

Em acordo com a necessidade de descartar as tendências de valorização da *técnica em si*, considera-se que cada novo portador informático – o computador, a rede e o software educativo – introduzido no ensino como novidade deverá ser avaliado quanto a sua contribuição na produção e socialização do saber escolarizado. Desse modo será mais viável compreender o sentido das novas tecnologias, considerando a escola ativa na busca por tornar essas *estratégias de conhecimento* compreensíveis à sua lógica mais intrínseca. Na busca pela significação dessas inovações, o campo educativo necessita relativizar as tecnologias para entendê-las como inovação no ensino. Assim, trazendo-as para seu campo de compreensão a escola poderá rever a si mesma, instalando um amplo debate acerca de variações nas metodologias convencionais de ensino e sobre a relação tecnologias e sociedade.

Os posicionamentos manifestos pelos pontos de vista docentes e discentes demonstram certas expectativas de mudança na dinâmica da sala de aula, levando ao repensar as mediações pedagógicas com o uso das tecnologias. Com essas diferentes perspectivas expressas nas experiências de leitura e escrita no computador, aqui relatadas, buscamos afirmar a prática educativa como o *locus* no qual serão vivenciados modos variados de apropriação de cada nova tecnologia no ensino, – dos mais pragmáticos, como apenas manusear os equipamentos subutilizando os recursos disponíveis ou, de acordo com metodologias críticas e criativas, relativizar a tecnologia e tomar os meios como instrumentos de leitura e de interferência nas práticas pedagógicas realizadas até o momento. Em todos esses casos serão os sujeitos com suas práticas os responsáveis locais pela produção de sentidos ao processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-19, abr. 2001.
- BARRETO, Vera. Conhecimento: um tema na alfabetização de adultos. In: ZANETTI, Maria Aparecida (Org.). **Caderno de Extensão: Pró-reitoria de Extensão e Cultura - UFPR**, Curitiba, ano 4, n. 5, 17-23 mar. 1998.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura). p. 532-593.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.39-64.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sócio-psicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRITTOS, Valério Cruz. Comunicação e cultura: o processo de recepção. **Revista de Recensões de Comunicação e Cultura** (on-line), Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 5 set. 2006.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- DUBET, François. A idéia de sociedade. In: _____. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 41-50.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-62.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 23-36.
- LITWIN, Edith. Os meios na escola. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 121-132.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pernambuco, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1997.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PRETTO, Nelson, PINTO, Cláudio da Costa. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos materiais multimídia. **Revista de Educação**, Lisboa, v. X, n. 1, p. 5-32, 2001.
- PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. **Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias**. Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia da UFRGS, 2006. Disponível em: <<http://www.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2007.
- SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. **Núcleo de informática aplicada à educação**, São Paulo: UNICAMP, 2007.
- VILLAÇA, Nízia. **Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1970.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DAS MÍDIAS: DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICO SOCIAIS NA ESCOLA BÁSICA

TEACHING FORMATION AND MEDIA CULTURE: CHALLENGES OF TEACHERS' PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF ETHICAL VALUES IN THE FUNDAMENTAL SCHOOL

Regina Cely de Campos Hagemeyer
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
regicely@terra.com.br

RESUMO: Propõe-se focalizar nessa abordagem a mudança dos processos de ensino e formação humana requeridos à formação dos professores da escola atual, diante das novas conformações culturais científicas, tecnológicas e conjunturais, sobretudo diante da forte interferência da mídia. Caracteriza-se inicialmente os processos informatizados e de entretenimentos virtuais, que fazem parte da formação e desenvolvimento de crianças e jovens estudantes da escola básica atual, com base em Giroux (1993); Costa (2006); Hall (2006); Bauman (2001). Recorre-se à pesquisa de Hagemeyer (2006), que analisou as práticas de professores de escolas públicas, os quais, diante desse novo contexto, identificam e compreendem as necessidades de ensino e formação dos alunos na escola atual, e as transpõem para suas práticas de ensino e formação em sala de aula. A partir de procedimentos da pesquisa qualitativa (LUDKE E ANDRÊ, 1986) e de BARDIN (1970), toma-se o campo definido como humano social na referida tese, para primeiramente levantar os questionamentos e problematizações de seis professores selecionados em escolas públicas, os quais, diante dos dilemas da validação cultural proporcionada pela mídia televisiva e outros aparatos de entretenimento, constata a programação e publicidade veiculadas pela mídia, que estandariza comportamentos de individualismo, consumismo e violência, sendo que os critérios utilizados apresentam ambigüidades e processos de agenciamento de interesses e atitudes dos alunos. Em segundo lugar, analisa-se as opiniões dos professores pesquisados sobre os processos da mídia como propiciadora da ampliação de conhecimentos, de visão de mundo aos alunos, e de redes de comunicação, o que implica em mobilização de conhecimentos e metodologias curriculares, para o uso de artefatos midiáticos de forma esclarecida e crítica. Em terceiro lugar diante dos desafios da formação de valores e atitudes nos alunos, e dos processos de passividade modelizadora da mídia, considera-se as análises de Foucault (2004) e notadamente as proposições e elementos sugeridos por Guattari (1987), para contribuir com a reconfiguração sob nova ótica de conceitos fundamentais, relacionados à formação de valores ético sociais em crianças e jovens estudantes, a partir de experiências sociais reais e afirmativas e alternativas. Considera-se ao finalizar a análise da pesquisa, que os processos desenvolvidos pelos professores pesquisados para a formação valorativa dos sujeitos da escola diante dos processos modelizadores da mídia, comportam a discussão da inclusão e da igualdade cultural, para uma formação democrática dos sujeitos da escola, como construção inicial da cidadania contemporânea, contra os processos homogeneizadores de individualismo e consumo promovidos pela mídia na sociedade globalizada. Busca-se assim, contribuir com elementos que dialoguem com os professores formadores da universidade e da escola, visando a construção de referenciais que instiguem a retomada de conceitos para a formação de valores ético sociais, considerando a inclusão de matérias e atividades extensionistas nos cursos de formação, que favoreçam as necessidades analisadas, para a formação de valores ético sociais na escola básica diante dos processos da cultura das mídias.

Palavras-chave: formação docente; cultura das mídias; valores ético-sociais.

ABSTRACT: The proposition is to focus the change of teaching practices and human formation in the fundamental school in the presence of new contemporary cultural configurations, considering as basis theorizations of Giroux (1993); Costa (2006); Hall (2006) and Bauman (2001). Particularly in this perspective is analyzed the influence of the entertainment media processes (TV, videos, etc.) that permeate youth and children's formation during school process, based on analysis by Foucault (2004) and Guattari (1987), authors who question individualism and consumerism promoted in this process in the globalized capitalist society. In this reflection is taken into account Hagemeyer's research (2006)

about the practice of six teachers of public schools that comprehend the teaching and formation needs of their students, developing mediation and catalyzing innovation processes. In the human and social field of the research, there were evinced questionings about the media culture and mobilization of theoretic and methodological knowledge they promote in their practice in the presence of such issues. There was a qualitative research with the application of a semi-structured questionnaire, observation in classroom and meetings for deepening in problematic aspects (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). In this analysis there are identified the use of dialogue, digital inclusion of the students and the development of social understanding and human solidarity against individualist processes proclaimed by media programs. In elaborating pedagogical and formative processes more closer to the needs of the contemporary children and youth culture, the purpose is to contribute to the necessary curricular reorientation of initial and continued teaching formation courses.

Keywords: teaching formation; media culture; social ethic values.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo focaliza as mudanças dos processos de ensino e formação humana promovidos por professores da escola básica atual, sob o impacto das novas conformações culturais presentes na sociedade contemporânea. Propõe-se situar a função e prática dos professores, considerando as tensões geradas no confronto entre os valores morais tradicionais em que foram formados e a avassaladora força das transformações científicas, tecnológicas e sócio-culturais da que os instigam a novas leituras, atitudes e procedimentos em suas práticas. Para Vidal (2009) as práticas dos professores são híbridas, constituídas nas mediações que promovem como sujeitos que se situam diante da heterogeneidade de bens, novas mensagens e informações do mundo atual.

Para refletir sobre as questões problematizadas, apresenta-se a pesquisa de Hagemeyer (2006) sobre as práticas de seis professores da rede pública de Curitiba⁵³, que compreendem e catalisam os interesses e novas necessidades dos estudantes da escola atual, desenvolvendo mediações entre os processos da cultura mais ampla e os conteúdos curriculares. O campo que definiu como *humano social* na referida pesquisa, concentrou os questionamentos dos professores pesquisados, diante da influência da cultura das mídias virtuais, observando sua evolução e discutindo os processos massificadores que influenciam as subjetividades dos estudantes. Evidencia-se a título de comparação, uma segunda investigação, incluída nas atividades do *Núcleo de pesquisas sobre formação docente e contemporaneidade: paradigmas contemporâneos, currículo e práticas*, na qual identifica-se os questionamentos de quatro professores selecionados na perspectiva adotada por Hagemeyer (2006), em projetos de Iniciação Científica, e que permitiu analisar limites e avanços observados no que se refere às práticas docentes ao formar valores éticos diante do avanço dos processos da mídia virtual.

Na perspectiva anunciada e considerando os agenciamentos que permeiam a formação dos estudantes na sociedade contemporânea, propõe-se caracterizar as noções de sujeito, identidade, subjetividade e ética, como categorias fundamentais a serem retomadas no panorama de mudanças culturais, com base em Costa (2009; 2010), Giroux (1986; 1993; 1999), Macedo (2006), Green e Bigun (2005), Candau (2002) e Gimeno Sacristán (2002). Ao analisar as influencias sociais e culturais que interferem nos valores e identidades nos estudantes da escola atual, recorre-se às teorizações de Deleuze e Guattari (1995; 1987) e Foucault (1984; 2004), cujas posições se complementam, ao analisar o sujeito contemporâneo e a construção da identidade e da ética.

A partir dos depoimentos, práticas e questionamentos pesquisados, foram analisadas as questões comuns entre os professores catalisadores, sendo que o conceito de cidadania aparece como agregador na educação escolar, na busca de igualdade cultural, singularidade dos sujeitos e compreensão social, referenciais que contribuem para as reconfigurações dos processos da formação docente inicial e continuada para a escola atual.

⁵³ A referida pesquisa, constituiu em tese de doutorado e foi defendida pela autora da presente abordagem, na Universidade de São Paulo (USP), em 2006 (vide referências).

2 AS PRÁTICAS DOCENTES E AS TENSÕES DE UM NOVO CONTEXTO: OS CONCEITOS DE SUJEITO, SUBJETIVAÇÃO E ÉTICA

As mudanças por que passou a função docente através dos tempos, constituem processos paralelos ao desenvolvimento da escola como instituição educacional, da qual se exigiu a cada fase da história, incumbências e procedimentos impostos por exigências políticas, econômicas e humanossociais em cada sociedade (HAGEMEYER, 2006; 2010). Os professores, como participantes e protagonistas das mudanças contextuais e culturais contemporâneas, enfrentam processos inusitados de mudança, que requisitam hoje mais dos conceitos psicológicos, sociológicos e críticos que têm direcionado as propostas curriculares oficiais da escola básica.

Caracterizar as influências das culturas contemporâneas nas práticas dos professores, implica assim em considerar o lugar de onde falam, no embate entre valores morais tradicionais em que foram formados, e diante de novas necessidades da transição cultural que atravessam, a pós-modernidade⁵⁴. A educação escolar, a partir da seleção curricular e das metodologias de ensino, traz marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo, quanto por uma cultura de mercado, característica do pensamento moderno.

Como analisou Giroux (1993), a modernidade, no entanto longe de estar no seu estágio final, em suas categorias centrais, que geraram processos homogeneizadores, persiste mesmo diante da pluralidade de culturas presentes nas configurações culturais que constituem uma nova era. Essa desestabilização aponta ainda para identidades que se submetem ao coletivo homogeneizado, que se fortalece em detrimento da auto-formação e singularização. É fundamental retomar as *continuidades* que marcam a transição da era moderna para o período subsequente ou pós-moderno, que demandam reconfigurações, como referências aos processos de formação igualitária e construtora de valores éticos, voltados à democracia e à cidadania contemporânea.

Para professores e educadores, as concepções atribuídas à noção de *sujeito*, modificaram-se significativamente nas últimas décadas, de uma ideia de indivíduo centrado, estável e do qual emanaria um sentido de autonomia e autodeterminação, para sujeitos descentrados, e agenciados por processos massificadores no cenário contemporâneo. Costa (2006), caracteriza as tendências mais recentes dos Estudos culturais, que oferecem elementos importantes de análise sobre as diversas interferências na formação dos sujeitos na sociedade atual.

Esse novo modo de *ser sujeito*, está sob a imposições de verdades e condutas morais, do ponto de vista da manutenção de processos que se tornaram um modo de *produzir os sujeitos sociais*, definidos por Foucault (2004), como processos de *subjetivação*. Guattari (1987) aponta como fenômeno determinante nessa produção, a *cultura de massa*, como fenômeno que emerge do adensamento urbano de várias culturas, bem como de processos de humanização e desumanização que coexistem na sociedade globalizada. Para Bauman (2001), as formas instáveis de se conduzir na sociedade globalizada e agenciada pelas mídias virtuais, podem mudar de forma a qualquer momento. A ideia de pensar a formação intelectual dos sujeitos, se complica principalmente quando a instituição escolar, tende a se manter inalterada.

Green e Bigun (2005), referem-se à emergência do que definem como *sujeito-estudante pós-moderno*. Pela rapidez das informações e inserção nos processos da mídia tecnológica, os autores caracterizam os sujeitos da sala de aula como *alienígenas* nos espaços escolares, considerando que a união entre a máquina e o ser humano (cyborgs), torna-se cada vez mais *natural* para os jovens, promovendo um distanciamento do mundo adulto, no qual estão incluídos os professores.

Compreender os processos de subjetivação, expressos nas atitudes aparentemente negligentes ou desinteressadas dos estudantes, frequentemente observadas pelos professores, leva a considerar o funcionamento do poder disciplinar na sociedade atual. Para Foucault (1984), a disciplinarização age sobre os indivíduos, e transforma-os em agentes do mesmo poder, pela introjeção e racionalização de seus pressupostos. Foucault (1984), volta-se contra as regras de obediência de forma explícita e/ou

⁵⁴ Costa (2010), situa a pós-modernidade a partir da periodização de historiadores e intelectuais como Williams (1961,1969); Jameson (1996); Harvey (1993), Giroux (1993) e Bauman (1998, 2008), que reconhecem o período pós moderno em meados do século XX, que marca a exaustão da razão moderna universal, cujos padrões de verdade, ideológicos e estruturais se modificam de forma não abrupta, e dão lugar a mudanças que se configuram em todas as áreas da vida humana.

simbólica presentes na sociedade, questionando a dualidade da relação *saber/poder*, que estabelece diferenças entre os indivíduos.

Para Foucault (2004), a *ética* é uma forma de relacionamento do indivíduo para *consigo mesmo* e com *os outros*, isto é, diz respeito à constituição do sujeito. Essa forma de construção parte da liberdade e do pensar do sujeito como *obra de si mesmo*, *obra de arte*, que se conforma na prática social, o que pressupõe levar em conta o sistema social em que se insere, os jogos de verdade, os encontros dos quais participa. De outra perspectiva, Guattari (1987) enfatiza que os anseios e desejos dos jovens podem também ser *subjetivados*, e constituem espaços de desterritorialização dos códigos dominantes. Nas *experiências e encontros reais*, que propiciam trocas e ampliam percepções individuais, analisa uma ética individual autônoma e coletiva.

3 A METODOLOGIA DE PESQUISA E OS GRUPOS PESQUISADOS

Os seis professores pesquisados no primeiro grupo, têm entre 5 a 10 anos e de 11 a 20 anos (quatro) na profissão docente (dois) e são representativos de grupos que promovem processos mediadores de compreensão e catálise de um novo contexto cultural, ao detectar as necessidades e novos interesses dos sujeitos da escola, os quais transpõem para suas práticas de sala de aula (HAGEMEYER, 2006). A prática docente nessa perspectiva, pressupõe convicções de cunho epistemológico, científico e didático pedagógico, adquiridas nos cursos de formação, e nas trajetórias docentes, e não somente por imposição das propostas educacionais oficiais.

Na investigação foram utilizados procedimentos da pesquisa qualitativa, com observações em sala de aula, e uso de elementos da etnografia (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Optou-se ainda pela aplicação de questionário semi-estruturado, considerando quatro campos referentes à função docente: o campo do conhecimento profissional, o do conhecimento científico, do didático pedagógico e o *campo humano social*, focalizado mais pontualmente nessa abordagem.

Para a análise dos depoimentos e das práticas observadas, utiliza-se as categorias propostas por Lee Shulman (1986): *planejamento, instrução de projetos e atividades, compreensão, transformação, e novas compreensão*. A categoria *compreensão* é utilizada por Shulman (1987), sobretudo com relação às formas como os professores propiciam a apreensão dos conteúdos curriculares aos alunos, e permanece como *conceito chave*, na análise dos movimentos das práticas docentes. Essas análises foram ampliadas, considerando as teorizações dos autores já indicados.

Com base nas questões identificadas como fundamentais para o desenvolvimento da formação de subjetividades e valores ético-sociais desenvolvidas, serão caracterizados os movimentos de práticas de quatro professores, como uma das atividades do *Núcleo de estudos e pesquisas sobre formação docente: currículo, paradigmas contemporâneos e práticas pedagógicas*⁵⁵. Pela similaridade das práticas e questionamentos revelados na análise da pesquisa, são apresentados limites e avanços nas atitudes e procedimentos dos professores com relação às mídias virtuais.

Os nomes utilizados para os relatos dos depoimentos e atividades são fictícios, na primeira pesquisa apresentada. Na segunda, os professores de uma mesma escola de ensino fundamental, apresentaram opiniões bastante similares entre si, ao reafirmar mudanças quanto ao trabalho com a cultura das mídias virtuais, em sala de aula. Os pontos comuns na pesquisa, levando em conta as possibilidades apontadas por Bardin (1979), foram situados no item que finaliza essa análise da pesquisa.

4 REVELAÇÕES DA PESQUISA: COMPREENSÕES E INICIATIVAS

Os professores reconhecem a evolução das tecnologias digitais como conhecimento científico que se tornou coadjuvante dos processos de ensino e formação valorativa na escola, de forma irreversível. Ressaltam no entanto, que ao permear a vida dos alunos, exercem um poder agenciador de identidades, que promove alheamento em relação a questões cruciais da vida humana.

⁵⁵ O referido Núcleo é integrado pela autora do presente artigo, juntamente com professores do Setor de Educação, Prof^ª Dr^a Cleusa Valério Gabardo e prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, e está em vigência desde 2008, no Setor de Educação da UFPR.

A professora Simone (1), da área de Matemática, afirmou que o machismo, o individualismo e a violência, são atitudes reforçadas e 'ensinadas' pela TV principalmente. Para os professores a divulgação de comportamentos violentos e desumanos como “*incendiar pessoas pobres (o conhecido caso do índio pataxó), ou a mulher que matou seu bebê (notícia que se repete)*”, e o tratamento dado em notícias sobre essas violências, acabam por atenuar ou naturalizar tais atrocidades. O professor Alberto de Educação Física (2) declara: “*nós professores lidamos com a positividade e com a negatividade do ser humano...*”. Afirma o professor que as posições em defesa dos direitos e da dignidade humana, ao serem retomadas, “*não podem soar como sermão*”.

Os comentários dos professores referiram-se ao tratamento de questões raciais nas programações televisivas: novelas, desenhos, seriados etc.. A professora Luciana (3), de Língua Portuguesa, destacou o preconceito passado nas novelas de TV, que “*antes reforçavam o racismo através de personagens negras, com profissões de domésticas, motoristas, etc. Hoje a personagem negra aparece ocupando cargos liberais, em situação de destaque... o que camufla ainda o preconceito...*”. Nessa perspectiva, o professor Alberto, sendo negro, questionou: “*de que forma o aluno pode assimilar uma atitude solidária e consciente na questão racial de maneira não forçada?*”. O referido professor parte de exemplos de pessoas negras, presentes no mundo artístico, no cinema, no esporte, em cargos políticos ou liberais, e refere-se ao seu próprio exemplo de vida. Declara que um trabalho esclarecedor é necessário e não consiste em “*mudar a cultura do aluno*”.

A professora Izabel (4), de Artes, adota como metodologias a dança, a música, o teatro. Explora sons e linguagens incluindo os meios de comunicação artística e social, e faz um trabalho de resistência em favor da música popular brasileira. A professora Rosiana (5), formada em Pedagogia e Informática, optou em uma de suas atividades pelo tema Cidadania, propondo um projeto para discussão de questões relativas aos direitos dos cidadãos. Selecionou sites de publicidade, promoveu debates sobre as situações dos usuários da Internet, construir processos voltados ao esclarecimento sobre direitos dos consumidores. Para Shulman (1986), esse movimento é definido como *instrução* ou *seleção de opções ou modos de ensinar*, que levam à organização de atividades, diante das necessidades formativas dos alunos ou de ensino de um tema.

A professora Alice (6), de Geografia ao desenvolver o tema “mata ciliar dos rios” com os alunos da 6ª série, constatou o estado de degradação de rios próximos à escola, e planejou atividades *in loco*. Em sala, trabalhou vários temas correlatos à poluição dos rios, discutindo com os alunos a responsabilidade dos homens e mulheres para com a natureza. A retirada de um dos rios de 32 pneus, foi documentada em vídeo, quando a água do rio voltou a correr, fazendo seu ruído característico, os alunos demonstraram sua emoção. Declarou a professora que as causas ambientais são fundamentais para a formação ética e da *cidadania contemporânea* na escola.

Nas análises de pesquisas mais recentes com quatro professores de 5ª a 7ª série, participantes de pesquisa realizada como atividade do *Núcleo de estudos e pesquisas sobre formação docente: currículo, paradigmas contemporâneos e práticas*, e pela via de projetos de Iniciação Científica desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, de título *As práticas de professores como referências à formação docente para a escola atual*⁵⁶, verificou-se que há indícios de maior familiaridade ao final da primeira década do ano 2000, com as novas linguagens das mídias virtuais e tecnologias digitais.

Os depoimentos dos professores selecionados, apontaram para a necessidade de um trabalho de ‘convivência’ com os personagens e ícones que os alunos conhecem e aprovam nas programações midiáticas, mas comentaram suas preocupações com a formação dos alunos, similares às do primeiro grupo pesquisado. Optaram por formas dialogadas e atitude de *compreensão e investigação* diante das novas necessidades e interesses virtuais dos alunos. Promovem atividades conjuntas em que discutem notícias, programações, filmes, seriados e opiniões dos adolescentes visando oportunizar maior esclarecimento sobre os conteúdos veiculados.

Em suas iniciativas, os professores dessa fase da pesquisa, bem como os do primeiro grupo, falaram da falta de tempo e de interlocução sobre suas práticas, notadamente no que se refere às ambiguidades e dúvidas sobre aspectos da formação de valores e identidades dos alunos, diante dos agenciamentos e subjetivações a que estão expostos nos processos culturais midiáticos.

⁵⁶ Os projetos foram desenvolvidos por bolsistas de Iniciação Científica, em 2010-2011, do 4º ano de Pedagogia, sob orientação da autora deste artigo, com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e Pesquisa da (PRPPG) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Persistiu como tema recorrente nas falas dos professores a preocupação com a imprevisibilidade da vida dos jovens estudantes numa sociedade ambígua e individualista. Constatou-se a falta de perspectivas futuras, que impede os jovens de sonhar e construir os planos de inserção social, o que seria próprio da juventude. O individualismo, a convivência com as diferenças culturais e a violência em suas várias formas, leva a retomar a noção de cidadania sob nova perspectiva, na sua relação com a educação escolar. Considera-se que essa categoria é fundamental, e que nos dois momentos da pesquisa, aglutina os questionamentos levantados pelos professores, levando a retomar aspectos referenciais para a formação ética na escola atual.

5 A CIDADANIA CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA BÁSICA: FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES ÉTICAS, SINGULARES E ESCLARECIDAS

Para os professores, formar os alunos no contexto atual como cidadãos, implicaria em lhes oferecer as condições de aquisição de conhecimento, experiências e vivências que oportunizassem a construção de suas identidades de forma digna. Bauman (2001) e Costa (2010), de outra perspectiva, caracterizam o caráter volátil, provisório e instável nos domínios da existência contemporânea, que incidem sobre as concepções de liberdade, segurança e medo dos indivíduos, como também de identidade, amor e de impulso ético, que forma os sujeitos sociais.

Guattari (1987) constata a possibilidade de análise de motivos humanos, éticos e alterativos, a ser instigados por processos educacionais das escolas. Foucault (1984), refere-se às possibilidades de construção da ética a partir de *encontros*, que pressupõem a convivência com visões e perspectivas diferenciadas sobre o 'outro social'. A escola é lugar social, de recepção cultural e *encontros*, os quais podem também ser também oportunizados, catalisando causas sociais, como exercício formativo e de escolha em condutas éticas. Essas vivências possibilitam a aproximação entre as causas sociais afirmativas e o trabalho do currículo escolar.

O enfrentamento das decorrências da sociedade globalizada, diante de intercâmbios de todos os tipos, apontam para novos padrões de pensamento e de relações sociais, acenando para um movimento de culturas de *contraglobalização* (Gimeno Sacristán, 2002). Evoca-se a necessidade de se oportunizar liberdade de pensamento e expressão, de participação política e social, como perspectiva de futuro aos alunos, o que pressupõe uma mudança de conceitos que relacionem *educação e cidadania*, sob nova perspectiva. Os professores começam a optar por aliar as atividades curriculares a um trabalho contra-hegemônico de crítica a comportamentos impostos pela mídia.

A constatação das diferenças culturais, veiculadas de forma ambígua nas programações televisivas, apareceram como preocupações de todos os professores. O desenvolvimento de relações igualitárias entre grupos que pertencem a universos culturais diferentes, demandam o trabalho de conflitos inerentes às diversas realidades sociais e nesta perspectiva, Giroux (1999) propõe uma atitude cultural multicêntrica, que prevê trocas culturais e reconhecimento de ideologias justapostas e contraditórias, a serem consideradas na construção das subjetividades dos estudantes.

6 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Os questionamentos e opções presentes nas práticas catalisadoras na pesquisa, apontaram para uma *nova compreensão* docente, ao retomar conceitos sobre a formação de valores ético-sociais na escola atual. Essas mudanças incluem relações mais interativas entre alunos e professores, práticas mais sensibilizadoras, solidarização de causas sociais e responsabilidades com as questões ambientais do mundo atual.

A compreensão demonstrada pelos professores pesquisados, os levou a oportunizar atividades aos alunos que exercitassem visões mais autônomas, ações coletivas motivadas pelo diálogo, sem aviltar suas culturas e interesses e evitando as formas autoritárias de disciplinamento ou a reprodução de processos presentes numa sociedade excludente e massificadora, mobilizando opiniões, culturas e levando em conta as linguagens dos jovens.

Na contra mão da crítica sobre a mídia eletrônica, Pretto (2006, p.115) lembra o exemplo da do episódio do massacre da Praça da Paz Celestial, em Hong Kong, na China, cuja imagem foi repetida à exaustão, pela TV e Internet. Um jovem manifestante chinês, postado à frente de uma coluna de tanques de guerra, evidenciou um embate entre duas forças: a da violência real e simbólica dos tanques de guerra, e a da invasão das câmeras de televisão, que transmitiram ao vivo e a cores, a cena chocante para o mundo.

Na leitura desse fato, constata-se um paradoxo, que possibilita a análise do gesto de indignação no qual aquele jovem esqueceu-se de si mesmo e denunciou a violência em seu país. Por outro lado, naquele gesto cabe identificar motivos humanos, morais, alterativos e éticos, instigados por processos culturais e educacionais, o que retoma a possibilidade da educação escolar de recuperar esses motivos na formação da identidade de crianças e jovens, considerando a inserção cada vez maior dos jovens no mundo virtual e tecnológico.

Concorda-se com Gimeno Sacristán (2002), quando, evoca a capacidade criadora da educação e da categoria da cidadania, analisada sob a perspectiva da contemporaneidade, que abarca a democracia, a ser estabelecida pela autonomia do pensamento, pela cooperação e compreensão das interdependências no mundo atual, incluindo os direitos humanos e a paz .

Propiciar essa análise sobre as práticas docentes, diante da difícil tarefa que enfrentam de formar subjetividades/ identidades e valores ético-sociais, no complexo contexto atual, teve o objetivo de contribuir com novos elementos para a recomposição e reflexão aprofundada sobre os cursos de formação docente, buscando maior aproximação dos processos culturais dos sujeitos da escola atual.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 2001.
- CANDAU, V.M.C. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- COSTA, M.V. (org.). O consumismo na sociedade de consumidores, In: *A educação na cultura da mídia e do consumo*, Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI, *Educar em revista*, n.37, maio a agosto, 2010, p.129-152.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 11ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1984 .
- _____. M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos V : Ética, Sexualidade, Política*. (E. Monteiro & I.A.D. Barbosa, Trans.). Rio de Janeiro: Forence Universitária. 2004.
- GREEN, B. e BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula, In: SILVA, T.T. *Alienígenas na sala de aula*, Col. Estudos Culturais, Petrópolis, Vozes, pp.203-237, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: *Teoria educacional crítica em tempos pós - modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAGEMEYER, R. C. C. *Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras*. Tese (Doutorado). 266f., Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PRETTO, N. Mídia, Currículo e o negócio da educação. In: Currículo, cotidiano e tecnologias, In: MOREIRA, A.F.B; ALVES, M.P.C. e GARCIA, R.L.(orgs) *Currículo, cotidiano e tecnologias*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth. In: Teaching *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VIDAL, Diana G., 2009. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares In: *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.1, p.25 -41, Jan/Jun.

**ARTE, MÍDIA E CULTURA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES**
***ART, CULTURE AND MEDIA IN THE STUDY OF EDUCATION HISTORY FOR THE
FORMATION OF THE PEDAGOGUE TEACHER***

Cleusa Valério Gabardo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
cleusavalerio@yahoo.com

João Paulo de Souza da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
jpaulodesouzadasilva@gmail.com

RESUMO: O trabalho desenvolvido oportunizou a alunos licenciandos o contato com a pesquisa historiográfica e o uso da arte, da mídia e de outras fontes culturais. O aprendizado por meio de vivências objetivou subsidiá-los como futuros profissionais para trabalhar o conhecimento da História com alunos da educação básica. Alunos monitores participaram da pesquisa, da organização de um programa disciplinar e, posteriormente, das aulas. Além das experiências vivenciadas, todos os alunos organizaram seu portfólio e desenvolveram uma atividade em sala, com o uso de recursos pesquisados. Palavras-chave: pesquisa historiográfica; história da educação; mídia e ensino de história.

ABSTRACT: The work allowed the students undergraduates contact with historical research and the use of art, media and other cultural sources. Learning through experiences aimed to subsidize them as future professionals to work with the knowledge of history students of basic education. Monitors students participated in the survey, the organization of a program and disciplinary later classes. In addition to the experiences, all students organized their portfolio and developed a classroom activity, using funds surveyed.

Keywords: historical research; education history; media and history teaching

1 INTRODUÇÃO

A experiência a ser descrita e analisada no presente texto aconteceu motivada pela necessidade que professora e aluno(s) da disciplina de História da Educação sentiram, de vivenciar os conteúdos pertinentes ao programa curricular de História da Educação de outra maneira, diferente da prática usual adotada até o momento.

O repensar a prática da docência inclui a busca de novos recursos metodológicos que auxiliem nos processos de ensino e de aprendizagem, objetivando aproximar e interagir teoria e prática pedagógica. Esta foi a motivação para o início da construção de uma nova proposta de disciplina optativa voltada para conteúdos da área de história da educação, cujo trabalho contou com a participação de três alunos monitores, durante o primeiro semestre de 2010. A nova disciplina foi intitulada “Contribuições de Manifestações Artístico-culturais para o Estudo e Pesquisa da História da Educação”, e foi ofertada pela primeira vez durante o segundo semestre do mesmo ano.

A expectativa era, além de conseguir uma maior articulação entre teoria e prática, ousar mais, alcançando vãos com o auxílio de recursos que a arte e a cultura (consideradas no seu significado mais abrangente) oferecem e que existem tanto no espaço interno da universidade quanto no externo – no caso, o espaço geográfico ocupado pelo município -, assim como no espaço no qual podem transitar os produtos culturais, principalmente através da mídia. Há que se refletir, porém, a respeito de como e com que finalidade utilizá-los, especialmente quando se trata de mídia, tomando o cuidado de proceder a uma seleção cuidadosa para evitar a utilização desse recurso de forma inadequada em relação aos objetivos aos quais nos propomos.

A escola e a universidade, tradicionalmente os espaços sociais para a educação e a transmissão de cultura, têm, na atualidade, como “concorrentes” outros espaços geográficos ou virtuais, onde o

acesso ao saber produzido também ocorre, indicando a necessidade de mudanças na formação docente. Como exemplo dessa problemática, Nóvoa se reporta à transição entre modernidade e contemporaneidade, detendo-se às dificuldades que a escola de hoje enfrenta para abrir caminho à contemporaneidade, mesmo sendo “(...) infinitamente melhor que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença”, porém isto não tem sido suficiente. (Nóvoa apud Costa, 2005, p.15).

Entendendo que a qualidade do trabalho educacional e pedagógico que se desenvolve na educação básica tem relação direta com a qualidade da formação – inicial e continuada -, dos profissionais que atuam no espaço escolar e, considerando a necessidade de metodologias alternativas que contribuam para melhor transitar no espaço e na cultura escolar na contemporaneidade, consideramos ser justificada a preocupação em ofertar aos futuros licenciados oportunidades diversas de acrescentar à experiência⁵⁷ acadêmica vivências culturais que possam contribuir para enriquecer sua formação.

Essas expectativas e ideias não são inéditas ou inovadoras, com certeza, especialmente quando se trata do ensino na educação básica. E, mesmo no nível superior de ensino, em cursos voltados para as ciências humanas. Percebe-se, no entanto, que há mais resistências nesse nível de ensino – tanto da parte de professores quanto da parte de alunos, quando nos reportamos a vivências culturais. Entenda-se por vivências culturais algo que vá além da transmissão de informações e da utilização de recursos tecnológicos para a exposição de conteúdos, ou seja, que oportunize a participação do aluno “de corpo inteiro”.

Essa figura de linguagem nos reporta ao que Larrosa (2002) nos fala a respeito da informação e do sujeito da informação, quando afirma que o excesso de informação e a busca frenética por novas informações não contribuem, necessariamente, para a construção de um novo conhecimento, pois, no dizer desse autor, “impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.” Nessa análise, Larrosa (pp. 3-7) destaca quatro motivos que nos levam a vivenciar experiências cada vez menos, em nossa vida cotidiana: ele afirma que “a experiência é cada vez mais rara” – (...) por excesso de informação (...), por excesso de opinião (...), por falta de tempo e, (...) por excesso de trabalho. Ou seja: contraditoriamente, quanto mais buscamos viver intensamente, com a preocupação de nada perder e de estarmos atualizados com todas as informações, menos conseguimos vivenciar experiências verdadeiramente marcantes, que possibilitem um aprendizado efetivo. A experiência passa a ser algo descartável em nossas vidas, logo substituída por outra, passando quase despercebida, na maioria das vezes:

2 ARTE, MÍDIA E CULTURA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES

Na tentativa de desencadear um processo de aprendizagem reflexivo, porém pautado nos sentidos e nos sentimentos; e, por outro lado, concebendo a universidade como espaço destinado ao objetivo de aprimorar a cultura e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, a experiência desenvolvida buscou assentar-se em duas premissas: a existência de interesse e a necessidade da adoção de um método científico que oriente a busca do conhecimento desejado. Tal posição se justifica na convicção de que apenas o interesse não é suficiente para que ocorra o desenvolvimento (entendido na acepção abrangente desse conceito) da sociedade, constituindo-se o método uma ferramenta imprescindível para se chegar ao conhecimento elaborado e reconhecido cientificamente.

A partir desses primeiros referenciais iniciamos a construção de uma nova disciplina optativa para o curso de pedagogia, e que pode ser, igualmente, frequentada por alunos das demais licenciaturas. O objetivo específico foi desenvolver estudos, pesquisas e atividades pedagógicas sobre

⁵⁷ Segundo Larrosa (2002, p. 3), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Este é o significado que podemos atribuir à experiência que temos buscado oportunizar aos alunos e vivenciar, como docente”.

temáticas extraídas da história da educação, explorando espaços alternativos organizados didaticamente e que ilustram o conhecimento a respeito das práticas educativas, das teorias pedagógicas e da organização do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos.

A iniciativa pretendeu também levar os alunos a estabelecer contato com a pesquisa historiográfica, por meio de análise e interpretação de filmes, textos literários, canções, pinturas, arquitetura e outras manifestações artísticas e culturais, não só para o desenvolvimento de um olhar crítico pedagógico da história da educação e suas possibilidades enquanto fontes históricas, primárias e/ou secundárias, assim como para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que trabalhe o conhecimento da História com alunos da educação básica. E, para despertar o interesse dos alunos graduandos para essa área do conhecimento, tornando-a atraente e sugestiva, considerando que o aprendizado de cada ser humano costuma ser tão mais efetivo quanto mais fortes forem os estímulos e as vivências. E, mesmo tempo em que sugere e oportuniza vivências que contribuam para a sua formação como docentes.

A utilização da arte como um recurso para esse estudo sobre o passado é também justificada pela relação entre a experiência estética (observação de uma obra de arte) com o presente. Considerando que na apreciação de uma obra de arte ou qualquer outra experiência da beleza a pessoa se “desliga” da sua realidade prática, podemos dizer que este é um momento onde o presente é vivido em sua plenitude. Por outro lado, as ações da “vida prática” estão normalmente vinculadas a uma expectativa futura e quase sempre influenciadas por experiências anteriores. A arte admite no seu bojo maior liberdade de expressão, posto que tem um caráter menos pragmático, na sua essência.

Essa percepção se relaciona com uma concepção de “cultura desinteressada” que vai ao encontro do sentido apresentado por Gramsci, de uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens (Nosella, 1992, p.18), ou seja, a busca de uma formação humana e universal.

A metodologia proposta para o desenvolvimento da referida disciplina teve como referência primeira experiências pontuais vivenciadas no ensino da história da educação, com alunas e alunos que utilizavam em apresentações de trabalhos em equipes, recursos procedentes do teatro, da música e da literatura. Observou-se que, durante essas experiências, os alunos “mergulhavam” na história criando cenários e desempenhando papéis, vivendo personagens de época, utilizando músicas para ouvir ou para dançar, criando poesias ou, ainda, organizando debates cujos debatedores eram os próprios personagens da história. Depoimentos de alunos que participaram atuando ou como assistentes, comprovaram o quanto as vivências contribuíram para a análise e compreensão da história da educação, das relações sociais que por ela perpassaram em diferentes épocas e contextos, assim como de concepções pedagógicas e respectivos fundamentos teórico-filosóficos. O principal diferencial entre essas vivências e as aulas expositivas (mesmo que dialógicas e/ou com o uso de recursos tecnológicos), foi o envolvimento emocional dos alunos como elemento propulsor para o desenvolvimento cognitivo: a necessidade de aprender era motivada pela necessidade de expor esse aprendizado de maneira prazerosa.

Assim, concordamos com Blasco (2006, p. 18), quando afirma que “todos sabemos, porque o comprovamos inúmeras vezes nos outros – alunos, pessoas em formação – e de modo convincente em nós mesmos, que o progresso formativo não vem determinado apenas pelo que se conhece e pelo que se faz, mas pelo modo como se conhece e como se executa.” É a partir do modo como se toma conhecimento de saberes e de práticas construídos e desenvolvidos por outros e do modo como os conhecimentos são transformados em ações, por outrem e por nós mesmos, que estabelecemos rumos para a continuidade desse processo. Afirma o referido autor que “a dimensão afetiva – educação das emoções – apresenta importância particular no processo formativo. As emoções do aluno não podem ser ignoradas neste processo” (Blasco, 2006, p. 21), devendo, portanto, constituírem objeto de preocupação quando se elabora um programa de ensino e, como fator importante quando se executa uma atividade de cunho pedagógico. Há que se despertar necessidades no aluno e, neste sentido, a sensibilidade e a criatividade constituem elementos essenciais para a concretização de ações, tanto de parte dos professores quanto dos alunos. E, não esquecendo que, desse processo de aprendizagem, o professor é parte integrante: é preciso enfatizar que o interesse e as atitudes dos alunos refletem em grande parte a postura do professor. Qualquer que seja a metodologia adotada, é imprescindível que se faça acompanhar por atitudes do professor que traduzam a postura desejada e que, no dizer de Blasco,

se identificam pelo interesse real do educador, a vontade de ensinar e o compromisso de parceria educacional com o estudante.

A escola e a universidade, como locais socialmente determinados para a transmissão dos conhecimentos científicos, têm seus modelos alterados à medida que deixam de apenas transmitir conhecimentos e passam a valorizar/enfatizar seu papel de humanização. É evidente que, para o exercício do ato de ensinar, é necessário que o professor detenha a compreensão do ponto de vista científico dos processos do conhecer, mas também a sensibilidade para desencadear esse processo considerando as relações entre os indivíduos, as diferenças, as inquietações típicas daqueles a quem dirige sua ação e exercendo sua criatividade frente às mais variadas situações que podem advir das relações entre professor e aluno.

Não é possível desconsiderar da prática docente a relação que se desenvolve entre o aluno e o educador – este, transferindo parte de si ao educando, numa prática que envolve a mediação do saber e também uma relação afetiva, na qual o professor não apenas ensina, mas também aprende, uma vez que dessa atividade de duplo significado transforma-se a si próprio, constantemente. Como assevera Arroyo (2008, p.44) “esse aprendizado não se esgota em cursos de 100, 300 horas, porque é um perene recomençar. (...) A volta à estação primeira exige domínio de artes e saberes.”

As manifestações e criações artístico-culturais originárias de diferentes épocas e sociedades, todas completamente passíveis de propiciar interessantes experiências estéticas, muitas vezes não fazem parte do cotidiano dos alunos os quais, em geral, passam a apreciá-las após a superação de uma etapa inicial de estranhamento. Ao apresentarmos esse “novo” universo aos alunos buscamos também o desenvolvimento de um olhar sensível para a arte e para a própria vida.

Iniciado em março de 2010, esse trabalho ainda apresenta um caráter empírico. Os encontros entre professora e alunos monitores, para estudos e planejamento da disciplina, perpassaram todas as etapas – concepção da ideia inicial, definição de objetivos, pesquisa de recursos teóricos, metodológicos e ilustrativos, organização do Plano de Ensino com previsão das diversas etapas de execução, conscientes de que durante o processo far-se-iam necessários ajustes e/ou complementações. Assim, depois de tomada a decisão e as devidas providências de caráter burocrático, desenvolveu-se num primeiro momento, uma pesquisa com a participação da professora e dos monitores, em busca de fundamentos teóricos e de produções de cunho artístico-cultural nas suas diferentes expressões, que evidenciassem concepções e métodos pedagógicos e pudessem ter seu emprego como fonte histórica ou recurso didático. A proposta incluía, além das aulas, as visitas a espaços culturais existentes na cidade, para identificar relações entre produções artístico-culturais e concepções educativas correspondentes às épocas em que foram criadas.

Uma das linguagens utilizadas foi a do cinema, alternando leituras e discussões de textos que tratam da temática, assim como disponibilizando a respeito de produções filmicas do último século (nacionais e estrangeiros). Definiu-se como objetivos, levar os alunos a discernir o cinema enquanto fonte histórica ou como recurso didático para o estudo de práticas educativas, desenvolver a habilidade/competência de se tornar capazes de observar o não explicitado das obras e desenvolverem análises críticas quanto aos filmes que venham a assistir, em quaisquer circunstâncias. A opção por essa linguagem se fez considerando que “desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na História com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob aparência de representação, doutrinavam e glorificavam.” (Ferro, 2010, p. 15). E, também, em virtude da grande aceitação que a mesma possui entre os alunos, e de sua maior popularização, sendo possível sua apreciação na própria casa.

Com relação ao emprego da literatura, procurou-se utilizar obras de caráter biográfico, onde os autores descrevem as realidades vividas em seus percursos escolares. Um dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos tomou como referência os romances de Érico Veríssimo: “Clarissa”, publicado em 1933 (acerca de uma jovem normalista de quatorze anos de idade), “Música ao longe” (1935), “Um lugar ao sol” (1936) e “Saga” (1940), nos quais a personagem aparece já no exercício do ofício de professora. A utilização de obras de caráter ficcional como recurso para a análise da história da educação pode contribuir para que se observe as diferentes imagens do professor constituindo discursos e, muitas vezes, estereótipos que se estabelecem no imaginário social e que são expressos por meio da literatura.

Assim, o trabalho desenvolvido buscou não só a análise e compreensão histórica da educação, como também da identidade do ofício docente e das imagens sociais que existiram e que existem, quanto ao gênero, idade e classe social dos que abraçam a docência como profissão.

A música tem sido utilizada de diversas maneiras: relacionando o conteúdo das letras com conteúdos da história da educação; analisando os efeitos que a música pode provocar quando utilizadas em filmes para destacar determinadas cenas; e, a própria história da música enquanto componente curricular da educação brasileira.

Também são consideradas as possibilidades da utilização de artefatos escolares (boletins, fotos, diplomas, etc.) como fontes para estudo da história da educação, demonstrando que as possibilidades de pesquisa científica podem estar mesmo nos arquivos familiares dos alunos. Nesse sentido, Souza (2007, p.165) afirma que: “embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Com base nesse entendimento, foi programada uma parte da carga horária da disciplina para uma visita ao próprio campus no qual circulam os alunos - em salas e outros locais que contam a história presente e passada da educação nele praticada, por meio de objetos, móveis, galeria de retratos dos reitores e de quadros artísticos, além do banco de fontes em história da educação organizado pela professora Nádia Gaiofatto, do Setor de Educação da UFPR, que salientou a importância da devida guarda e conservação de documentos, lamentando que a memória cultural das escolas e da educação ainda seja incipiente em nosso país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita a escolas tradicionais existentes em Curitiba tem possibilitado aos alunos esse mergulho na história da educação do município, com vistas à observação de elementos da cultura material que possam contribuir com uma análise das culturas escolares de diferentes períodos históricos, a partir de um olhar científico e investigativo.

Ao final dos estudos e atividades proporcionadas pela disciplina, os alunos entregam um trabalho individual e apresentam ao professor e à turma o trabalho preparado em conjunto, por equipes. O primeiro é um portfólio contendo, além de fotos, desenhos (de próprio punho, inclusive) e outros recursos que completam e ilustram o conteúdo, o registro do conhecimento construído com base nas experiências vivenciadas durante a oferta da disciplina - leituras e reflexões individuais e coletivas a respeito das temáticas e questões trabalhadas em sala e nos locais das visitas realizadas, relacionando-os com períodos ou momentos específicos da história da educação – geral ou brasileira. O segundo trabalho se constitui numa aula, preparada e ministrada por equipes. Para isto uma temática é previamente escolhida pela equipes, que definem determinado momento histórico a respeito do qual desenvolverão um estudo mais aprofundado, escolhendo os recursos e expressões artísticas, literárias e/ou recursos midiáticos e tecnológicos que consideram mais apropriados e interessantes para a comunicação. A culminância desse trabalho se dá durante a aula e as discussões que a permeiam e/ou ocorrem após a apresentação do conteúdo.

A avaliação que os alunos têm feito, por meio de depoimentos, é de que a metodologia adotada na disciplina proporciona experiências marcantes e prazerosas que facilitam e maximizam o aprendizado. Da parte dos monitores, a participação no processo de construção de uma disciplina, em todas as suas fases, foi avaliada como uma experiência pela qual todos os alunos das licenciaturas deveriam passar, por proporcionar a vivência de cada passo desse processo, percebendo as possibilidades e assim como dificuldades e limitações que se apresentam tanto no âmbito das instituições de ensino quanto no das sociedades, em suas diferentes instâncias – administrativa, política, sócio-cultural...

A professora, embora avalie favoravelmente o processo desenvolvido até o momento e os resultados junto aos alunos, reconhece que poderiam ser melhores se houvesse um trabalho mais articulado entre professores do curso, no sentido de provocar uma postura de pesquisa e de estudo mais independente e ousada, pois, quando exortados a trabalhar de uma forma mais livre e criativa, alguns alunos encontram dificuldades, sentindo-se inseguros.

A arte, se consideradas as informações que transmite, contextualizando devidamente o artista e a obra, oferece valioso recurso ao historiador e aos estudantes para a compreensão e análise sociológica da história. Concordando com Pillar e Vieira (1992), mesmo que resultante da fantasia e da imaginação, não há como separá-la das dimensões sócio-econômicas e políticas presentes em cada sociedade e em diferentes momentos históricos. Da mesma forma, pensamentos, emoções, valores, linguagens, intrínsecos a essas dimensões da vida das sociedades, interagem entre si no ato de produzir arte e no resultado dessa ação.

Concomitantemente ao aprendizado sobre metodologias de estudo e de pesquisa, há que se estimular a curiosidade e a criatividade. E, nesse sentido, a parceria entre a história da educação e os recursos que a arte e a cultura em geral oferecem constitui excelente estratégia para a aprendizagem de conteúdos e para o exercício de habilidades que contribuam para uma formação docente que articule teoria e prática e que igualmente leve em consideração a importância das emoções e dos sentimentos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: **Imagens e Auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BLASCO, Pablo Gonzáles. **Educação da afetividade através do CINEMA**. Curitiba: IEF, 2006.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr. 2002, n. 19. Campinas-SP
- CUNHA, M. T. S. No tom e no tema: Escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p.79-99.
- FERRO, M. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PILLAR, Analice; VIEIRA, Denise. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS, Fundação Lochpe, 1992.
- PINTO, L. O historiador e sua relação com o cinema. In: **Revista Eletrônica O Olho da História**. Disponível em: <<http://www.oolahistoria.ufba.br/artigos/historiadoreocinema.pdf>>. Acesso em 02/04/2011.
- SOUZA, R. F. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p.163-189.

**REFERENCIAIS E TENDÊNCIAS DA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E
MÍDIA NA ESCOLA BÁSICA ATUAL**

***RESEARCH TRENDS IN THE GRADUATE CORSES ABOUT USE OF THE MEDIA IN THE
TEACHER'S PRATICES***

Lisiane Fernandes da Silveira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
lisifernandes@hotmail.com

Regina Cely de Campos Hagemeyer
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
regicely@terra.com.br

RESUMO: Propõe-se no presente trabalho, contribuir com a averiguação das tendências e problematizações reveladas na pesquisa sobre o uso das mídias, como contingência das práticas docentes na escola básica atual. Nessa proposta, a investigação será realizada considerando as práticas pedagógicas docentes e o uso das mídias, em teses de mestrado e doutorado nos últimos cinco anos. A metodologia consta de consulta e coleta de dados em teses de mestrado e doutorado produzidas na Universidade de São Paulo, presentes no sistema Dedalus de teses e dissertações da Biblioteca digital daquela instituição, adotando como critério, as teses de Didática e áreas afins (Currículo e áreas do Ensino Fundamental e Médio) que tratem da prática pedagógica de professores, selecionando trabalhos que abordem o uso de mídias e multimeios. A análise de dados coletados, será elaborada em uma planilha, para organização das modalidades e características dos trabalhos sobre o tema investigado, considerando: ano, nível (mestrado, doutorado ou livre docência), linha de pesquisa, resumo mínimo da abordagem (objeto e concepções), metodologia de pesquisa e principais autores adotados. Propõe-se identificar no universo pesquisado, os enfoques, tendências e concepções que passam a compor o campo científico pedagógico (teórico-prático) de estudo e investigação sobre o tema prática docente e os novos processos midiáticos, nos trabalhos elaborados. A identificação das referências para as práticas docentes, como vanguarda, sinalizam para a revisão de conceitos, concepções, metodologias e redirecionamentos das práticas docentes no nos processos de ensino e formação dos estudantes, considerando as influências dos artefatos da mídia em suas formas de aprender e seus interesses. Na análise dos dados pesquisados, considera-se as demandas do conhecimento didático pedagógico necessário ao trabalho docente com as mídias, que serão categorizados, para identificação de tendências e opções para a continuidade do estudo e da pesquisa sobre o tema, em aproximação às necessidades dos estudantes da escola atual. Propõe-se dialogar com as análises realizadas por Hagemeyer (2006), em pesquisa sobre a mesma perspectiva no período 2000-2005, para averiguar, se no quesito uso das tecnologias e mídias nas práticas docentes, houve mudanças significativas. Ao final, elabora-se um mapeamento elucidativo sobre os temas e principais focos de preocupação, questionamentos e necessidades constatadas na pesquisa. As exigências de redefinições das práticas, como conseqüências das mudanças culturais referentes especificamente às mídias e tecnologias, percebidas no rol de teses investigado, apontam para a constatação de novas e urgentes necessidades da sua função social no que se refere tanto à utilização das mídias e multimeios, quanto na redefinição e inclusão de disciplinas e atividades sobre o referido tema nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; uso de mídias; pesquisa na pós-graduação.

ABSTRACT: It is proposed in this work, the contribution with trends' investigation and concerns obtained in the research about use of the media and contingency of teaching practices in elementary school. The methodology of this work is based on consultation and data collection in theses and dissertations developed at the São Paulo University (USP). Those theses and dissertations can be found in the USP's digital library called Dedalus and were selected those addressed teacher's pedagogical practices and the media's use, in the last five years. The mapping data collected will be elaborate in a spreadsheet to organize the methods and characteristics of the work about the issues

investigated by considering the following data: year level, research focus, theme, abstract, research methodology and the main authors. It is proposed to identify the materials investigated, the perspectives, trends and concepts that become to compose the field of pedagogical science (theoretical and practical) of study and research on the subject of teaching practice and new media processes, in the work produced. In the end, it intends to analyze the issues and data obtained to identify trends and major focus of questions, and necessities identified needs in this research, to verify necessities of the teachers' practices regarding the use of the media and technologies in the teachers' initial and continuing training courses.

Keywords: Pedagogical practices; Medias use; graduated courses tendency.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre práticas docentes na escola básica contemporânea torna-se fundamental, o que justifica a proposta de investigação de estado da arte sobre o tema na presente abordagem. Propõe-se localizar e analisar um dos segmentos da pesquisa que compõem esse vasto tema, e que diz respeito ao uso das mídias e tecnologias pelos professores em suas práticas durante a escolarização, buscando identificar e analisar os interesses e tendências que apresentam.

A busca foi realizada considerando as pesquisas realizadas sobre práticas pedagógicas nos últimos seis anos, em trabalhos da pós-graduação desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para constatar nos temas evidenciados. Ao destacar as possibilidades e tendências do uso de artefatos tecnológicos, busca-se também obter referências sobre significados e interferências das mídias virtuais e/ou de entretenimento nos trabalhos pesquisados. Por outro lado, verificando a necessidade do domínio do uso e domínio dessas ferramentas de forma irreversível nas práticas docente e no ensino e formação humana na escola atual, propõe-se identificar nas pesquisas selecionadas, se versam sobre a formação inicial e continuada nessa perspectiva.

Como segundo objetivo da pesquisa, propõe-se comparar o universo pesquisado, com os resultados encontrados em pesquisa de estado da arte sobre práticas de ensino elaborado por Hagemeyer (2006) no período de 1999 a 2005, na qual observa-se um número de trabalhos sobre o uso de mídias e tecnologias. Na comparação pretendida, propõe-se detectar as os limites e avanços da pesquisa sobre o uso e domínio das mídias tecnológicas pelos professores na escola atual.

As constatações e análises de dados e tendências da pesquisa sobre o tema propiciam elementos e referenciais para a reflexão sobre a influência das mídias tecnológicas nas práticas pedagógicas docentes na escola básica, e busca contribuir com elementos que identifiquem as necessidades da pesquisa sobre o tema com relação aos cursos de formação docente.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

A investigação sobre a temática relativa às práticas docentes foi realizada por levantamento de dados no Sistema Dedalus da Biblioteca Digital da USP, através da leitura de resumos e consultas em teses e dissertações que explorassem temas referentes às palavras: *práticas docentes*, *práticas pedagógicas* e/ou *de ensino*, adotadas como palavras-chave. A temática da formação docente foi agregada à pesquisa para verificar a aproximação dos processos da formação do professor em face das necessidades geradas pela rápida produção e inserção das tecnologias nos processos de ensino e formação nas escolas. A partir dos primeiros resultados, elaborou-se uma nova seleção de trabalhos que mencionassem no objeto de pesquisa, as práticas docentes, pedagógicas ou de ensino, relacionadas ao uso de tecnologias e mídias virtuais bem como temas derivados da área.

Para a análise dos dados coletados, foi elaborada uma planilha organizando em modalidades e características, os trabalhos sobre o tema investigado, considerando: ano, nível (mestrado, doutorado ou livre docência), resumo da abordagem e *consultas aos trabalhos* para constatação de metodologias de pesquisa e opção por autores principais adotados, o que foi possível em função do número de trabalhos.

Essa mesma pesquisa, foi realizada no período de 1999-2005 por Hagemeyer (2006), para tese de doutorado sobre práticas e formação de professores na contemporaneidade que da mesma forma, analisou trabalhos sobre a categoria Formação docente, com base em André et al (1999), visando estabelecer uma caracterização dos temas e assuntos priorizados, que apontassem dados e possibilitassem a visualização de tendências, autores e metodologias utilizadas nas pesquisas no período.

Na busca atual de produções de teses e dissertações da USP, de 2006 a 2012, sobre práticas docentes, mídias e tecnologias, foram selecionados 267 trabalhos sobre *práticas de ensino* e 126 sobre *formação docente*. Adotou-se como critério, a seleção de teses relacionadas ao Ensino Fundamental e Médio, universo que poderá ser ampliado para outras modalidades, considerando as necessidades da pesquisa sobre o estado da arte sobre práticas pedagógicas no cenário contemporâneo.

Para o levantamento de dados, realizou-se análise sobre as concepções e autores mencionados nos resumos, com consulta às teses e dissertações investigadas. Esse procedimento possibilitou um mapeamento que direcionou a reflexão sobre os apontamentos e tendências dos trabalhos, possibilitando maior visibilidade sobre o estudo e a pesquisa referentes às práticas docentes e ao domínio das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs)⁵⁸.

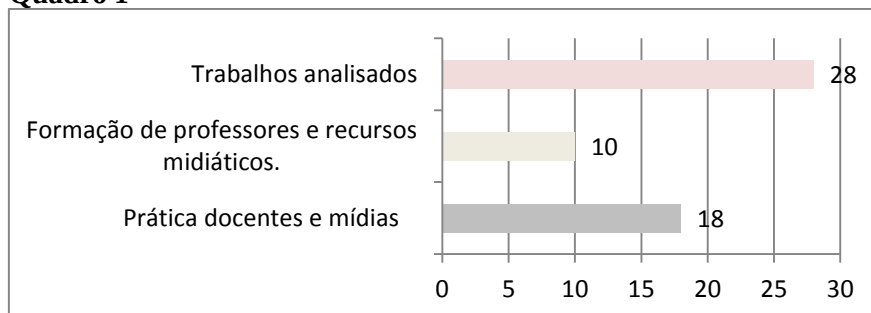
Levantamento de dados obtidos:

Dos 267 trabalhos sobre prática de ensino e 126 sobre formação docente, foram selecionadas as pesquisas cujas temáticas envolvessem no tema de *práticas docentes* a utilização de recursos das mídias tecnológicas. Nesse levantamento foram obtidos 28 trabalhos, que desenvolveram temas relacionados ao uso das mídias em práticas pedagógicas. Dos 28 trabalhos pesquisados, 16 eram constituídos de dissertações de mestrado, enquanto o restante constituíram 12 teses de doutorado.

A partir dessa seleção, desenvolveu-se a análise dos resultados obtidos, e foram caracterizadas as categorias e subcategorias que emergiram e auxiliaram na compreensão dos encaminhamentos da pesquisa. A seleção de categorias de análise teve o objetivo de estabelecer relações entre os trabalhos selecionados nos dois temas principais, facilitando assim sua interpretação.

Na seleção realizada portanto, partiu-se dessas duas categorias principais, uma referenciando pesquisas sobre Prática docentes e mídias e outra sobre Formação de professores e uso de midiáticos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1



Fonte: Categorias estabelecidas pelas autoras do texto a partir das dissertações e teses pesquisadas.

A partir da análise dos trabalhos pesquisados, na categoria Práticas docentes e mídias (18 teses e dissertações), buscou-se destacar os temas que apareceram e que constituíram *Subcategorias*: Uso de mídias digitais, Cultura das mídias, conhecimentos e saberes profissionais, Exploração de recursos midiáticos variados. Ressalta-se que nessas *subcategorias*, evidenciou-se uma tendência maior de trabalhos sobre Uso de mídias digitais (7 trabalhos), e que possibilitou constatar na pesquisa, vantagens e dificuldades no uso de mídias digitais na prática pedagógica.

Na análise dos trabalhos selecionados nessa subcategoria, evidenciaram-se contribuições na utilização de *blogs e hipertextos*, destacando o uso desses recursos como ferramenta cultural influente na comunicação e formação de opinião entre estudantes e professores. Ainda nessa subcategoria os

⁵⁸ Belloni (2005) refere-se ao conceito de TICs, como resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

trabalhos evidenciam o potencial dessas mídias, para análise do discurso postado e a possibilidade do uso desse recurso para proporcionar a desestabilização de poder presente nos textos e demais relações existentes na sala de aula, contribuindo para a aprendizagem da convivência social.

As produções apontam ainda para eficácia da utilização de software na construção de conhecimentos matemáticos e outros softwares como MovieMaker foram destacados como ferramenta procedimental para melhoria oral e escrita do gênero narrativo dos alunos.

Ainda na categoria Práticas docentes e mídias, no que se refere à subcategoria Cultura das mídias, aparecem dois trabalhos, um explorando o *auxílio das mídias no processo educativo*, e outro *apontando interferências de aspectos culturais e formativos na utilização de TICs no ambiente escolar*. Foram abordados temas referentes à formação de valores, o poder da mídia, atribuições de sentido à incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes.

Na subcategoria *Cultura das mídias, conhecimentos e saberes profissionais*, foram encontrados três trabalhos que analisaram os saberes que os profissionais da educação utilizam para explorar recursos tecnológicos na prática docente, contribuindo para a compreensão de que o sucesso de projetos com uso de tecnologias, requer formação continuada e espaços pedagógicos efetivos, que proporcionem o intercâmbio das atividades e compartilhamento de estratégias referentes a este uso.

Na categoria sobre *Práticas de docentes e mídias*, os apontamentos que se referem à subcategoria *Exploração de recursos midiáticos variados*, ainda mencionam a relevância da utilização de recursos midiáticos como cinema educativo, games, museus de ciências e da tecnologia como potenciais recursos didático pedagógicos no processo de ensino.

A segunda categoria considerada nos trabalhos pesquisados refere-se à *Formação de professores e recursos midiáticos*, na qual aparecem 10 trabalhos, relacionados à utilização das mídias para o aperfeiçoamento profissional, sendo que dessa análise emergiram duas *Subcategorias*: uma sobre *Formação continuada e inicial* (5 trabalhos) e outra referindo-se à *Formação docente na EAD* (5 trabalhos).

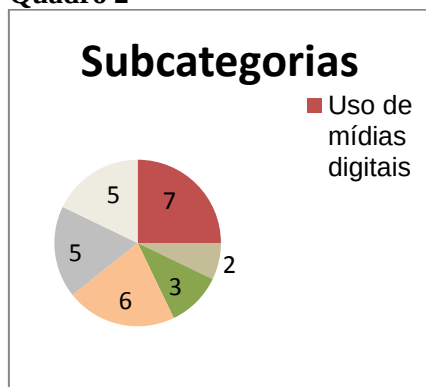
Na subcategoria *Formação inicial e continuada*, as pesquisas mencionam possibilidades, controle, apropriações e impacto em programas de informática na formação de professores.

Nas pesquisas referentes à segunda subcategoria *Formação docentes na EAD*, foram abordadas temáticas referentes à prática pedagógica do professor-tutor, didática intercomunicativa em cursos on-line, avaliação em cursos on-line, diálogo e interatividade em videoaulas, sugerindo importantes direcionamentos nestas abordagens.

Através da análise dos encaminhamentos adotados nessas pesquisas constatou-se que, apesar do destaque da subcategoria *Uso de mídias digitais*, com maior número de produções, este ainda constitui um índice muito pequeno de investigações sobre a compreensão e utilização dos recursos da mídia, que tornam-se indispensáveis à formação e práticas docentes para a educação escolar atual.

Observam-se estes dados no Quadro 3, que apresenta o número de teses e dissertações sobre uso de mídias em trabalhos sobre *Prática de ensino e Formação de professores*, num total de 28, distribuídas em subcategorias como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 2



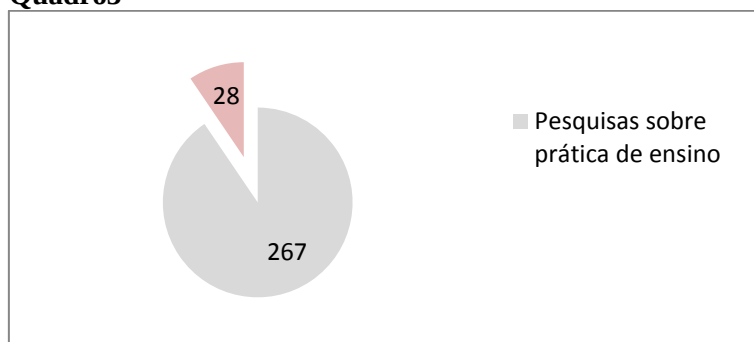
Fonte: Elaboração de autora com base no levantamento de dados da pesquisa (2012)

Nos últimos anos a escola tornou-se um espaço midiático e tecnológico, e os investimentos nessa área foram significativos, possibilitando a inserção dos mesmos na prática dos professores nas escolas, mesmo da esfera pública. Apesar desses avanços, constata-se na investigação, que pouco se tem discutido a respeito do potencial dos usos de mídias tecnológicas, domínio e outras possibilidades de uso e interpretação dos processos midiáticos na formação e prática dos professores.

Para Belloni (2005), a integração das tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano escolar de modo criativo, crítico, competente, demanda investimentos significativos e mudanças profundas na formação de professores, além de processos de pesquisa voltados às metodologias de ensino e aos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de muita criatividade. Nesse sentido, buscou-se verificar na investigação sobre o uso das mídias eletrônicas nas práticas docentes, constatar até que ponto essas demandas aparecem nos trabalhos selecionados. Os resultados indicaram que apenas 10,11% dos trabalhos pesquisados nos cursos de educação na Pós-graduação da USP, aborda essa temática.

No quadro a seguir, apresenta-se este índice de produções nas teses estudadas:

Quadro3



Fonte: Índice da pesquisa sobre o uso de mídias tecnológicas em teses e dissertações da USP, no rol de trabalhos da FEUSP, identificados sobre práticas pedagógicas .

Devido ao pequeno número de trabalhos sobre o tema, pode-se levantar a hipótese de que há limitações sobre as necessidades relativas ao uso de tecnologias e do entendimento sobre os processos das mídias virtuais na educação escolar, considerando os poucos referenciais da pesquisa encontrados nesse campo. Apesar dessa constatação, os dados e resultados indicados nos trabalhos demonstram que houve um crescimento que embora pequeno, apresenta trabalhos com avanços significativos no que se refere às Tecnologias da informação e comunicação nas práticas de ensino.

Para melhor se compreender a evolução dessas produções na última década, como já mencionado, propõe-se estabelecer uma comparação ao estudo desenvolvido por Hagemeyer (2006), na mesma perspectiva, a partir dessa análise, buscando contribuir com outros dados sobre o tema pesquisado.

3 A TÍTULO DE COMPARAÇÃO

Na pesquisa de Hagemeyer (2006), foram utilizadas as mesmas palavras-chave: *prática pedagógica e/ou docente ou de ensino* e formação de professores e o recorte temporal compreende os anos de 1999 a 2005. A autora se dedicou também à leitura de resumos e de teses da FEUSP, no sistema Dedalus da biblioteca digital daquela instituição.

No que diz respeito aos resultados obtidos, a autora investigou 78 trabalhos sobre prática pedagógica e 20 produções sobre formação docente. É interessante ressaltar que, comparando esses índices com a pesquisa que se desenvolveu no presente trabalho, pode-se dizer que houve um aumento quanto aos números de trabalhos investigados e um avanço discreto no que diz respeito às abordagens dos temas, no universo pesquisado. No período atual de pesquisa, que compreende os anos 2006-2012 houve um avanço significativo do número de teses sobre prática de ensino como se observou pelo número de 267 trabalhos encontrados sobre a mesma temática.

No que diz respeito às produções sobre formação docente, percebe-se também um significativo avanço nos resultados. A pesquisa de Hagemeyer (2006) realizou uma análise de 20 trabalhos sobre formação docente, os dados da pesquisa atual apresentam como resultado desta busca uma seleção de 126 trabalhos. Após esta comparação de dados, verifica-se um crescimento de 70,8% em produções sobre *prática de ensino* e 84,1% sobre pesquisas que focalizaram como objeto de estudo a *formação docente*.

Nesse contexto, ambas as pesquisas dedicaram-se a selecionar, a partir desses resultados, trabalhos que investigassem o *Uso de tecnologias na prática pedagógica*. Na pesquisa de Hagemeyer (2006), a autora obteve 6 trabalhos sobre esta categoria. Já na pesquisa atual percebe-se novamente um avanço no número de trabalhos (28), que abordaram o tema referente ao uso de recursos midiáticos na prática pedagógica e na formação docente.

Embora se observe um crescimento de produções no recorte temporal de 2006-2012, a demanda por investigações a respeito desse objeto de estudo ainda é maior do que os resultados da pesquisa no universo pesquisado. Ressalta-se que, apesar de ambas as categorias pesquisadas - Formação docente e Práticas docentes -, indicarem a carência de produções sobre a temática, a descrição dos trabalhos mostrou importantes apontamentos sobre as análises dos processos da cultura das mídias virtuais e a eficácia da utilização das TICs na prática pedagógica.

No que diz respeito à pesquisa de Hagemeyer (2006), constatou-se que a formação para a mudança contemporânea, emergia nas metodologias detectadas pelos professores, instigada por necessidades de ensino, aprendizagem e novos interesses dos alunos nas áreas de ensino em que atuavam, reconhecida pelos professores como sua função social como professores da escola atual.

Revelava-se um interesse inicial dos professores pela aplicação de tecnologias e materiais que adentravam a vivência e o contexto do aluno na sociedade contemporânea. Nos trabalhos pesquisados naquele período, evidenciaram-se concepções sobre a renovação de ensino nos conteúdos de áreas (etnomatemática, interdisciplinaridade nas ciências, etc) e começa a se esboçar a preocupação com temas sobre redes de informações e a necessidade de ampliação de saberes, além da re-orientação dos processos da didática na escola.

Nos trabalhos pesquisados por Hagemeyer (2006), foram referenciados o *Uso de Novas Tecnologias*, com seis trabalhos que enfocavam os processos de redes de comunicação e informação, computação, internet, vídeo clipe, multimídia e telemática, mídia educativa, materiais industrializados na aprendizagem e experiências em sala de aula, como conteúdos abordados e utilizados de áreas de ensino, o que já indicava um interesse inicial como tema de pesquisa, com mais força no âmbito das licenciaturas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a pesquisa de estado da arte sobre *práticas docentes e cultura das mídias tecnológicas*, levou a constatações sobre as hipóteses inicialmente levantadas nessa abordagem, de que as investigações sobre as apropriações e uso das tecnologias digitais e recursos da mídia virtual em pesquisas de Pós-graduação, no universo pesquisado, ainda é pouco significativa.

Nos trabalhos pesquisados, as relações estabelecidas sobre o estudo do uso de mídias educacionais como requisição dos processos culturais contemporâneos aos processos pedagógicos escolares, levam a constatar a necessidade de referenciais da pesquisa como necessidade da formação docente inicial e continuada. Na investigação, embora com número ainda pequeno de trabalhos sobre o tema, fica claro que o uso e exploração de alguns recursos midiáticos e suas potencialidades em áreas específicas no processo ensino-aprendizagem, possibilitam a análise de temáticas sobre TICs e mídias virtuais de grande relevância no contexto das práticas e da formação docente para a educação escolar atual. Constata-se também a necessidade de uma ampliação do universo pesquisado para maior comprovação dessas análises, bem como maior investimento na pesquisa sobre o tema.

A comparação dos resultados com a pesquisa de Hagemeyer (2006) possibilitou a comparação da pesquisa em período subsequente, comprovando a carência de produções envolvendo o uso das TICs e mídias virtuais na prática pedagógica, mas vislumbrando avanços quanto à potencialidade da pesquisa no período atual pesquisado.

Sugere-se por essa razão e pela urgência de obtenção pelos professores e alunos dos aportes das mídias e tecnologias, o incentivo e estruturação de trabalhos futuros de pesquisa em intercâmbio entre os programas de Pós-graduação que mantêm linhas de pesquisa na área, para que se possam estabelecer relações entre temas explorados e ampliação de referenciais teóricos para os cursos de formação docente. A análise da pesquisa indica ainda que as políticas de instauração das TICs na educação escolar, demandam interações mais participativas, e uma alternativa seria promover a educação escolar por meio de comunidades virtuais, engajadas em políticas de comunicação, que permitam a interação com as organizações populares e relações comunitárias existentes.

O uso de recursos midiáticos tornou-se uma abordagem de grande relevância ao contexto educacional, sendo que a sua utilização tem comprovado ser de grande contribuição ao processo de ensino-aprendizagem na escolarização. Uma maior dedicação a pesquisas envolvendo o potencial para a formação e práticas docentes, pode oferecer elementos para a compreensão, interpretação e utilização dos processos da mídia e seus artefatos com domínio, visão crítica, tecnológica e pedagógica.

Finaliza-se essa análise inicial sobre estado da arte sobre a utilização das mídias virtuais e tecnológicas nas práticas docentes na escola contemporânea, chamando a atenção sobre a necessidade de domínio das TICs e mídias virtuais na formação docente inicial e continuada. Esse investimento na Pós-graduação possibilitará identificação de referenciais para os diversos objetos de pesquisa que proporcionem o domínio pedagógico e crítico das mídias e tecnologias nas práticas de ensino e formação dos sujeitos da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ et al. Estado da arte na formação de professores no Brasil. Revista Educação & Sociedade, ano 20, n. 68, dez.1999.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HAGEMEYER, R. C.C. Função docente e contemporaneidade: fundamentando os processos das práticas catalisadoras, (Tese de doutorado), São Paulo, USP, FEUSP, 2006.
- UNIVERSIDADE DE SAO PAULO, Sistema Dedalus de teses e dissertações, <http://dedalus.usp.br/F?RN=328252809>, acesso em 18/07/2012.

9. DIDÁTICAS E MANUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DIDACTICS AND GUIDING MANUALS FOR TEACHERS' EDUCATION

**OS MANUAIS DE ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS PARA
ENSINAR CIÊNCIAS FÍSICAS: VERIFICANDO SUA PRESENÇA NA ESCOLA**
***GUIDING MANUALS FOR INITIAL GRADES TEACHERS TO TEACH PHYSICS:
VERIFYING THEIR PRESENCE IN SCHOOLS***

Fernanda Esthenes do Nascimento⁵⁹
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NPPD
esthenes@yahoo.com.br

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia⁶⁰
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NPPD
taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO: Relata resultados de investigação cujo objetivo foi verificar se escolas que mantêm cursos de formação de professores para as séries iniciais utilizam manuais didáticos de orientação para o ensino de Ciências, em especial a Física, em continuidade a estudos realizados (NASCIMENTO, 2010; GARCIA e NASCIMENTO, 2011). O trabalho faz parte de um projeto mais amplo, denominado “Ensinar a Ensinar: manuais destinados à formação de professores no Brasil”, coordenado pelo NPPD/UFPR, cujo objetivo é análise de elementos que permitam reconstruir formas de ensinar que foram e são utilizadas nas escolas brasileiras, em diferentes disciplinas escolares, a partir de publicações destinadas aos professores, que orientam sobre conteúdos e métodos. O projeto tem como meta a construção de uma base virtual sobre esses manuais, especialmente de Didática Geral e Didáticas Específicas. Entre os manuais localizados, dois foram selecionados para análise, sendo o primeiro publicado em 1930, intitulado Didática Geral, de TOLEDO; o segundo foi publicado após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), em uma série denominada Pensamento e ação no Magistério, explicitamente destinada a orientar o ensino do conhecimento físico nas séries iniciais do Ensino Fundamental (CARVALHO et al, 1998). Ambos destacam a importância do ensino de Física nas séries iniciais. A última fase incluiu pesquisa de campo em duas escolas que oferecem curso de magistério em nível médio para fazer levantamento de manuais disponíveis na biblioteca e para coletar informações sobre seu uso por alunos e professores, por meio de entrevistas. Os resultados apontaram a existência de poucos manuais de Didática das Ciências e da Física publicados na última década, e a permanência nas bibliotecas de títulos mais antigos, todos em uso, especialmente pelos alunos e por indicação dos professores.

Palavras-chave: manuais didáticos; formação de Professores; ensino de ciências físicas.

ABSTRACT: This work reports the results of an investigation which aimed at verifying if the schools that keep teachers’ formation courses for initial grades use guiding manuals for science teaching, especially physics. The study is part of a larger project, called “Teaching to teach: manuals for teachers’ education in Brazil”, coordinated by NPPD/UFPR. The goal of this project is to analyze elements which allow the reconstruction of teaching manners which were and are used in Brazilian schools, in different school disciplines, based on publications dedicated to teachers. These manuals are understood as materials which contribute to the formation of teachers, orienting them about contents and methods, and hoping to contribute for a higher teaching quality. This work reports investigation results which located general didactics, science didactics and physics didactics manuals, highlighting the ones dedicated to teachers of initial grades. Two manuals were analyzed: the first one, published in 1930, and the second one, published after the release of the National Curricular Parameters (PCN’s). The work also performed field research in two schools which offer teaching courses at High School level, in order to research the manuals available at the school library and to collect, through interviews, information on their use by students and teachers.

Keywords: didactic textbooks; teachers’ education; physics teaching.

⁵⁹ Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

⁶⁰ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

1 INTRODUÇÃO

A presença dos manuais didáticos nas escolas brasileiras atravessou todo o século XX e se intensificou a partir da década de 1980, quando teve início o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de universalizar a distribuição para todos os alunos de escolas públicas do ensino de 1ª a 8ª. Série. Nos primeiros anos do século XXI, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM), que seguiu o mesmo modelo de avaliação, aquisição e distribuição já existentes no PNLD e, atualmente, atende todas as disciplinas que compõem tradicionalmente os currículos escolares.

Para a pesquisa educacional, os livros ou manuais didáticos nem sempre foram considerados como objeto científico relevante. Segundo Choppin, eles foram negligenciados pelos historiadores e bibliófilos durante muito tempo; mas “os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá”, o que evidencia a expansão e o fortalecimento de um campo de investigação específico ao mesmo tempo em que alerta para as dificuldades inerentes a essa situação porque, segundo o autor, trata-se de um objeto “complexo”. (2004, p.552).

De forma geral, na produção acadêmica, análises das tendências temáticas de investigação sobre manuais escolares indicam que os livros destinados aos alunos têm sido preferentemente tomados como objeto, seja no campo da pesquisa em História da Educação, seja no campo da investigação da Didática e das Práticas Escolares. Contudo, como apontam Guereña, Ossenbach e Pozo (2005), o estudo sistemático dos manuais usados em instituições de formação de professores, embora incipiente na Iberoamérica, é um tema que vem ganhando espaço, indicando que tais investigações podem contribuir para “oferecer dados relevantes para conhecer os processos de profissionalização de mestres e professores nos dois últimos séculos” (p. 26).

No caso brasileiro, a pesquisa sobre esse tipo particular de manual também está em fase inicial. Alguns estudos sobre a leitura de professores e sobre as coleções destinadas a professores já são conhecidos (VIDAL, 2001; CARVALHO, 2001; MONARCHA, 1997). Também há estudos sobre os manuais destinados a professores em algumas disciplinas específicas, como a História (SCHMIDT, 2005). No entanto, a necessidade de organizar acervos e desenvolver estudos ainda exige esforços de grupos de investigação que buscam relações entre a temática dos livros didáticos e a formação de professores, como apontado por BUFREM, SCHIMDT e GARCIA (2006), que desenvolvem atividades em projeto sobre a temática coordenado pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas.

Com tais elementos indicativos de lacunas na investigação sobre manuais escolares, defende-se a posição de que os livros didáticos devem ainda ser tomados como tema de investigação, em abordagens específicas, o que será feito na primeira parte deste texto. Logo a seguir, serão apresentados e discutidos resultados dos estudos coordenados pelo NPPD, realizados com vistas à localização e organização de acervo de manuais destinados a professores, destacando-se ao final os resultados obtidos nas atividades de pesquisa específica dos manuais de Ciências e de Física.

Deve-se destacar que o ensino de Física nas séries iniciais é um tema muito importante para ser abordado nos dias de hoje, e pesquisadores estão fazendo um amplo debate sobre o assunto, cujo principal objetivo é inserir na educação básica questões relacionadas com o cotidiano das crianças que dizem respeito ao conhecimento físico. Com esse objetivo vários trabalhos estão sendo desenvolvidos, pretendendo contribuir para o desenvolvimento da alfabetização em ciências, especialmente dos estudantes das séries iniciais, de forma que sejam formados para conhecer o mundo, interpretá-lo e para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

Nessa linha de pensamento, um fato importante a ser mencionado é a formação dos professores que serão a peça-chave no ensino e na aprendizagem das crianças. Considerando-se que o docente é responsável direto na concretização deste ensino, na pesquisa realizada foram focalizados os manuais específicos para professores nas séries iniciais, os quais foram produzidos para ensinar a ensinar Física.

2 A PESQUISA SOBRE MANUAIS DIDÁTICOS: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS E LACUNAS

Apesar da forte presença dos livros didáticos na cultura escolar e de sua reconhecida importância na definição dos conteúdos a serem ensinados e na difusão de métodos de ensino, ao longo do último século, é apenas a partir da década de 1950 que as pesquisas voltadas a essa temática ganharam espaço⁶¹.

Para Choppin (2004, p. 551), as preocupações com a investigação desse tema podem ser justificadas pela “onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos”. O interesse, entretanto, não evita um conjunto de dificuldades, algumas derivadas do caráter recente desse campo de pesquisa, outras da ausência de obras de síntese, ou ainda da impossibilidade de recenseamento das inúmeras obras produzidas em diferentes línguas, em diferentes países.

Quanto à natureza das investigações, estudos que mapearam a produção de pesquisas sobre os manuais permitem identificar a existência de diferentes linhas ou abordagens, que já agregam um número significativo de estudos e permitem constatar o fortalecimento quantitativo e qualitativo desse campo, particularmente com relação aos estudos de natureza histórica sobre livros e edições. (Choppin, 2004). Mas, é preciso destacar que a produção do conhecimento escolar a ser ensinado nas aulas e aprendido pelos alunos resulta, em grande parte, da relação do professor com os livros didáticos, processos esses ainda pouco estudados cientificamente, tanto no Brasil como em outros países, dentro do campo das análises epistemológicas e didáticas (Choppin, 2004, p. 558).

Quanto aos livros de Ciências, em estudo que tomou como material empírico os artigos publicados em periódicos da área, Ferreira e Selles (2004) apontam temáticas e tendências nas pesquisas realizadas por diferentes autores. Os resultados desse levantamento mostram que predominam pesquisas sobre o conteúdo dos livros didáticos, em diferentes perspectivas. Para as autoras, ainda que tenham sido apontados como os materiais educativos mais investigados, tanto em artigos como em dissertações e teses, é preciso destacar que o “foco da análise recai predominantemente sobre os conteúdos de ensino” (Ferreira e Selles, 2004, p. 2), indicando uma concentração temática por parte dos investigadores.

O livro didático de Física também tem sido objeto de investigações, como mostra o mapeamento feito pelas autoras. Ao examinar dezessete artigos produzidos a partir da década de 1980, onze dos quais referidos a esta disciplina, Ferreira e Selles concluem sobre a existência de várias formas de abordagem do objeto, mas apontam, no caso da Física, a concentração absoluta dos estudos em torno de questões relativas ao conteúdo dos livros para os alunos – erros conceituais, estruturação na forma de apresentação, assuntos/ temas específicos, comparação com idéias alternativas ou espontâneas ou de senso comum dos alunos, presença de analogias, uso do cotidiano, entre outros.

Quanto ao estudo sistemático dos manuais usados em instituições de formação de professores ou a eles destinados, Guereña, Ossenbach e Pozo (2005) afirmam que embora incipiente na Iberoamérica, é um tema que vem ganhando espaço. Essas investigações podem contribuir para “oferecer dados relevantes para conhecer os processos de profissionalização de mestres e professores nos dois últimos séculos” (p. 26).

Bufrem, Schimdt e Garcia (2006, p. 1), afirmam que “os estudos sobre publicações didáticas têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento e têm privilegiado, especialmente, a análise dos manuais destinados a alunos”; entretanto, as pesquisas sobre manuais destinados aos professores ainda são pouco numerosas. Particularmente com relação aos livros de Pedagogia e Didática para formação de professores para a escola básica, e especialmente os manuais das Didáticas Específicas, há poucos estudos desenvolvidos, o que justifica a investigação aqui apresentada.

⁶¹ Pode-se registrar no Brasil, por exemplo, o texto “Conceitos morais em seis livros didáticos brasileiros”, de Dante Moreira Leite, publicado no Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 119, série Psicologia, 3, 1950, p. 177- 206.

3 MANUAIS DESTINADOS A FORMAR PROFESSORES: DEFININDO O ÂMBITO DA PESQUISA

Enquanto uma categoria particular entre os manuais escolares, uma vez que são diferenciados predominantemente pelos leitores a que se destinam, deve-se lembrar que tais obras talvez tenham sido relativamente muito mais importantes do que os livros para alunos, ao se levar em consideração a história da produção de obras didáticas. Relembrando que o ensino – do ler, escrever, contar – era inicialmente restrito a poucos, que os livros eram caros e pouco difundidos, e que os professores não eram numerosos e tinham formação pouco específica, pode-se entender que os manuais para professores tenham tido um importante lugar na construção da cultura escolar, reafirmando-se tal significado em especial nos momentos em que novas disciplinas passam a compor o currículo, ou que se exige uma atualização de conhecimentos pelos professores. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001).

Nesta pesquisa, aponta-se inicialmente a existência de dois tipos de manual voltados aos professores em sua função de ensinar (GARCIA e NASCIMENTO, 2011). Desde o início do século XX, no Brasil, um conjunto de manuais de Didática Geral vem sendo produzido e difundido. Esses manuais não podem ser tratados como um grupo homogêneo, uma vez que sofreram grandes transformações ao longo do último século, difundindo determinados modos de ensinar e buscando garantir o ensino pelo uso de determinados métodos.

Nas obras de Didática Geral, até a metade do século XX, podem ser encontradas também orientações para o ensino das diversas disciplinas escolares. Eram manuais destinados fundamentalmente aos professores das escolas normais, que atuavam no ensino da escola primária. Os autores preocupavam-se em apresentar uma parte geral, de princípios, regras e métodos para o trabalho nas aulas, e muitas vezes apresentavam uma segunda parte em que buscavam mostrar a aplicação de tais idéias nas disciplinas específicas, incluindo-se as Ciências e a Física.

A partir da década de 1940, predominam nos manuais de Didática Geral os conhecimentos relativos às finalidades educativas, método, planejamento do ensino, orientação e controle da aprendizagem. Gradualmente desaparecem as orientações quanto ao ensino das disciplinas específicas que se tornam objeto de livros de metodologias específicas.

Um segundo grupo de manuais é destinado especialmente aos professores de disciplinas específicas, apresentando-se como obras de Didática Específica, de Metodologia de Ensino e, outras vezes, com títulos em torno da idéia de “Como ensinar ...”. Diferentemente dos livros em que o conteúdo é o conhecimento da ciência de referência, esses manuais abordam os conteúdos tratados de forma didática, ou seja, estruturados com vistas ao ensinar e aprender. Os conhecimentos veiculados, destinados a orientar o ensino, levam aos professores os conteúdos, métodos, estratégias, incluindo junto aos conhecimentos da ciência de referência os conhecimentos próprios do campo da Didática Específica de cada uma das disciplinas escolares.

O estudo desse segundo grupo de manuais tem relevância, segundo Guerreña, Ossenbach e Pozo (2005), porque, diferentemente dos manuais destinados à formação geral, no campo da Pedagogia, eles revelam concepções acerca da Pedagogia enquanto um “saber prático”, sobre as estratégias de ensino de determinadas disciplinas escolares. Sua análise permite ao pesquisador compreender o movimento pelo qual determinados modos de ensinar foram se consolidando ao longo do século, e também permitem traçar a trajetória dos conteúdos a ensinar. Além disso, pode-se compreender a relação das concepções e propostas de ensino com normas e definições legais, bem como as transformações das políticas educativas e as reformas curriculares que compõem o quadro educacional brasileiro no século XX.

Na década de 1980, podem ser localizadas iniciativas editoriais que, de forma similar ao que aconteceu em momentos anteriores, agrupam em coleções destinadas à formação de professores volumes que abarcam a Didática e as Metodologias específicas de cada disciplina escolar. É o caso da Coleção Pensamentos e Ação no Magistério (Editora Scipione). Ainda que um século separe essas publicações, há convergência quanto aos seus objetivos – orientar os professores a ensinar.

Os manuais parecem guardar essa função, ao longo do tempo: colocar nas mãos do professor, de forma precisa, elementos que garantam o sucesso do seu trabalho. A análise relativa aos elementos que aproximam e aqueles que distanciam contextos e intenções dos diferentes manuais produzidos no Brasil durante o último século poderá contribuir para a compreensão das ideias pedagógicas e dos

métodos que foram difundidos por meio deles, alargando o entendimento sobre diferentes práticas escolares, em diferentes momentos.

O projeto Ensinar a Ensinar, ao qual está articulada esta pesquisa, volta-se exatamente à produção de uma base de dados, que inclui um acervo físico de manuais e uma base virtual de catalogação de manuais destinados aos professores, objetivo justificado na importância de organizar as fontes para possibilitar o desenvolvimento de pesquisas, seja no campo da Didática ou da História da Educação.

É importante destacar que, no caso específico da Física, os manuais têm uma grande relevância porque trazem orientações aos professores das séries iniciais sobre como inserir conteúdos tão complexos, mas ao mesmo tempo tão importantes na formação das crianças. Os manuais foram concebidos como uma forma de orientar os professores levando-se em conta que em sua maioria não tem formação específica em Física.

No início do século XX, os professores eram formados pela Escola Normal, que se manteve ao longo do século como o lugar de formação para atuação nas séries iniciais. É apenas na década de 1990 que se passa a exigir uma formação em nível superior para esses profissionais, mas o que não significa, necessariamente, uma formação em Física ou outra licenciatura. Muitos são formados, a partir de então, em cursos de Pedagogia ou de Magistério Superior, recebendo uma formação que aqui se denomina de generalista.

Nas duas situações, os manuais foram pensados como um instrumento em que poderiam ser encontradas orientações para ensinar Física nas séries iniciais, como por exemplo, no livro “Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico”, de Anna Maria Pessoa de Carvalho, publicado em 1998, e no livro “Didática”, de João Toledo, publicado em 1930⁶², analisados nesta pesquisa.

No caso específico de Ciências e de Física, também serão apresentados os resultados de trabalho empírico realizado em duas bibliotecas de escolas que formam professores para as séries iniciais. A intenção foi verificar se esse tipo de manual está presente nas bibliotecas de cursos que formam professores.

Portanto, os manuais destinados aos professores, produzidos com o objetivo de orientar suas ações de ensino, constituem-se no material empírico desta pesquisa, que foi estruturada nas seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica para identificar obras citadas por autores de literatura sobre ensino; b) pesquisa em bibliotecas, em sebos e livrarias (físicas e virtuais); c) elaboração de ficha para registro de obras localizadas, catalogação das obras, aquisição de títulos disponíveis e organização do acervo físico; d) análise de dois manuais catalogados; e) pesquisa empírica em duas escolas que mantêm o curso de formação para professores para as séries iniciais que utilizam materiais didáticos de orientação para o ensino de Física.

4 RESULTADOS

Foram localizados sete (7) títulos de **Didática Geral** que tratam do ensino de Ciências e do Ensino de Física. Entre eles, o mais antigo é “Didática”, de João Toledo, publicado em 1930; e o mais recente é o livro “Didática Geral”, de Afro do Amaral Fontoura, publicado em 1968. Após essa data, não foram localizados outros livros de Didática Geral que apresentassem também orientação para o ensino de Ciências e de Física.

Um segundo grupo de obras localizado foi o de **Didática da Física**, com os livros “Física”, de Demétrio Delizoicov e José André Angotti, publicado em 1992; e “Ensino de Física”, de Maurício Pietrocola, publicado em 2005. Outro grupo localizado, com 5 exemplares, foi o de **Didática e Metodologia do Ensino de Ciências**, sendo o mais antigo “Didática Especial de Ciências Naturais” de Eivlys Helvetia Mabile, publicado em 1956, e o mais recente “Ciências: Fácil ou Difícil?”, de Nélío Bizzo, publicado em 2007.

Devido à proximidade dos autores, pela sua formação, com a Física, existe outro grupo de livros que são de **Didática de Ciências**, mas possuem **enfoque específico na Física**, sendo eles

⁶² Ambos estão no acervo do NPPD/UFPR.

“Ciências no ensino fundamental, o conhecimento físico” (Carvalho et al), publicado em 2005, e “Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos” (Angotti et al), publicado em 2007.

Foram analisados dois desses manuais voltados a orientar professores a ensinar Física nas séries iniciais, sendo eles: “Didática”, de João Toledo; e “Ciências no ensino fundamental o conhecimento físico”, de Anna Maria Pessoa de Carvalho e outros. Para a análise de conteúdo (Franco, 2003), foram selecionadas as seguintes categorias: objetivos no ensino de Ciências nas séries iniciais; conteúdos indicados para o ensino; estratégias de ensino (orientações para ensinar). Dado o tempo transcorrido entre a publicação dos dois manuais, não se poderia pensar em uma comparação. Mas pode-se avaliar se e como algum elemento contido nas orientações aos professores permaneceu ao longo do século XX, e como foram entendidas as questões relativas ao ensino de Física - o que foi apontado mais detalhadamente em trabalho anterior (GARCIA e NASCIMENTO, 2011).

Em síntese, destaca-se a idéia de escola ativa e da importância da atividade dos alunos para a aprendizagem, que está presente nos dois manuais examinados. A crença na observação como ponto de partida para o ensino, presente ao início do século, como parte do método indutivo-dedutivo, perde espaço para a idéia de problematização como ponto de partida. Trata-se de uma perspectiva derivada da idéia de construção do conhecimento associada aos conhecimentos prévios e aos desafios cognitivos, que se tornaram hegemônicas nas discussões no campo do ensino de Física nas últimas décadas.

Considerando-se que esses manuais são pensados para um leitor específico, que são os professores em formação ou já formados, propôs-se um trabalho empírico para verificar se esses manuais são encontrados em bibliotecas de escolas que formam professores. A pesquisa foi feita em duas escolas do estado do Paraná, uma da rede pública estadual, aqui denominada de escola “A”, situada no município de São José dos Pinhais; e outra da rede particular de ensino, denominada escola “B”, situada no município de Curitiba.

Foi feito um levantamento dos manuais de orientação aos professores no Ensino de Ciências e especificamente no Ensino de Física que se encontravam disponíveis para as/os alunas/os do curso de formação de professores para as séries iniciais. Foram localizados oito títulos na Escola A e oito títulos na Escola B. Destaca-se a presença, nas duas bibliotecas, da obra de Claudino Piletti - Didática Especial, publicada em 1989, que apresenta um capítulo específico para o ensino de Ciências, mantendo o modelo comum até os anos sessenta de um livro único de Didática com as orientações para todos os conteúdos de ensino. Outros títulos foram encontrados nas duas escolas: O ensino de ciências no 1º grau (1986), de Hilário Fracalanza, Ivan Amaral e Mariley Gouveia; A Educação pré-escolar: Fundamentos e Didática, publicado em 1987, de Marieta Lúcia Machado; e O conhecimento Físico na educação pré-escolar: implicações de Piaget, publicado em 1985, de Constance Kamii e Rheta Devries.

Do ponto de vista do ano de edição, pode-se constatar que na Escola A os livros disponíveis foram publicados a partir de 1985, três são da década de 1990 e o mais recente é de 2009. A escola recebeu em 2011 uma quantidade significativa de manuais para o ensino de Ciências e de Física, bem como outros manuais de áreas para formação completa do educador das séries iniciais. Portanto, houve investimento do governo do Estado para aquisição de livros especialmente voltados aos professores em formação no curso de magistério. Na escola B, o primeiro livro é de 1955 e os mais recentes são da década de 1980. Os alunos quando devem adquirir seu próprio manual, quando solicitado pelo professor. Os manuais disponíveis na escola são utilizados pelos alunos somente para consultas, quando os professores indicam ou pedem a elaboração de trabalhos. Observa-se que, nesta escola, não foram encontrados manuais publicados recentemente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros para professores tornam-se um objeto de investigação para compreender as transformações que as orientações vão sofrendo ao longo dos anos, seja para verificar a permanência de formas de compreender o ensino, seus objetivos, métodos e recursos, seja para analisar as transformações que o ensino sofreu, ao longo do tempo. Conhecer os manuais que se destinam aos professores pode contribuir, também, para esclarecer elementos constitutivos dos processos de

formação docente, ampliando as possibilidades de debate sobre as relações dos professores com os diferentes materiais curriculares que orientam suas práticas no ensino das disciplinas escolares e, em particular, das Ciências e da Física.

Esta pesquisa possibilitou entender a Física como um conhecimento que é considerado necessário e útil ao desenvolvimento dos alunos, desde os primeiros manuais de Didática do século XX. Permitiu também compreender como as ideias gerais do ensino, tratadas na Didática Geral, influenciam a presença de determinados conteúdos e métodos nas Didáticas Específicas, neste caso as Ciências e a Física. A pesquisa nas bibliotecas das escolas permitiu o acesso a títulos diversos, e ficou evidenciada a maior presença de livros recentes na escola pública do que na escola privada.

Um elemento a destacar é que a consulta aos livros, segundo informações obtidas nas escolas, é feita muito mais por solicitação dos professores, na elaboração de trabalhos, do que pelos alunos, espontaneamente. Mostra-se aqui que o manual, para os alunos em formação, constitui-se em material de apoio. E que é possível avançar na investigação deste tema, aprofundando a discussão tanto sobre os manuais como sobre seu uso nas escolas.

REFERÊNCIAS

BUFREM, Leilah Santiago, SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, v.22, p.120 - 130, 2006.

CARVALHO, Ana Maria; VANUCHI, Andréa; BARROS, Marcelo; GONÇALVES, Maria Elisa; REY, Renato C. de. Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2005.

CARVALHO, M.M.C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In. VIDAL, D.G. y HILSDORF, M. L.S. **Brasil, 500 anos**. Tópicos em História da Educação. São Paulo: Edusp, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, Tânia M. F. B; NASCIMENTO, Fernanda. E. Ensinando a ensinar Física nas séries iniciais: estudo em manuais destinados aos professores. XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2011 – Manaus, AM, 2011. Disponível em <http://www.sbfisica.org.br/~snef/xix/>

GUEREÑA, J.; OSSENBACH, G.; POZO, M. (Directores). **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX e XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2005.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a Bibliotheca de educação. (1927-1941). In. MONARCHA, C. (org.) **Lourenço Filho**: Outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras/UNESP, 1997, p.27-45.

SCHMIDT, M.A. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de história. In. GUEREÑA, J./ OSSENBACH, G./ POZO, M. (Directores). **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX e XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2005, pp.215-231.

TOLEDO, João. Didáctica (nas Escolas Primárias). 2.ed. São Paulo : Livraria Liberdade, 1930.

VIDAL, D.G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal. (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

MANUAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

DIDACTIC TEXTBOOKS AND TEACHER'S EDUCATION: A NECESSARY REFLECTION

Vaneska Mezete Pegoraro
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA
vmpegoraro@uol.com.br

RESUMO: É possível encontrar pesquisas sobre a produção de materiais didáticos, no entanto, nem sempre as pesquisas sobre a produção didática teve como alvo a relação entre o material e a aprendizagem do aluno. Nas diversas áreas do conhecimento é possível encontrar manuais destinados à formação do professor. De forma especial, a formação continuada vem ganhando espaço por meios das ações promovidas pelas secretarias de educação que, se empenhando, no sentido de oferecer aos professores oportunidades de estudo e formação, oportuniza a formação por meio de grupos de estudo, participação em cursos, grupos de trabalho à distância, entre outros. Particularmente a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, além de cursos presenciais, organiza desde 2006 a elaboração dos Cadernos Pedagógicos, que, por sua vez, se tornaram presentes nas escolas da rede municipal, como um material de apoio ao planejamento e, conseqüentemente, voltado à formação do professor. A temática envolvendo materiais didáticos vem alcançando espaço dentro das discussões em pesquisas e no interior das escolas. Entendendo o significado destas discussões, optamos por investigar a temática por meio de uma monografia de especialização, a investigação foi concluída em 2010 intitulada: Material didático na formação de professores: uma experiência da rede municipal de ensino de Curitiba, o referido trabalho tomou como objeto os “Cadernos Pedagógicos” – material voltado a formação de professores, produzido pela Secretaria Municipal de Curitiba. A citada monografia teve como preocupação principal identificar os elementos que caracterizam o material didático mencionado voltado à formação do professor. Algumas pesquisas que serviram como referencia foram sistematizadas por Choppin (2004), Febvre e Martin (2005), Gatti Junior (2004) e Göttems (2007). Registraram-se, neste estudo, aspectos referentes à preocupação que órgãos públicos possuem ao produzir um material didático voltado ao professor, buscando atender as necessidades e discussões do próprio local de atuação do mesmo. Neste momento a intenção é demonstrar a possibilidade de continuidade desta investigação. Assim sendo, foi realizado um estudo piloto com uma professora da rede municipal de ensino, que utiliza o material estudado na sua prática pedagógica. A intenção foi perceber a forma pela qual a professora faz uso do material em suas aulas e em seu planejamento. Sabemos que o livro didático, ao lado do currículo, dos programas e outros materiais como aqueles elaborados pelas mantenedoras, constituem-se em instrumentos que visam o ensino e a aprendizagem. O estudo em questão está em andamento e intenciona contribuir com as discussões sobre manuais didáticos e a formação do professor.

Palavras-chave: educação; material didático; formação de professores.

ABSTRACT: It is possible to find research on the production of teaching materials. However, they do not always have targeted the relationship between the material and the learning of the student. Moreover, in several areas of knowledge you can find manuals for the training of teachers. In a special way, continuing education has been gaining ground by means of actions taken by education departments which are keen to offer teachers opportunities to study and training. Such training may be given through study groups, participation in workshops, remote group working among others. Particularly the Municipal Department of Education of Curitiba, besides presencial courses, has organized the development of pedagogical books since 2006. On the other hand, they became present in municipal schools as a support material to planning and therefore aimed at teacher training. In this sense, the theme involving didactic materials has become familiar with discussions in researches and in the interior of schools. Based on the significance of these discussions, this monograph of specialization is focused on investigating the theme. The investigation was completed in 2010 and entitled "Educational material in teacher training: experience of Municipal Schools of Curitiba." This paper focused on Pedagogical Notebooks, which are materials aimed at teacher training, produced by

the Municipal Secretary of Education of Curitiba. The referred monograph has as the major concern to identify the elements that characterize the educational material related to teacher training. Some research that served as reference: Choppin (2004), Febvre and Martin (2005), Gatti Junior (2004) and Göttems (2007). In this study it was registered aspects related to the concern that public bodies have to produce teaching material to teachers trying to meet the needs and discussions of the own place of the professional practice. At this moment the intention is to demonstrate the possibility of continuing this research. Thus, it was done a pilot study with a teacher at a municipal school, which uses the material studied in her educational practice. The intention was to see how the teacher uses the material in her classes and in her planning. It is known that the textbook, the curriculum, programs and other materials such as those prepared by the sponsors, are instruments aimed at teaching and learning. The present study is in progress and intends to contribute to discussions on textbooks and teacher training.

Keywords: education; teaching material; teachers training.

1 MANUAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

A escolha dos materiais de ensino, no caso específico dos livros didáticos, normalmente vem sendo uma tarefa dos professores, e tal atribuição assume grande importância visto que o material passa a circular entre os alunos e também fora do espaço escolar.

No momento da escolha dos livros didáticos é que o trabalho de elaboração do livro é colocado à prova, pois o professor escolherá o material que, segundo os seus critérios, mais se aproxima de uma concepção de educação em que acredita. E nesse movimento é que a escolha por este ou aquele material é tomada por vários critérios e, por certo, o professor faz as suas escolhas levando em conta o material que preencha as suas necessidades, bem como a de seus alunos.

Dessa forma, entende-se que a escolha por um material didático não é ingênua, ou seja, é permeada por diversos “critérios”, às vezes, essencialmente pedagógico, às vezes, sob a influência dos “critérios” mercadológicos que também estão presentes nessa dinâmica. Vale a pena transcrever o texto de Magalhães apud Stamatto (2009, p.23):

[...] o mercado do livro escolar, para além dos aspectos económicos e sociais de comercialização, distribuição, circulação, aquisição, empréstimo, é também afectado por factores de regulação e pelas circunstâncias históricas no que se refere às políticas curriculares e à mediação do acesso por intervenção das instituições escolares e dos professores, entre outros.

Diante do exposto, há que se considerar que a presença de um livro didático na escola é permeado por preocupações que vão além das práticas pedagógicas e que envolvem diferentes interesses. Assim sendo, registra-se que o manual didático presente no espaço escolar é relacionado com a aprendizagem do aluno, é o material de “apoio” do professor, uma fonte de estudos para os alunos, como também representa o interesse do mercado editorial, que busca “colocar” suas produções neste fértil campo que é a escola.

Um dos atores envolvidos nesse processo é o professor, embora ele tenha a possibilidade quanto à escolha do livro didático que pretende usar no decorrer de um determinado período letivo, essa escolha já perpassou por outras instâncias, como a seleção realizada pelos consultores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sobre a premissa de que o Estado pré-seleciona o que os professores irão escolher, Bittencourt (2008, p. 61) afirma que:

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar.

Em algumas situações, nada adianta aos professores atuantes um amplo conhecimento e alto discernimento para escolher os melhores livros didáticos, visto que a sua escolha ocorre a partir de uma seleção já realizada.

A escolha do livro didático vem assumindo cada vez mais espaço na escola. Frente à tal proposição, não há como professores, coordenadores “fecharem os olhos” e não se envolverem nesse movimento. Visto que há uma política pública norteadora a escolha e uso do material, compete aos profissionais envolvidos criar um mecanismo de diálogo, em que os materiais disponibilizados sejam cada vez mais conhecidos, bem como o seu processo de seleção. Ou seja, como não é possível eximir-se da presença e escolha do livro didático, faz-se oportuno envolver-se com seriedade nessa tarefa.

No entanto, o livro didático não é o único instrumento que integra uma série de medidas voltadas para o ensino no Brasil. Assistimos a uma ampla veiculação de informações sobre processos de avaliação, formação de professores, entre outros. De forma especial, tem se falado da formação do professor e ela tem sido alvo de preocupação.

Essa formação passa por dois momentos bem explícitos: a inicial, que ocorre nos institutos de educação, e a continuada, garantida por lei e de responsabilidade dos órgãos mantenedores.

De forma particular, a formação continuada vem ganhando espaço por meio das secretarias da educação, que vêm empenhando-se no sentido de oferecer aos professores oportunidades de estudo e formação. Tais oportunidades vêm concretizando-se sob diversas modalidades: grupos de estudo, participação em cursos, grupos de trabalho à distância, entre outros.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) vem oportunizando, além de cursos presenciais, outro meio de formação continuada, em que se destacou a elaboração dos Cadernos Pedagógicos, que se tornaram presentes nas escolas da rede municipal, em 2007.

Geralmente, a produção de materiais didáticos é pensada em relação aos alunos, no entanto, nem sempre tal produção teve como alvo principal o aluno. Nas diversas áreas do conhecimento é possível encontrar manuais destinados à formação do professor.

Mesmo que o aluno tenha se tornado, com o passar do tempo, o destinatário privilegiado do impresso didático, ainda no século XX podem ser encontrados livros destinados prioritariamente ou exclusivamente a docentes. (BATISTA, 2000, p. 550).

As discussões que vem sendo sistematizadas na presente pesquisa versam sobre a temática do “material didático” voltado à formação do professor. No entanto, para localizarmos tais reflexões, apontaram-se alguns aspectos que emergem quando se trata do tema, ou seja, sentiu-se necessidade de registrar reflexões relacionadas ao livro didático voltado ao aluno, para então se chegar às discussões sobre os manuais voltados à formação do professor, até para que fosse possível perceber as diferenças que envolvem cada tipo de material.

Dessa maneira, assumiu-se que há uma grande demanda voltada às produções dos chamados “livros didáticos”, porém se identificou que a produção didática voltada à formação do professor não é momentânea e vem crescendo cada vez mais, de acordo com Schmidt e Garcia (2008, p. 170):

[...] os materiais didáticos destinados a professores pertencem à cultura escolar, sendo produtos e produtores de conhecimentos escolares, instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais.

Nesse sentido, destacam-se os Cadernos Pedagógicos produzidos pela SME de Curitiba, objeto de análise desta pesquisa. Como afirma Brito, (1999, p.139) “Os manuais escolares constitui um auxiliar relevante entre instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorece o processo educativo”.

Os professores concebem o livro didático de várias formas, uma delas é a de que é um material de apoio ao seu trabalho, outra é a de que é um material para o aprimoramento de sua profissão. Concordamos com Brito (1999, p. 142) ao afirmar que:

Algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma ‘bíblia’, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.

Sabe-se que existem locais em que o professor possui apenas o livro didático para o seu aperfeiçoamento. Nessa direção, confirmam Dionizio, Munakata e Razzini (2007, p. 91) que o livro didático é visto “[...] como suporte da organização das práticas escolares, o livro didático que se destina tanto ao aluno, como ao professor”.

Destaca-se que, ao organizar o material didático que utiliza, o professor assume que é o responsável, mais do que ninguém, em relação ao que deve ser significativo ao aluno.

Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será autosuficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro didático com material extra. (YAKHONTOVA apud TILIO, 2008, p.121).

O discurso relacionado à necessidade de constante atualização dos profissionais da educação localiza-se no ideário pautado no processo de globalização e nas mudanças que isso acarreta. A formação continuada apresenta-se como uma exigência desse processo e da sociedade do conhecimento. Assim, a formação continuada encontra-se em um contexto dinâmico.

Na formação continuada de professores, além da aprendizagem de aspectos metodológicos capazes de ampliar no professor a autonomia para construir e trabalhar com os conhecimentos em sala de aula, é necessário que sejam desenvolvidos, pelas mantenedoras, projetos que contribuam com os profissionais, no sentido de refletirem sobre a sua prática, participarem da construção de novas metodologias e de direcionamento educacional. Os projetos e/ou programas de formação continuada precisam estar de acordo com a realidade escolar para facilitar a reflexão dos professores.

Buscando a aproximação entre a formação continuada e a produção de materiais didáticos, a presente pesquisa localizou tais discussões em uma iniciativa específica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que assumiu em 2006 a elaboração de um material didático voltado para formação do professor - os denominados Cadernos Pedagógicos.

Ressalta-se que a Secretaria Municipal da Educação oportuniza aos professores atuantes nas escolas municipais outras modalidades de formação continuada, como destaca Göttems (2003, p. 60) :

A proposta da formação continuada da RME⁶³ se efetiva mediante realização dos seguintes programas e encaminhamentos: cursos, palestras, semana de estudos pedagógicos, cadernos de educação à distância [...].

No material analisado, por questões didáticas, todas as áreas do conhecimento organizassem seu material a partir de um roteiro comum. Esse roteiro buscava contemplar uma relação com as Diretrizes Curriculares da SME (2006), bem como contribuir na sistematização de aulas. Cada área tinha autonomia no sentido de sistematizar as discussões, ampliando esse ou aquele item, no entanto, respeitando a metodologia comum a todos os cadernos, ou seja, os encaminhamentos sugeridos ao professor por meio de cada unidade poderiam ser “dosados” de acordo com a compreensão da necessidade de cada professor em relação a sua turma.

Buscando aprofundar ainda mais as discussões sobre a utilização dos cadernos pedagógicos e de como ele está sendo inserido e utilizado (compreendido) pelo professor – optou-se por elaborar uma entrevista com uma professora da rede de ensino, orientada por um roteiro. Esse roteiro estava subdividido em questões quanto ao uso do material, a metodologia do material apresentada e o conteúdo.

Transformar a atitude do professor requer um conjunto de mudanças no âmbito do ensino, o que inclui estrutura física do estabelecimento, reforma curricular, desde mudanças na matriz curricular às orientações pedagógicas para metodologias diferenciadas, e uma proposta pedagógica

⁶³ Rede Municipal de Ensino – nota de esclarecimento que não consta de texto do autor.

conjunta, para avançar no sentido de poder mudar a escola e conseguir que esse professor mude, por consequência, a maneira de trabalhar com os alunos.

No decorrer da pesquisa, procurou-se ter como linha norteadora a formação continuada como aquela que se realiza no espaço escolar, vindo a suprir as necessidades existentes na realidade, buscando o aperfeiçoamento por meio de cursos e leituras, construindo e reconstruindo a prática, também como pesquisa e troca de experiências. Assim como Urban (2002, p.83) buscamos:

Conceber os professores como profissionais reflexivos, críticos, é compreendê-los como profissionais com capacidade de criar e/ou criticar a própria formação e, consequentemente, capazes de pesquisar a sua própria prática.

Hoje, o professor na sua prática reconhece que apenas a sua formação acadêmica em uma determinada instituição não satisfaz as necessidades da sociedade, não é fonte de segurança de qualidade de ensino. A escola precisa assumir a condição de formar cidadãos com valores e habilidades de aprender, com a responsabilidade de atender às necessidades sociais e pessoais para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade democrática e sem exclusões.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável, textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (orgs.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas. Mercado das letras. Associação de leitura no Brasil. SP. FAPESP, 2000.
- BELISÁRIO, A. O material didático na educação à distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (org.) **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810–1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRITO, A. P. A problemática da adoção dos manuais escolares – critérios e reflexões. In: CASTRO, R.V. et all. **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Minho, 1999. p. 139-148.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: Geografia**. 2006. 69 p. (Cadernos pedagógicos 1 a 10).
- DIONISIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a formação de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores**, 1, 2007, Brasília. Brasília: p. 81-102. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso: 02/06/2008.
- GÖTTEMS, K. F. R. **Formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Curitiba**. Curitiba. 2003. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- SCHMIDT, M. A. M. S. e GARCIA, T. M. F. B. Divulgando um projeto político pedagógico: o significado do jornal escola aberta (Curitiba, 1984-1988). In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas. n. 31 p. 167-182. Set. 2008.
- STAMATTO, M. I .S. Legislação e livro didático de história. In: OLIVEIRA, M. M. D e BATISTA, A. F. (orgs.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal, RN: EDFURN, 2009. p. 21-32.
- TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VIII. Número XXVI, jul-set. 2008.
- URBAN, A.C. Formação docente e proposta curricular: as possibilidades para o ensino de História nas séries iniciais. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

O CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE DISCIPLINARY CODE OF DIDACTICS OF HISTORY IN THE MANUALS FOR TEACHERS TRAINING

Ana Claudia Urban
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –LAPEDUH
claudiaurban@uol.com.br

RESUMO: O texto que segue apresenta argumentos que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender, sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nos manuais voltados à formação de professores. Os manuais, entendidos como “textos visíveis”, permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores. A partir de uma seleção prévia de manuais, foi investigado como a relação entre o ensinar e o aprender História foi pensado e construído, independentemente de sua nomenclatura. Não tivemos a preocupação em encontrar uma identificação comum entre os manuais, em relação à disciplina voltada ao ensino e à aprendizagem em História, ou seja, buscou-se identificar as formas de pensar o ensino, a aprendizagem, as rotinas que envolvem a prática do professor. Os manuais foram tomados como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como “fontes visíveis” do código disciplinar da História, segundo a conceituação discutida pelo pesquisador Raimundo Cuesta Fernandez (1988).

Palavras-chave: Didática da História; formação de professores; Ensino de História.

ABSTRACT: The following text presents arguments that consider the existence of a disciplinary code of didactics of history which was constituted historically. It added ideas on what is teaching and learning, suggested rules and showed topics focused on teacher training. The purpose is to present elements of the nature of the disciplinary code of Didactics of History particularly in manuals aimed at teacher training. The manuals defined as "visible texts" prove that historically it was built a way of thinking about the teaching and learning in History. As a result, this thinking has influenced not only the formation but also the practice of teachers. From a prior selection of manuals it was investigated how the relationship between teaching and learning History was thought and built, regardless of its nomenclature. This text is not concerned about finding a common identification among the manuals in relation to the discipline directed to the teaching and learning in History. It sought to identify the ways of thinking about teaching, learning and the routines that involve the teacher training. The manuals were taken as sources of research primarily by understanding them as "visible sources" of the disciplinary code of History. According to the concepts discussed by researcher Raimundo Cuesta Fernandez (1988).

Keywords: Didactics of History; teachers training; History teaching.

1 INTRODUÇÃO

Os manuais voltados à formação de professores foram tomados neste trabalho como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como “fontes visíveis” do código disciplinar da História. Pois conforme Schmidt (2006) em seu texto “Estado e construção do código disciplinar da Didática da História”, optar pela análise de manuais:

[...] significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira. O fato de proporem

métodos e atividades de ensino da disciplina de História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (SCHMIDT, 2006, p. 712).

Assim como Schmidt (2006), acredita-se que os manuais constituem-se como marcos definidores em relação ao período em que são produzidos e, por certo, tornam-se indicativos da forma pela qual o ensino de História foi entendido. Dessa maneira infere-se que as discussões tendo os manuais como “fontes visíveis” contribuíram no sentido de se perceber como um código disciplinar voltado ao ensino de História foi pensado.

As obras destacadas não são as únicas, no entanto optou-se por alguns manuais voltados à formação do professor que discutem elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem em História tomando-se como referência, dois momentos da história da Educação:

O primeiro momento foi anterior à década de 1980, pois muitas das obras publicadas foram notadamente produzidas sob a influência de movimentos/reformas educacionais e também sob a tutela do Estado. O segundo momento refere-se ao período pós-década de 1980, por entender-se que, a partir daquele momento, o ensino de Estudos Sociais passava por uma crise, dando espaço aos questionamentos pautados na retomada do ensino de História.

2 MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ANTERIORES À DÉCADA DE 1980

Para o primeiro período destacam-se as obras *Methodologia da História na aula primária* publicada em 1917 e *Como se ensina História*, 1935, de Jonathas Serrano.

Schmidt (2004) em estudo acerca das obras de Jonathas Serrano analisa as suas contribuições e o significado de sua obra para a época. Destaca a autora que as discussões de Serrano representaram uma aproximação entre a História e a Pedagogia, o que contribuiu para a construção de um código disciplinar da Didática da História, pautado justamente na ideia de uma disciplina ensinada sob a influência da Psicologia, da Didática Geral, valorizando os métodos de ensino.

As obras de Jonathas Serrano, particularmente a obra de 1917, *Methodologia da História na aula primária*, passou a ser recomendada para os cursos de formação de professores, tornando-se uma bibliografia referendada por professores que atuavam na Escola Normal. Este autor destacava a necessidade de que fosse contemplado, nos cursos de formação de professores, o que chamou de “*methodos especiais*”, aos quais o “*alumno-mestre*” deveria ter acesso para organizar as suas aulas e assim pudesse melhor ensinar os conteúdos de História.

Além das contribuições de Serrano destaca-se a obra “A História no curso secundário” de Murilo Mendes, em 1935. Segundo Freitas, no texto “A Pedagogia da História de Murilo Mendes” (2004) o autor da obra:

Apropriava-se metodicamente da literatura sobre filosofia da educação, reformas na escola secundária e métodos aplicados ao ensino de história. Era lente da Escola Normal de Campinas em 1928, onde demonstrou simpatia pelas idéias de Sampaio Dória e Lourenço Filho (FREITAS, 2004, p. 163).

Destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da metodologia da historia*.

Também no período que antecede à década de 1970 foi publicada a obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1952), em São Paulo, que tem como título *Princípios do método no ensino de História*.

A obra, em linhas gerais, discute elementos do ensinar História, tendo como referência as diretrizes psicopedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e o uso do material de ensino e a direção de aprendizagem.

Na década de 1950, o Ministério da Educação e Cultura manifesta interesse e preocupação com a fiscalização e a aplicação de leis, com a inspeção das escolas, com as medidas que atendessem às novas demandas e necessidades da clientela urbana. Para tanto, criou órgãos que atuavam nessas situações. Destacam-se aqui o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1944) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES (1953). “Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros” (SCHMIDT, 2006, p. 717).

Entre os materiais publicados pela CADES destacam-se as “Apostilas de Didática Especial de História” (1959). As obras apontavam para uma preocupação com o ensinar e o aprender História. Na unidade intitulada “*A motivação da aprendizagem da História*” são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral.

Na década seguinte – em 1963, foi publicada a obra *Curso de Didática de História* de João Alfredo Libanio Guedes que, entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História.

Guedes, ao apresentar a sua obra, ressalta que, antes de pormenorizar aspectos referentes à Didática da História, é “[...] indispensável formular alguns conceitos básicos, estabelecer algumas diretrizes gerais e fixar pontos de referência úteis ao desenvolvimento dos problemas pedagógicos”. (1963, p. 13).

Da mesma forma que a Psicologia se tornou um ponto de referência, a preocupação com a forma de ensinar também foi ressaltada, tendo como indicativo as questões advindas da própria Didática Geral.

Ainda na década de 1960, mais uma obra revela a forma de pensar o ensino de História: *O ensino da História no Primário e no Ginásio* de Miriam Moreira Leite.

A obra faz inferências acerca da História, tanto na etapa chamada de Primário, como no Ginásio. Tendo como aporte de organização a Psicologia, a obra apresentou-se como uma referência para a formação de professores, sendo considerado um trabalho pioneiro para o período. Em relação à obra, afirma Oliveira: “[...] até mesmo para a autora, parece ser circunstancial e motivado por questões pessoais, para só depois se configurar num modelo e motivador de estudos de outros profissionais” (OLIVEIRA, 2003, p.41).

Essas intenções, relacionadas ao ensino de História, expressam as preocupações sobre o que se esperava que o aluno aprendesse e, como consequência, qual era a perspectiva que rondava a prática do professor.

As publicações citadas como as de Jonathas Serrano, Murilo Mendes, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, as apostilas da CADES, a obra de João Alfredo Libanio Guedes e Miriam Moreira Leite, configuram-se em alguns exemplos de manuais, voltados à formação de professores, que expressam a existência de um código disciplinar da Didática da História, pois nas proposições de suas obras revelaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. Em seus textos, os autores estabeleceram um diálogo inicialmente com a sua época e com a forma como se idealizava o ensino de História.

3 MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POSTERIORES À DÉCADA DE 1980

O segundo grupo de manuais analisados foi publicado depois da década de 1980. Esse período representou para o ensino de História um marco devido às mudanças que estavam ocorrendo no contexto educacional, a favor do retorno do ensino de História em substituição ao então Estudos Sociais. Dada esta situação, a forma de ensinar também passou a ser discutida tanto no meio acadêmico, como no interior das escolas, haja vista que muitos professores que atuavam especialmente nas séries iniciais tiveram em sua formação acadêmica a Didática dos Estudos Sociais.

Na esteira das reflexões sobre o retorno do ensino de História, no então 1.º Grau, vários professores e investigadores levantaram suas bandeiras argumentando sobre a necessidade de

discussões sobre o ensino de História que se impunha frente ao momento que era vivido, em relação ao ensino de História.

Entre as publicações representativas desse período está a obra da ANPUH, *Repensando a História*, que teve como organizador Marcos A. da Silva.

Esta obra foi produzida pelo Núcleo da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) Núcleo de São Paulo e reuniu reflexões de vários professores que discutiam aspectos relevantes em relação ao período em que o ensino de História passava por intensas discussões acerca de sua importância no cenário educacional.

Entre as obras do período mencionado destaca-se *O ensino de História e a criação do fato*, organizada por Pinsky, publicada em 1988 pela Editora Contexto.

A proposta geral foi discutir o conceito de fato, bem como uma concepção de História, justamente no momento em que o ensino de História estava vivendo amplas discussões quanto a sua função nos currículos escolares. Portanto, essas reflexões deixavam transparecer um código disciplinar pautado em uma forma de entender a História, tendo em vista que, no momento de sua publicação havia um forte apelo em torno do compromisso da História com a verdade e, esta suposta busca pela verdade, era visualizada por diversos meios, inclusive pelo livro didático.

As discussões suscitadas por este livro traduziam uma nova forma de pensar o ensino e os valores que perpassavam as práticas nas escolas, nos textos escolares, depois de anos em que tais proposições estavam ausentes do ensino de História. O livro não pontua diretamente uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem em História, mas revela elementos que compunham uma forma de pensar a História, um conjunto de valores que, de certa forma, legitimava o ensino de História, e que foi entendido, nesta investigação, como elemento de um código disciplinar da Didática da História.

Outra obra que, se não foi pensada como referência para os cursos de formação de professores, acabou por compilar dados sobre o momento das reformas curriculares pelas quais o ensino de História passou, a partir da década de 1970, é *Caminhos da História Ensinada* de Fonseca, publicada pela Editora Papirus, em 1993.

Na Introdução a autora anuncia que o livro foi uma proposta de recuperação histórica, da forma como o ensino de História foi tratado nas reformas curriculares ocorridas em diversos estados brasileiros, nas décadas de 1970 e 1980. Como o código disciplinar também agrega “[...] Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares [...] de los sujetos profesionales [...] y de los destinatarios sociales [...]” (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9), compreende-se que o livro de Fonseca (1993) registra uma forma de pensar o ensino de História em meio às mudanças que ocorriam no contexto educacional brasileiro, no recorte temporal escolhido pela autora.

Na década de 1990, foi proposta a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), material publicado pelo Ministério da Educação que se apresentou, por meio do discurso oficial, não como um currículo obrigatório, mas como uma referência para a organização dos programas curriculares regionais.

Mesmo frente a apoios e críticas, não se pode ignorar a presença dos PCNs, pois eles integraram ações do Ministério da Educação, publicados em 1997, num primeiro momento para as primeiras séries do Ensino Fundamental; em 1998 para o ensino de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em 1999.

Assim, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a integrar as discussões acerca dos encaminhamentos referentes ao ensino, no Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais, constituindo-se uma referência para o código disciplinar da Didática da História.

O volume voltado ao Ensino de História apresenta argumentações sobre a criação dos Estudos Sociais, bem como sobre o retorno da História e da Geografia no ensino fundamental. Propõe, ainda, uma discussão em torno de conceituações do ensino da História, apresentando noções como: o conceito de fato, de sujeito e de tempo histórico, buscando a relação destes conceitos, com a historiografia e uma concepção de Educação.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais assumiu o discurso de um ensino problematizador; veiculando a necessidade de compreensão da realidade, apontando os objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental.

Em relação ao seu significado para o ensino de História, importa perceber de que forma o discurso oficial, explicitado no material, retrata uma forma de conceber o ensino e a aprendizagem em História, ou impõe uma “proposta” que não se coaduna com as concepções que estavam sendo debatidas.

Este documento, publicado sob a chancela do poder público, traduziu uma forma de pensar a relação ensino e aprendizagem, objeto de reflexões de todos os envolvidos na dinâmica escolar, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Entre as discussões que marcavam a década de 1990, foi também publicada a obra *O saber Histórico na sala de aula* (1997) pela Editora Contexto e organizado por Bittencourt.

Na Apresentação foi registrado que, os autores, pretendiam “[...] contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino (BITTENCOURT, 1997, p. 7).

A primeira parte do manual possui quatro textos que versam tanto sobre a questão curricular, quanto sobre a formação de professores. A segunda parte da obra discute o que foi chamado de “necessidades e dificuldades na utilização de diferentes recursos de ensino” (BITTENCOURT, 1997) remetendo-se aos livros-textos, à iconografia, ao trabalho com museus, à memória, à utilização de filmes como “linguagens” possíveis de serem usadas no ensino de História.

Destacam-se também algumas obras publicadas a partir do ano 2000, a saber:

Ensino de História: *Conceitos, temáticas e metodologia*, publicada em 2003, com a organização de Abreu e Soihet, da Editora Casa da Palavra. Uma das organizadoras esclarece que a produção do livro se deu, entre outros motivos, em função da “[...] necessidade de textos conceituais que subsidiassem o trabalho de professores em sala de aula” (ABREU, 2003, p.7).

O livro aborda temáticas como: Identidade por meio dos textos, Identidades plurais e Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como ‘patrimônio sociocultural. A temática Cultura é abordada em alguns textos, como “Cultura popular: um conceito e várias histórias” e “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. O manual caracteriza-se por um debate historiográfico, tendo as temáticas mencionadas como um ponto de discussão, voltadas ao ensino de História.

A outra obra publicada, a partir do ano 2000, é *Ensinar História* de Schmidt e Cainelli pela Editora Scipione (2004). Entre os temas discutidos na obra estão: Histórias do ensino de História; A construção do fato histórico; A construção de conceito histórico; As fontes históricas; O livro didático e A avaliação. O manual aborda temas inerentes tanto à formação inicial do professor, como também à sua formação continuada. Por caracterizar-se como obra com uma proposta definida, as proposições de cada tema (organizadas em capítulos) podem ser discutidas durante o processo de formação inicial de professores, aprofundando as discussões baseadas na bibliografia sugerida, como também por meio de debates apontados no item Ampliando o debate.

A característica da obra é que as autoras apoiam-se em referências da historiografia, articulando-as com possibilidades metodológicas para a discussão dos temas, numa dinâmica que favorece ao mesmo tempo um estudo sobre os temas propicia discussões metodológicas, que podem ser trabalhadas tanto em sala de aula ou como atividades complementares.

Todas as obras anteriormente mencionadas representam o que Nadai (1993) pontuava como “perspectivas para as reflexões em torno do ensino de História”, destacando aspectos relacionados ao perfil da disciplina História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação, ou seja, elementos do código disciplinar da Didática da História, demonstrando que, nas últimas décadas, o ensinar e aprender História estiveram presentes.

A literatura relacionada ao ensino de História continua apontando possibilidades de se pensar, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Em síntese, os manuais ao serem produzidos revelam que o ensino e a aprendizagem em História buscando contribuições, ora da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. Isto é, os autores comprovam que, ao pensarem essa relação fazem uso de diferentes “lentes”, atestando, mais uma vez, a existência empírica de um código disciplinar da Didática da História.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos**. História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Apostilas de Didática Especial de História**. Ministério da Educação e Cultura – MEC. 1959.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do método no Ensino de História**. 137 f. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FREITAS, Itamar. A Pedagogia da História de Murilo Mendes (São Paulo 1935). In: *Saeculum - Revista de História* [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004. p. 162-175.
- GUEDES, João Alfredo Libanio. **Curso de Didática da História**. Rio de Janeiro: J.Ozon Editor, 1963.
- LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da História no primário e no ginásio**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.
- PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211. 2004
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, Coleção: Pensamento e Ação no Magistério.
- SILVA, Marco A. (org) **Repensando a História**. 2 ed. Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH – Núcleo de São Paulo). São Paulo, Editora Marco Zero, 1982.

DIDÁTICA GERAL: OS MANUAIS COMO ELEMENTOS VISÍVEIS DO CÓDIGO DISCIPLINAR

GENERAL DIDACTIC: TEXTBOOKS AS VISIBLE ELEMENTS OF THE DISCIPLINARY CODE

Léia de Cassia Fernandes Hegeto
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NPPD/PPGE
leiahegeto@hotmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia⁶⁴
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NPPD
taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO: Discute e analisa relações entre os manuais de Didática Geral, a formação de professores e a Didática, a partir dos conceitos de código curricular (Lundgren, 1997) e de código disciplinar (Cuesta Fernández, 1998). Parte da idéia de que a Didática, enquanto disciplina escolar sempre esteve presente no currículo e trajetória dos cursos para a formação de professores no Brasil. Tem como objetivo explicitar relações entre as transformações ocorridas no âmbito da Didática enquanto campo científico, entre o(s) código(s) curriculares e entre os manuais didáticos. O exame mais detalhado de alguns manuais de Didática Geral permite apontar movimentos na trajetória disciplinar, evidenciando relações como o privilegiamento das práticas no campo de produção de conhecimentos sobre a docência e na configuração dos currículos nos cursos de formação docente. Nesse processo destaca-se particularmente a demanda e reedição de manuais da década de 1990 e a retomada de temas clássicos da Didática.

Palavras-chave: Formação de professores - Didática Geral - Manuais de Didática.

ABSTRACT: The paper discusses and analyzes the relation between general textbooks, teacher training manuals and curriculum, beginning with curriculum code concepts (Lundgren, 1997) and disciplinary code (Fernández Cuesta, 1998). Part of the idea is that teaching as a discipline has been present in school curriculum and in the history of courses for basic school teacher's training in Brazil since the early decades of the twentieth century. The discipline has been organized around principles that helped define the selection and organization of content and methods considered appropriate for teacher education and can be understood from the perspective of the curriculum code as it set in order the construction of different curricular proposals. The research aims to clarify relation between the changes occurring within the curriculum and the scientific field, and between the curriculum code(s) and textbooks. A closer examination of some general textbooks allows us to identify movements in the discipline's history, showing relationships like the privileged practices in the field of knowledge production for teaching and the setting of curricula in teacher education courses. In this case, demand for reprinted textbooks from the 1990s and the revival of classic curriculum themes particularly stand out.

Keywords: Teacher education; didactic textbooks; teacher education

1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA

A pesquisa que tem como objetivo estudar a Didática como disciplina escolar, a partir da leitura e análise de manuais didáticos publicados no Brasil nas últimas décadas insere-se no “Projeto Ensinar a Ensinar: manuais destinados à formação de professores”, coordenado pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR).

Os manuais didáticos voltados para orientação de professores são tomados como objetos da cultura escolar que dão visibilidade a elementos do código curricular (Lundgren, 1997) e do código

⁶⁴ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

disciplinar (Cuesta Fernández, 1998). Desse modo essas relações serão analisadas com a contribuição desses dois conceitos, ainda pouco utilizados nas pesquisas sobre os manuais de Didática Geral, mas cuja potencialidade está evidenciada em estudos sobre manuais de Didática da História (Schmidt, 2005; Urban, 2008) e em Garcia para o estudo de manuais de Didática Geral (2010).

Considera-se que os conceitos de código disciplinar e código curricular constituem instrumental teórico e metodológico adequado para explicar transformações ocorridas na trajetória da Didática Geral enquanto uma disciplina que fez e faz parte dos currículos para a formação de professores – tanto nos cursos Normais, como de Pedagogia, Magistério Superior ou Licenciaturas: “Sua finalidade, traduzida de forma ampla na expressão ensinar a ensinar, evidencia-se nos diferentes elementos do seu código disciplinar, em especial nos manuais escolares, para os quais se orienta esta pesquisa” (HEGETO, GARCIA, 2012).

Pretende-se, então, contribuir para ampliar os estudos sobre os manuais de Didática Geral, a partir de abordagens específicas que, segundo Garcia (2006), podem explicitar elementos constitutivos do seu código disciplinar, conceito desenvolvido por Cuesta Fernández (1998) para o caso da História e que, para ele, significa:

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. [...] Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 8-9).

Do mesmo modo, quando relacionadas às ações de professores - e de alunos em processo de formação para a docência - percebe-se que as mesmas carregam um conjunto de valores, idéias, suposições e rotinas que vão indicando caminhos para o ensino, e ao mesmo tempo definindo significados e práticas no âmbito da ação didática.

Os conhecimentos que influenciaram o ensino em diferentes épocas, sugerindo regras e normas, legitimando conteúdos e discursos na formação de professores, imprimiram determinadas características nas disciplinas; elas se expressam visivelmente em elementos como programas e manuais escolares, bem como em elementos invisíveis como as práticas nas salas de aula, que de forma geral, não são registradas e documentadas (HEGETO, GARCIA, 2012).

Quanto à legitimação e existência da disciplina de Didática, sua normatização e regulação no conjunto das disciplinas que compõem o currículo para formar professores, é possível estabelecer um diálogo com as contribuições teóricas de Lundgren (1997) sobre teoria curricular e escolarização. Esse autor destaca que ao longo de cada período histórico concepções de educação surgem e organizam os diferentes códigos curriculares. Ao analisar os elementos do “código curricular” de cada período da história da pedagogia propõe-se entender como as disciplinas vão ajudando a constituir esse código e ao mesmo tempo podem revelar quais os elementos desse código. Lundgren (1997, p. 67) quanto ao conceito de código curricular, o compreende como “um conjunto de princípios fundamentales según los cuales se desarrolla el curriculum: cómo se selecciona, se organiza, y se transmite el contenido”.

Assim, ao mesmo tempo em que se considera a existência de um código curricular definidor das intenções, conteúdos e formas privilegiadas para formar professores em cada momento histórico, se reconhece que a Didática, enquanto disciplina escolar que integra os currículos de formação de professores, se estrutura também a partir da existência de um código disciplinar específico que se expressa nos manuais escolares para seu ensino.

Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) indicam a importância dos manuais serem tomados como objetos de investigação e como material empírico, e apontam a necessidade de organizar acervos e de desenvolver pesquisas que busquem relações entre o currículo, as disciplinas, os manuais didáticos e a formação de professores.

Portanto, optou-se na pesquisa por identificar e analisar manuais de Didática Geral com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre essa disciplina escolar, contribuindo para ampliar as abordagens já existentes sobre o tema, em pesquisas que tomam como referência outras fontes tais como a legislação e os programas escolares, como em Candau, (1984), Castro, (1991) e Oliveira (1993), entre outros.

Espera-se buscar elementos para compreender significados da inserção da Didática como disciplina escolar no currículo de formação de professores, dentro de um campo conceitual e de uma abordagem específica, assumidas e privilegiadas em investigações do NPPD/UFPR. Tratando-se de uma das disciplinas clássicas dos currículos, ao lado da História da Educação e da Psicologia da Educação, a problemática em que se insere a pesquisa se justifica diante dos debates atuais sobre a formação docente nas Licenciaturas e nos cursos de Pedagogia; em especial, torna-se relevante quando algumas propostas curriculares excluem a Didática Geral do conjunto de disciplinas oferecidas aos professores em formação.

A esse respeito o estudo coordenado por Gatti e Nunes (2008), intitulado “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, apresenta dados relevantes sobre a análise dos cursos presenciais de pedagogia e suas características. As autoras enfatizam as disciplinas relativas aos métodos de ensino e relativas às questões contemporâneas, destacando a Didática Geral e apontando para o fato de que nas propostas analisadas se encontram diferentes entendimentos para a palavra Didática o que evidencia que é preciso revisitar o próprio conceito de Didática, na relação com outros conhecimentos específicos.

Outro dado relevante nesse estudo é a constatação de que, apesar de ser uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores, na categoria fundamentos teóricos da educação, a disciplina Didática tem apresentado carga horária menor do que as didáticas específicas. Dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à Didática Geral.

Outra característica apontada pelas autoras em relação ao currículo dos cursos de formação de professores refere-se ao fato de que em 38% dos casos encontram-se a presença da disciplina Didática I e Didática II. Nessas evidenciou-se a permanência histórica de algumas temáticas no âmbito da Didática Geral, enquanto disciplina escolar, mas, no entanto, as mesmas tiveram seu espaço reduzido na produção do campo científico.

Nesse sentido, os dados acima são tomados para justificar a proposta de continuar investigando sobre o campo da Didática, enquanto uma disciplina de formação de professores, especialmente pelo fato de que a discussão curricular problematiza as relações entre as disciplinas de caráter geral e as de caráter específico. Nessa perspectiva, deve-se reconhecer a permanência da tensão entre os modelos de formação de professores que, segundo Saviani (2009), tem oscilado entre o conteúdo específico e o pedagógico, questão ainda não resolvida.

Desse modo, a pesquisa estruturou-se com vistas a contribuir para a identificação, localização e análises dos manuais de Didática que circularam e que circulam no Brasil⁶⁵. Nos limites deste trabalho, será privilegiada uma parte das análises realizadas a partir de mapeamento de livros e artigos sobre a Didática Geral escritos nas duas últimas décadas. Para isso, sucintamente apresentam-se a seguir elementos constitutivos do campo teórico em que a pesquisa está inserida e, ao final, apontam-se análises a partir do material empírico localizado, com considerações finais sobre tendências na continuidade dos estudos.

2 A DIDÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E OS MANUAIS COMO ELEMENTOS VISÍVEIS DE SEU CÓDIGO DISCIPLINAR

A Didática enquanto campo de estudos surge a partir do século XVII e estando ligada à Reforma Protestante, tinha como missão transformar não apenas a escola, mas a humanidade. Para Castro (1991, p.16) a didática “surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário

⁶⁵ Está em curso, desde 2002, um projeto de localização, catalogação e organização de acervo físico de manuais para a formação de professores, no âmbito da Didática, denominado “Ensinar a ensinar”.

no campo da Educação. Da nova disciplina espera-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações”. Ao propor um novo método e programa curricular Comênio (1592-1670) em sua obra *Didáctica Magna*, estando sustentado pelo princípio de “ensinar tudo a todos”; foi influenciado pelas idéias de Francis Bacon e pautado por um forte ideal ético-religioso que acabou por marcar por um longo período a trajetória da Didática e o currículo dos cursos de formação de professores.

A permanente defesa de novos ideais no campo educacional tem impulsionado o surgimento de novos códigos curriculares e, portanto novas temáticas no campo e na disciplina Didática. Nessa direção, não se pretende - diante do esforço já realizado na construção do campo da Didática - refazer o percurso de sua história, mas apenas chamar a atenção para a problemática posta por Castro (1991) de que o objeto da disciplina tem oscilado entre a ênfase no método de ensino e no sujeito. As dificuldades enfrentadas pela Didática, segundo a autora, têm relação com “uma confusão” entre a disciplina e o que se conhece a respeito do seu campo: “uma disciplina, campo de estudos, ciência ou arte, não pode se confundir com os conhecimentos que se constituem o seu conteúdo próprio”. (CASTRO, 1991, p. 22).

Concorda-se com Castro (1991, p.21), quando afirma que o papel da Didática nenhuma outra disciplina poderá cumprir - “nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à Educação atingem o seu núcleo central: o Ensino”. É, portanto, no campo disciplinar da Didática, a partir de estudos empíricos sobre os manuais de Didática Geral publicados no Brasil, que se pretende explicitar novos elementos que contribuam para entender o percurso histórico da disciplina; e, como consequência, contribuir para reposicioná-la no conjunto de conhecimentos imprescindíveis nos currículos dos cursos de formação de professores.

Os manuais como já apontado por Correia (2000) e outros pesquisadores do tema, são tipos específicos de textos que fizeram parte das leituras promovidas pela escola com os futuros professores e que foram escritos para transmitir determinados saberes, ordenando-os no interior de determinada disciplina do currículo. Considera-se que esses saberes específicos podem ser analisados, portanto, a partir dos manuais de Didática, para entender a constituição e natureza da própria disciplina.

A pesquisa está amparada nos estudos e discussões de CHERVEL, (1990) sobre a constituição das disciplinas escolares, que para ele têm a função de “[...] colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (CHERVEL, 1990, p.188). A função da escola, para o autor, não se limita ao exercício das disciplinas escolares, mas é um complexo de finalidades que se combinam e conferem sua função educativa, finalidade esta que se confronta com a própria história do ensino, e cujo estudo depende em parte da história das disciplinas.

Para além desse referencial, parte-se do princípio de que os manuais escolares podem ser entendidos como “elementos visíveis” do “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1998). Acredita-se que, assim como o autor reconheceu a existência de um código disciplinar da Didática da História, pode-se pensar na existência de um código disciplinar da Didática Geral. Ele guarda relações com um tipo de código curricular – especificamente, neste caso, com o código que regula as definições no âmbito da formação de professores, em dado momento histórico.

Amparados nessas matrizes referenciais, estudos têm sido realizados a partir de manuais antigos que compõem o acervo do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. O conjunto de manuais examinados até o presente momento, segundo Garcia (2010), já permite colocar em discussão a idéia de que haveria uma “mesma Didática” no Brasil, do início do século XX até a metade da década de 1970. Alguns autores têm afirmado que a Didática nesse período que atravessa mais da metade do século, “trata o ensino de forma acrítica e positivista, através do estudo dos seus elementos e subprocessos (aluno, professor, objetivos, planejamento, etc)” e que “ênfatisa a dimensão técnica e pretensamente neutra do ensino” (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

Estas afirmações podem ser relativizadas a partir do estudo dos manuais. Observa-se, por exemplo, na obra de Toledo publicada em 1930, que embora marcada pela preocupação em estruturar o ensino em lições, e apresentar “sugestões (que) auxiliarão o professor novo e ainda sem prática” (p. 170), nela também estão presentes os debates educativos em circulação naquele período. Para além das questões específicas e técnicas, suas proposições e preocupações revelam a perspectiva do autor para a escola brasileira do seu tempo; e sua Didática estabelece princípios organizadores para tal escola – “uma peça do organismo social”, mas que tem “um carácter local”, próprio de cada país (TOLEDO,

1930, p. 10). As análises do autor evidenciam, também, os embates entre princípios de um código curricular do tipo moral e outro, do tipo racional, que se firmava no início do século no Brasil por força da influência da Escola Nova.

Esse exemplo é tomado aqui para evidenciar as contribuições que a pesquisa sobre os manuais pode dar quando eles são tomados como elementos visíveis do código disciplinar. Pretende-se ampliar, no projeto Ensinar a Ensinar, a compreensão da Didática como disciplina escolar pela análise dos conteúdos que foram propostos, desde que começaram a circular manuais específicos e explicitamente voltados para o ensino desta disciplina. Neste texto serão destacados sucintamente os dados relacionados à pesquisa, a partir de um recorte que privilegia obras publicadas a partir de 1980.

3 ANALISANDO O MATERIAL EMPÍRICO: MANUAIS DE DIDÁTICA PUBLICADOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Para a identificação de manuais de Didática publicados no Brasil, o NPPD tem realizado, desde 2002, um esforço de localização, aquisição e organização de acervo físico, do qual fazem parte em torno de 50 títulos de Didática Geral ou de orientação geral ao ensino, além de outro conjunto de títulos de didáticas específicas⁶⁶. A partir de 2011, iniciou-se pesquisa empírica para a identificação e categorização de manuais de didática em circulação, definindo-se como demarcação temporal aqueles que foram escritos nas décadas de 1980, 1990 e na última década. A localização de obras recentemente publicadas é indiciária da existência de demanda por manuais de Didática Geral, seja pelos professores, alunos em formação ou demais envolvidos com o processo de ensino.

A partir de uma busca de caráter exploratório, foram selecionados em torno de 80 títulos entre livros e artigos sobre Didática Geral e foram descartados os títulos sobre as Didáticas Específicas. Posteriormente foi realizada busca em bases científicas - Capes, Scielo, Mannes, Eric, Revistas Científicas de Educação e Bibliotecas de Universidades Estaduais e Federais brasileiras - na qual se buscou verificar e acrescentar títulos à base de dados em construção. Nessa etapa foram localizados livros e artigos sobre Didática que, examinados em seu conteúdo, foram classificados nas seguintes categorias: a) Livros sobre a Didática como disciplina ou como campo de conhecimento; b) Manuais de Didática, que têm como finalidade orientar o ensino; c) Artigos que abordam o papel da Didática na formação de professores e seu campo de pesquisa; d) Artigos que abordam a Disciplina de Didática; e) Artigos que abordam o tema dos Manuais de Didática.

No que se refere aos livros, foram localizados nesta etapa sete títulos publicados de 1981 a 1990, onze títulos entre 1991 a 2000 e vinte e três títulos de 2001 a 2011. Das quarenta e uma obras, quinze foram categorizadas como *Manuais de Didática*, por apresentarem ao professor orientações para o ensino, ainda que com abordagens diferenciadas. As demais se constituem em obras que tratam de temas relativos ao campo de conhecimento, discutindo fundamentos da Didática, problematizando as relações entre pesquisa e didática, entre epistemologia e didática, currículo e didática, entre outras questões.

As análises aqui apresentadas foram feitas a partir dos quinze manuais considerados como obras para *ensinar a ensinar*, uma vez que apresentam indicações, sugestões, orientações aos professores em formação ou que já exercem a atividade profissional. Essa opção está justificada na intenção de analisar relações entre o código curricular que organiza a formação de professores e o código disciplinar da Didática Geral, a partir dos manuais de Didática, entendidos como elementos visíveis desses códigos.

Um primeiro elemento decorrente da análise dos dados empíricos evidencia a tendência de crescimento de títulos publicados que fazem referência explícita à Didática, à aula ou a expressões relacionadas ao objetivo de “ensinar a ensinar”. A intenção foi verificar características da produção bibliográfica após o movimento de renovação da Didática ocorrido na década de 1980 - em especial pela crítica às abordagens tecnicistas e pela defesa de uma “Didática Fundamental”.

⁶⁶ Dentre as obras do acervo destacam-se: *Ensinar a Ensinar*, de Afrânio Peixoto (1923); *Manual de Lições de Coisas*, de Norman Alison Calkins, traduzido por Rui Barbosa (1876); *Didática*, de Amaral Fontoura; *Introdução à Didática Geral*, de Imídio Nérici; *Didática Geral através de módulos instrucionais*, de Ângela Reis e Vera Joullié (1981).

Os dados quantitativos evidenciam uma tendência de crescimento nos títulos publicados desde 1980 – 100% em relação à anterior. Em especial deve-se chamar a atenção para o fato de que a proporção de livros *de Didática* (para orientação geral do ensino) em relação ao total de títulos localizados também cresceu nas últimas três décadas de maneira significativa: em torno de 28% nas décadas de 1980 e 1990 para cerca de 44% entre 2001 e 2011.

Nessas obras destacam-se temáticas centrais na formação de professores, principalmente quanto às questões relacionadas à organização do trabalho docente e à aprendizagem. As análises permitem afirmar que são características marcantes nessas obras as orientações sobre finalidades e objetivos do ensino, aspectos gerais de metodologia de ensino, estratégias para o trabalho nas aulas, entre outras. São temáticas características da disciplina de Didática Geral, encontradas em manuais publicados ao longo do século XX, especialmente até a década de 1970.

Como exemplo de obra sucessivamente reeditada até o presente momento tem-se a *Didática*, de Claudino Piletti, que teve no ano de 2010 sua 24ª edição reimpressa o que sugere, em princípio, que continua sendo utilizada em cursos de formação docente - seja em Pedagogia, nas Licenciaturas ou Magistério em nível médio; e também o manual de *Didática*, de José Carlos Libâneo, editado sucessivamente desde o início da década de 1990, que além de discussões sobre fundamentos, também privilegia os componentes do processo didático.

Obras recentes, com a primeira edição nos últimos três anos, além de serem indiciárias da existência de demanda por esses manuais - apresentam características que marcaram a trajetória dos manuais e da disciplina de Didática. É o caso, por exemplo, do manual *Didática e docência: aprendendo a profissão* (2009), de Isabel de Farias e outras autoras, que caminha na direção de orientar as ações docentes a partir da discussão de pressupostos e fundamentos.

A indicação dos temas abordados evidencia a permanência de traços comuns aos livros publicados em outros períodos – as pautas recorrentes - dando indícios de que os manuais didáticos têm como característica a preocupação em ensinar o professor a ensinar, o que implica a presença de determinadas temáticas - tais como planejamento, metodologias e avaliação - sustentadas em diferentes abordagens, hegemônicas ou inovadoras naquele período. Pode-se observar nos manuais, ainda, a inclusão de determinados temas, dependendo do momento em que a obra é editada, como exclusão e fracasso escolar, indisciplina e violência escolar, ética, uso de tecnologias, entre outros. Tais itens garantem a contextualização da obra, ou sua “abordagem crítica”.

O que se deseja colocar em evidência, com os resultados da pesquisa, é a possibilidade de olhar o crescimento de oferta desses manuais *de Didática* como uma resposta ao fortalecimento, na legislação e na produção acadêmica, do espaço das práticas na formação de professores. Embora não se pretenda aprofundar aqui o debate sobre a complexa questão do conceito de prática e sua centralidade nas orientações curriculares brasileiras, não se pode deixar de chamar a atenção para a força desse conceito no meio educacional desde a década de 1990.

A Didática, enquanto campo de conhecimento trazia da década de 1980 o compromisso de romper com a natureza instrumental e tecnicista da disciplina nos cursos de formação de professores; definiu temas e questões de pesquisa que estavam relacionadas, de forma privilegiada, aos pressupostos do próprio campo científico, aos significados do conhecimento didático para a formação docente e outros temas, resultando em obras que aqui foram identificadas como *sobre* a Didática. Contudo, o movimento de valorização da “formação prática” para o ensino tem recolocado desafios quanto às temáticas clássicas que, de forma instigante e intrigante, continuaram a ser tratadas nos manuais *de Didática*, mesmo durante o tempo em que foram pouco exploradas e valorizadas pela produção das pesquisas, no campo científico.

No sentido de compreender as relações entre a produção de conhecimento no campo científico e a elaboração de manuais para orientar professores, destacam-se as obras organizadas por Ilma P. A. Veiga - *Didática: o ensino e suas relações* (1996) e *Lições de Didática* (2006). Com dez anos de intervalo, os autores dos capítulos - alguns são os mesmos nas duas coletâneas - trabalham sobre temas tradicionais da Didática, como planejamento e avaliação, e buscam aprofundar questões relacionadas às dimensões do processo didático. Parece emblemático que o segundo livro tenha o nome de *Lições de Didática*, o que poderia sinalizar a necessidade, para a disciplina escolar de Didática, de retomar - obviamente em outro patamar e em outras bases - a discussão de temas que dizem respeito ao ensino.

A análise da Didática Geral como disciplina escolar a partir da análise de manuais e livros didáticos permite aproximações importantes em torno dos processos de constituição dos códigos disciplinares e curriculares nos cursos de formação docente. Desse modo, reitera-se que a análise dos manuais de Didática Geral necessita ser feita à luz dos temas tratados no segundo grupo de obras localizadas, ou seja, os livros que falam *sobre* a Didática, problematizando e sistematizando a produção científica nesse campo de conhecimento.

Nos limites deste trabalho, apontaram-se algumas questões que, entende-se, devem ser aprofundadas para explicitar essas relações. A revisão bibliográfica realizada apontou um conjunto significativo de artigos que têm buscado compreender a Didática a partir de materiais empíricos que não os manuais - ou, para usar o conceito de Cuesta Fernández, sobre outros elementos visíveis do código disciplinar - como os currículos, programas e ementas.

O interesse, como explicado por Bourdieu (1998), parece indicar que há lugar para - e também a necessidade de - uma retomada da discussão sobre o sentido da Didática Geral para a formação de professores, sobre seus temas e suas possibilidades enquanto uma importante disciplina do currículo dos cursos de formação de professores. Entende-se que o estudo dos manuais, na abordagem sucintamente apresentada neste texto, pode oferecer contribuições a essa discussão e as relacionadas aos debates sobre o entendimento de como cada disciplina, ao mesmo tempo em que expressa o código curricular, contribui para constituir-lo. E, em especial, como a pesquisa sobre os manuais escolares, enquanto elemento visível do código disciplinar pode oferecer explicações sobre os movimentos que marcam a constituição, substituição ou renovação dos princípios organizadores do ensino, no âmbito da escolarização.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre, **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

BUFREM, Leilah; SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n° 22, p. 120-130, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes. 1984.

CASTRO, Amélia Domingues de. A Trajetória Histórica da Didática. **Série Idéias**, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. P. 15-25.

CHERVEL, André. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: belin, 1998.

CORREIA, Antônio Carlos. **Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores**. São Paulo, 2000. Trabalho apresentado no Seminário de Estudos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, 2000.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Clio em las aulas**. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

GARCIA, Tânia Braga. Treinando habilidades para o ensino: perspectivas da Didática no início da década de 1970. In: Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades, saberes, 10, 2006. **Anais...** Guanajuato, México, 2006, p. 1-10, 2006 (CDROM).

GARCIA, Tânia Braga. Do “como ensinar” ao “como educar”: elementos do código disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930) In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís, MA. Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação. **Anais...** São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v.1. p.1 - 16

GATTI, Bernadete .A.; NUNES, M.M.R. (coord). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório Final: Pedagogia**. São Paulo: FCC, 2008.

LUNDGREN, Ulf. Teoria del curriculum y escolarización. Madrid : Morata.1997.

OLIVEIRA, Maria Rita. **A reconstrução da Didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Vivian Batista da. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971), **Revista QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008.

SCHMIDT, M.A. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de história. In. GUERENA, J./ OSSENBACH, G./ POZO, M. (Directores). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX e XX)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2005, pp.215-231.

URBAN, Ana Cláudia. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba : Juruá, 2011.

DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES

GENERAL DIDACTICS AND HISTORY DIDACTICS: CONTENT-SHAPE RELATION IN TEXTBOOKS FOR TEACHERS

Adriane Fila
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
adrianefila@hotmail.com

RESUMO: O presente texto apresenta os resultados da dissertação de mestrado intitulada “Didática Geral e Didática da História: A relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores”, defendida no primeiro semestre de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. A presente pesquisa teve como finalidade investigar materiais didáticos produzidos pelo Estado com a finalidade de orientar professores de História em suas práticas docentes. Buscou-se compreender a natureza desses materiais produzidos pelo sistema educacional, como resultado de políticas públicas dos governos e em decorrência de reformas curriculares propostas no âmbito do sistema educativo. Procurou-se explicitar as concepções de História, ensino e aprendizagem neles presentes, destacando a forma como ocorre o diálogo entre a Didática Geral com a Didática Específica da disciplina de História, particularmente no que se refere às relações entre conteúdo e forma. Para abordar essa problemática, optou-se por examinar um conjunto de materiais utilizados para orientar professores de História no Estado do Paraná, nas últimas quatro décadas. Os resultados permitiram verificar que a relação conteúdo e forma, no caso da disciplina de História, sofreu transformações, observou-se a predominância ora do formalismo lógico, ora do formalismo psicológico, e ora do formalismo técnico (CANDAU, 1995). Identificou-se, contudo na última década, um movimento crescente de aproximação entre a história e sua Didática (RÜSEN, 2001), que aponta para a possibilidade de uma reconstrução das relações entre conteúdo e forma, sustentadas na epistemologia da História.

Palavras-chave: materiais didáticos; formação de professores; Didática da História.

ABSTRACT: This paper presents the results of the Master's thesis entitled: “General didactics and history didactics: contentshape relationship in textbooks for teachers”, which objective was to investigate didactic materials produced by the State with the purpose of orienting history teachers in their practices. It sought to understand the nature of these materials produced by the educational system as a result of government public policies and the curricular restructuring proposed in the educational system. The history conceptions and the teaching and learning concepts present in them were explained, highlighting the way through which the dialog between general didactics and history didactics happen, particularly in regards to the content-shape relationships. In order to approach this issue, a set of materials from the last four years on guidelines for history teachers from Paraná was analyzed. The results allowed verifying that the content-shape relationship, in the case of the discipline of history, has suffered transformations. The predominance of the logical formalism was observed, and at times the psychological or technical formalisms were observed as well (CANDAU, 1995). Nevertheless, a growing movement of approximation between history and its didactics was identified in the last decades (RÜSEN, 2001), which points to the possibility of a reconstruction of the relationships between content and shape, supported by history epistemology.

Keywords: Didactic materials; teacher education; History Didactic

1 A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NO ÂMBITO DA DIDÁTICA GERAL

Nas últimas décadas, os materiais didáticos têm despertado especial interesse em pesquisadores educacionais, por serem instrumentos nos quais encontramos elementos do cotidiano, da cultura, dos saberes, das práticas escolares, do campo da produção editorial, dos processos sociais e

econômicos de um país. Tais estudos sobre materiais didáticos têm sido realizados a partir de uma perspectiva abrangente, valorizando aspectos ainda pouco analisados como os da sua materialidade, da sua produção, da sua circulação, do seu uso, de seu conteúdo, suas relações com a legislação educacional, entre outros.

Essa pesquisa se ocupa da reflexão acerca de materiais didáticos produzidos pelo Estado com a intenção de melhorar as práticas docentes e sua relação com a formação de professores de História. Buscamos compreender a natureza desses materiais produzidos pelo sistema educacional, explicitando as concepções presentes nestes materiais e a importância destes na orientação de professores, apontando especialmente o modo como a Didática Geral dialoga com a Didática Específica da disciplina de História, no que se refere às relações entre conteúdo e forma.

Esta relação se expressa de forma mais evidente, boa parte das vezes, na discussão da relação entre teoria e prática. Para a formação de professores no Brasil, a natureza dessas relações significou, ao longo dos últimos séculos, a contraposição de modelos (Saviani, 2009) que ora privilegiam o conteúdo, ora a forma. Significou também a estruturação de cursos com “disciplinas de conteúdos” e “disciplinas pedagógicas”, o que expressa a presença do “formalismo” no método didático (CANDAU, 1995).

Essa problemática da relação conteúdo e forma, no campo da Didática Geral, se desdobra e se materializa na questão das relações entre teoria e prática, configurou dois modelos de formação de professores que se alternam e confrontam desde a criação das primeiras escolas profissionais para a docência. O conteúdo viria do campo de conhecimento específico - o campo da teoria - e o método, ou metodologia, viria da Didática - o campo da prática. Diversos autores chamam a atenção para a existência de uma concepção epistemológica segundo a qual aplica-se uma teoria prévia à prática, bem como aceita a separação entre conteúdos/objetivos e métodos/meios, tratando essas categorias como coisas distintas, e portanto, abrindo espaço para desconsiderar a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada. Nessa perspectiva, uma fragilidade no campo da Didática decorre da concepção técnico-instrumental de ensino que prioriza a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, o que reafirma a dicotomização entre essas duas dimensões.

Para alguns autores como Candau e Lelis (1999), nesta relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. Essa dissociação entre o pensado e o realizado no espaço escolar é um problema concreto porque abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício docente, deste modo essa questão merece tratamento especial por parte dos sujeitos do campo educativo em todos os níveis, da universidade à escola básica.

Para outros autores, como Castro (1990), apesar das dificuldades em focalizar o objeto da Didática e situá-lo no conjunto de configurações de cada momento histórico, a separação entre teoria e prática não se justifica. Segundo ela,

por constituir-se a Didática numa disciplina que pode ser desmembrada em vários planos (exemplifiquei com os planos humano, técnico e cultural), vê-se que, em cada um deles, contribuições de áreas diferentes se tornam úteis e mesmo necessárias. Sua dupla dimensão (vertical e horizontal) e o ciclo didático sempre recomeçado, por outro lado, vinculam-na diretamente à prática e esta, em sua complexidade, exige recursos e técnicas, cuja eficiência é objeto de pesquisa e experimentação. Mas não existem duas Didáticas, uma teórica e outra prática: são duas faces da mesma moeda, e, como elas, interdependentes. (CASTRO, 1990, p.30)

O debate sobre as relações entre conteúdo e forma no âmbito da Didática Geral resultam em posições que embora assumindo o pressuposto de que são elementos indissociáveis, chegam a diferentes proposições. Para que tal problemática possa ser enfrentada é importante considerar a inserção da Didática no processo de formação desses profissionais:

“A Didática, como disciplina pedagógica dos cursos de formação de professores, tem uma natureza teórico-prática que não pode se reduzir ao domínio dos procedimentos, dos materiais nem dos recursos didáticos, dimensão importante da

organização da aula, mas que por si só não possibilita a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações” (VEIGA, 2010, p.54).

Portanto, nesta pesquisa considera-se que teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Assim todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação, como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois componentes. A formação do professor necessita de uma sólida sustentação teórico-prática que possibilite conhecer a realidade para nela intervir conscientemente, para pensar e organizar sua prática e para aprimorar seu trabalho.

2 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Para abordar a problemática, optou-se por examinar um conjunto de materiais utilizados para orientar professores de História. Os materiais didáticos analisados foram produzidos em diferentes contextos históricos; no entanto, têm em comum o fato de que foram produzidos institucionalmente, são derivados de políticas públicas implementadas no estado do Paraná e denotam a necessidade de organizar, regulamentar e controlar o ensino e a aprendizagem de História por meio da formação de professores.

Primeiramente, foram analisados 18 cadernos produzidos na década de 1970, pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná - CETEPAR, para orientação de professores da disciplina de Estudos Sociais, após a implantação da Lei 5692/71. Associado a esses cadernos, também foi analisada nesta pesquisa a Revista Currículo, elaborada e financiada pelo Governo do Estado do Paraná. Este material está identificado como um apoio para operacionalização das Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau da disciplina de Estudos Sociais. Os dois materiais estão orientados pela tendência pedagógica tecnicista que sustentava naquele momento as políticas educativas no país.

O outro material selecionado para esta pesquisa foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), com sua primeira impressão em outubro de 1990, tendo sido produzidos 90.000 exemplares do material. Nesta mesma linha selecionamos também um exemplar da coleção de Cadernos do Ensino Fundamental de História, editado no ano de 1994, pela Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Apesar de terem sido publicados em dois governos com orientações político-partidárias diferentes, esses dois materiais estão sustentados na Pedagogia Histórico-Crítica e recuperaram o espaço da História nos currículos, como disciplina escolar específica.

O último material selecionado foram as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE), organizadas a partir de 2004 no Estado do Paraná, cuja orientação teórica inclui a perspectiva da Educação Histórica e os trabalhos de Jorn Rüsen.

Estes materiais empíricos, ao mesmo tempo em que se constituem como sistematizações de propostas de formação de professores de História entre o final do século XX e início do XXI, são entendidos como produtos de políticas públicas de governos do estado do Paraná nos períodos analisados.

Uma das especificidades destes materiais didáticos produzidos para os professores, está no fato de que são documentos da cultura, e elementos da cultura escolar e da escola, pertencentes a um "modo de vida" específico: o espaço da formação dos professores. As pesquisas de Rüsen (1987) indicam que os manuais destinados aos professores referem-se a um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, ou seja, a História como matéria a ser ensinada, que pode ser explicada pela sua inserção numa larga tradição social inventada (SCHMIDT, 2006, p.713).

Uma outra especificidade refere-se ao fato de que são materiais produzidos dentro do Estado, mas expressam as definições de políticas públicas produzidas pelos governos, isto é, pelos diferentes grupos políticos que assumem o poder em cada momento histórico. Nesse sentido, deve-se destacar

que em cada política de governo é possível identificar os elementos que marcam de forma mais efetiva, explícita ou não, as concepções e ações daquele grupo no poder.

Esses materiais, que são oficiais e têm sua produção originada no interior do Estado, sugerem estudos sobre o tipo de conhecimento que se considera legítimo ensinar, a forma como ele foi organizado e apresentado publicamente, os pressupostos que sustentam as opções definidas; e, assim, podem-se compreender diferentes configurações simbólicas que os materiais ganham quando produzidos por diferentes políticas públicas educacionais.

A opção pela análise destes materiais tem como referência o pressuposto que eles expressam o conhecimento legítimo a ser ensinado em cada momento, do ponto de vista do conteúdo e da forma e, assim, contribuem para entendermos os modos de ensinar e também a formação docente. Trata-se de um objeto da cultura escolar, produzido pelo Estado, fora da escola, mas que aponta elementos para estruturar as práticas em sala de aula.

Assim sendo esses materiais didáticos possuem uma característica comum, além de serem materiais destinados a professores da disciplina de História. Eles constituem fontes relevantes para compreendermos os modos de ensinar a História que foram produzidos no Brasil, em particular no Estado do Paraná, pelos Governos de cada período.

A partir da análise dos cadernos produzidos na década de 1970, pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná, pode-se dizer, segundo Veiga (1996), citada por Garcia (2007, p.13) que a educação desse período apoiou-se nos pressupostos de uma "pedagogia tecnicista", procurando "desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino". Ainda, deve-se destacar que essas transformações, foram decorrentes do "modelo sócio-político brasileiro fundado no binômio desenvolvimento-segurança nacional e do modelo de educação como fator de desenvolvimento social" (OLIVEIRA, 1996, p.30).

A educação, com isso, passa a estar impregnada pela ideia de utilização das técnicas, nas mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar; isto deriva também na fragmentação e hierarquização do trabalho pedagógico, que abre maior possibilidade de controle sobre a escola.

Na análise dos materiais curriculares foi possível constatar a presença de uma concepção que dicotomiza conteúdo e forma. Assim constatou-se nos materiais do período da Ditadura Militar a presença de elementos como a instrução individualizada, a instrução programada, o estudo dirigido. Também evidenciou-se a força do "formalismo psicológico" e do "formalismo técnico" que caracterizavam a Didática Geral naquele período.

A ausência de elementos específicos da Didática da História nestes materiais contribuiu para a permanência da cisão entre teoria e prática da disciplina, muito questionada a partir da década de 1980, tanto pela Didática Geral como no campo do Ensino de História. As análises realizadas permitiram compreender que o ensino foi pedagogizado (SCHMIDT, 2008), isto é, transformou-se num conjunto de encaminhamentos e/ou prescrições voltados, basicamente, ao saber fazer pedagógico, mas esvaziado daquilo que se constitui na natureza específica de cada disciplina escolar. Percebemos que estes materiais possuem concepções de aprendizagem relacionadas fundamentalmente à Psicologia construtivista. A preocupação com o método estava em motivar o interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido e não no desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. Tal panorama permite afirmar que os materiais destinados à formação de professores de Histórias nas décadas de 1970, de forma geral, possuíam uma preocupação com a técnica, com o manejo de classe, com a organização do trabalho pedagógico, o que é de significativa importância. Porém ainda não levava em consideração a contribuição dos princípios teóricos e metodológicos da Ciência da História.

Ao analisarmos a Revista Currículo, notamos uma ordenação dos conteúdos propostos, formando uma seqüência lógica e crescente em que a aprendizagem se dá por um processo cumulativo de objetivos, cuja complexidade maior seja adequada ao estágio de desenvolvimento humano. Evidencia-se no material a influência da teoria piagetiana de desenvolvimento por estágios e a opção pela estruturação dos conhecimentos a serem ensinados a partir de objetivos. Esta opção se expressa no documento orientando a derivar objetivos operacionais a partir dos específicos, estes sempre relativos a uma "ação", decorrente da teoria. Nesse sentido, evidencia-se que a relação entre conteúdo e forma está distanciada.

Observou-se a forte presença de temáticas relacionadas aos saberes pedagógicos, todavia não foram encontrados conteúdos normativos da Didática da História, ou seja, constatou-se a ausência de elementos específicos do conteúdo e do método da História. Fonseca (2003) afirma que várias pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX demonstram o distanciamento entre o saber e a prática na disciplina. A autora coloca como questão fundamental a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da relação entre teoria e prática. Ficou evidente que a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História repercutem o contexto e a época em que o material foi produzido.

Assim, a análise do material mostra que a preocupação com o método de ensino está relacionada muito mais à motivação do interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido do que ao desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. A Psicologia foi o referencial mais forte para as orientações relacionadas ao "o que ensinar" e como ensinar.

Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. Os documentos analisados mostram a presença dessa tendência, tanto pela base comum da proposta do Currículo Básico – a pedagogia histórico-crítica, quanto pelo conteúdo estabelecido para o ensino de História.

A proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1988- 1997), adotou a organização temática para a História se voltou para o ensino temático. As autoras do material sugerem que de pré à 8.^a séries a História seja trabalhada através da "problematização dos conteúdos", utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias "linguagens" da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Para os autores, por meio destas formas de trabalho, o aluno poderia chegar ao 2.^o Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico.

Em relação aos conteúdos, pode-se constatar que diferentemente das propostas da década de 1970, os conteúdos são conhecimentos específicos da área da História. Notamos também que a seleção e o tratamento de conteúdos significativos para o aluno é uma questão fundamental no documento. O documento declara que "pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente" (PARANÁ, 1990, p.73).

Na apresentação dos conteúdos, esses estão separados por séries e apresentam-se em uma concepção de História linear e cronológica. Portanto, na década de 1990, os materiais já mostram uma presença maior da História, bem como um avanço no diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História. Do ponto de vista dos conteúdos e de algumas estratégias específicas, pode-se dizer que o material está estruturado de uma forma mais equilibrada entre essas duas áreas do conhecimento. No entanto, a presença do formalismo lógico e psicológico ainda regula a relação conteúdo e forma.

O conteúdo tem maior presença da forma, diferentemente do que ocorreu na década de 1970. No entanto, apesar da permanência de elementos derivados das teorias piagetianas, na perspectiva metodológica há sinais de avanço em relação à uma aproximação com a ciência História, pela valorização dos documentos e pela retomada do significado específico do conhecimento histórico na formação das crianças e jovens.

O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida por heróicos personagens dos livros didáticos (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p.13). Buscava-se uma educação mais crítica e interativa.

Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de história. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte 'exclusiva' e 'indispensável' para o processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1993, p.86).

Então, em vista da superação do ensino tradicional de História e na busca do ideal, a partir de novas linguagens e metodologias de ensino, configurava-se um imperativo para a disciplina – formar o cidadão dotado de consciência crítica, por vezes denominado de "novo" homem para atuar em uma "nova" sociedade (FONSECA, 2006).

Pode-se apontar que essa tendência vai tomando corpo nos anos finais da década 1990 e se manifestará com mais força nas diretrizes curriculares produzidas a partir de 2004. Notou-se também alterações significativas na questão de apresentação e organização dos conteúdos e da forma, uma vez que se adotou uma organização pela tematização, contemplando conteúdos significativos da História. Observou-se também a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, e a presença de questões ligadas ao social, cultural e cotidiano dos alunos.

O exemplar da coleção de Cadernos do Ensino Fundamental de História, editado no ano de 1994, complementa o Currículo no sentido de que apresenta diversos textos e atividades que o professor pode trabalhar em sala de aula. O material está organizado de forma a apresentar inicialmente "alguns conceitos indispensáveis para a reflexão sobre temporalidade em história" (p.8) tais como o tempo da natureza, o tempo histórico, o tempo sagrado, o tempo da produção rural, o tempo profano o tempo da fábrica; depois apresenta separadamente textos e sugestões para cada uma das séries, de 5^a a 8^a.

Ao analisar as atividades propostas, observa-se que este caderno apresenta diferentes formas para o docente trabalhar com os temas do currículo em sala de aula. Destaca-se um grande número de textos para serem explorados pelos professores, por meio de perguntas, reflexões, debates. Há algumas sugestões de atividades baseadas em documentos, para confrontar visões e para analisar que há diferentes interpretações análise de documentos. Há outras atividades sugeridas, como dramatizações e vídeos, mas pode-se afirmar que a ênfase está colocada no conteúdo, o que se expressa na preocupação dos autores em sugerir textos/narrativas aos professores, apresentando assim o conhecimento histórico que deve ser ensinado. O conteúdo tem maior presença do eu a forma, diferentemente do que ocorreu na década de 1970. No entanto, apesar da permanência de elementos derivados das teorias piagetianas, na perspectiva metodológica há sinais de avanço em relação à uma aproximação com a ciência História, pela valorização dos documentos e pela retomada do significado específico do conhecimento histórico na formação das crianças e jovens.

Dentre os materiais examinados, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História publicada em 2008 podem ser indicativas de uma aproximação mais efetiva entre o ensino de História e a ciência História, na direção do que Rüsen entende como uma Didática da História. As diretrizes expõem uma preocupação em relacionar os temas estudados com a vivência dos alunos, questões do cotidiano, problemas que estão no dia-a-dia, ou seja, estabelece uma ruptura com o conhecimento enciclopédico, livresco. Certamente isso é devido à literatura pedagógica produzida no final da década de oitenta e noventa na qual se inspiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais atribuem um papel de mediador ao professor e sugerem novas estratégias para o trabalho nas aulas de história.

O documento qualifica os objetivos do ensino da disciplina, ressaltando especialmente a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da ação, entre alunos e professores, de pensar historicamente. Este é um elemento novo em relação as diretrizes anteriores. Considera a opção e o encaminhamento metodológico da História Temática fundamentais para o alcance desses objetivos. Para que esses possam ocorrer, sugere que o professor faça uma seleção de conteúdos significativos e opte, a partir desses conteúdos, por recortes que delimitem espacial e temporalmente o objeto de estudos.

Desde a década de 1990, os debates sobre a renovação curricular em história vêm apontando as possibilidades de um novo olhar sobre a história. Diante dessas inquietações, as diretrizes propõem que o currículo de ensino de História seja com referência em "Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos". Esses conteúdos – relações de trabalho, relações de poder e relações culturais – "podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática." (p.45). Trata-se de um esforço importante para relacionar os elementos constitutivos da Ciência História com as necessidades de organização do ensino. Deve-se destacar que essas contribuições, no entanto, são apresentadas "a partir da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen" (p.60).

A expectativa deste material é de que "por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal" (p.60). Com essa perspectiva, a aprendizagem histórica é valorizada, e

para que ela se efetive sugere-se que sejam exploradas "metodologias ligadas à epistemologia da História" (p.60)

Analisando este material nota-se a predominância da história temática por eixos. Schmidt (2005) também reconhece a predominância de eixos temáticos e considera que estes devem ser levantados a partir da realidade social presente, e relacionada à realidade social dos alunos. Bittencourt (2005) destaca que a inclusão da História Temática na maneira de abordar os temas de estudo gerou polêmicas e reavaliações no ensino de História. Especialmente porque fracassou na França em detrimento da resistência dos conteúdos tradicionais da história linear e cronológica.

As Diretrizes Curriculares do Paraná indicam o encaminhamento de um processo: problematização para seleção de conteúdos (que são as ações e relações humanas), delimitação de um recorte conceitual e espaço-temporal para esses conteúdos e finalmente, seleção de conteúdos específicos que atendam a problemática em questão.

Desde então, ocorreu uma abertura aos debates acerca dos novos suportes, novas linguagens, novas fontes e novas abordagens para o ensino de História, marcas que estão nas diretrizes de 2008. Mas, para além disso, a presença de um referencial bastante específico – a

matriz disciplinar de Rüsen – permitiu avançar na compreensão da especificidade do ensinar e aprender a História que deve ser debatido com os professores em processo de formação continuada.

Pode-se constatar que as diretrizes da década de 2000, no Estado do Paraná, evidenciam conteúdos e procedimentos que efetivam uma maior aproximação entre a Ciência Histórica e o seu ensino na escola básica. Considera-se que o apoio na matriz disciplinar de História, que foi difundida no Brasil recentemente e que teve no Laboratório de Pesquisa em Educação da Universidade federal do Paraná um centro essencial dessa difusão, contribuiu para apontar as possibilidades dessa aproximação.

Nessa perspectiva, nas diretrizes analisadas a relação conteúdo e forma avança na direção de superar a distância entre História e sua Didática. Outro ponto a destacar está no avanço do entendimento da aprendizagem apoiada em uma forma específica de cognição, diferentemente dos materiais anteriores que ainda respondiam fundamentalmente a essa questão sob a influência da psicologia genética.

Esses dois pontos parecem sugerir que houve um caminho percorrido nos materiais do Estado do Paraná que possibilitam novos elementos para o diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História no que se refere às relações entre conteúdo e forma como um do método de ensino.

3 CONCLUSÃO

Ao analisar os diferentes aspectos dos materiais didáticos aqui analisados, destinados a orientar a formação de professores de História no Estado do Paraná da década de 1970 até os dias atuais, pode-se dizer as concepções de ensino e aprendizagem foram alteradas de maneira significativa. Pode-se falar de uma "caminhada" que, partindo de uma concepção de ensino onde a Ciência da História estava ausente nos conteúdos e métodos, seguiu para o Currículo Básico onde História recupera seu espaço enquanto conteúdo e, nas Diretrizes Curriculares de 2008 se aponta a possibilidade de uma nova teoria e metodologia para o Ensino de História, na qual a Ciência da História ocupa lugar central.

Assim, procurou-se evidenciar, através dos fragmentos dessas Diretrizes, como o documento incentiva os professores a romperem definitivamente com a História dita tradicional, e inserirem em sua prática docente aspectos presentes na educação histórica. A partir dos trabalhos de Jorn Rüsen, os professores são provocados a desenvolverem a formação da consciência histórica, fazendo seus alunos pensarem historicamente.

A trajetória percorrida nestas pesquisas evidenciou que a intenção de entender o que se passa hoje com o ensino de história não poderia ter se detido tão somente na análise dos métodos, e nas práticas de ensino atuais, ou nas Diretrizes publicadas pelo Estado em 2008.

Mas, como os materiais didáticos permitiram entender, foi necessário recuperar a historicidade da problemática das relações entre conteúdo e forma ao longo de um período maior do ensino de história no Brasil para, então, entender o significado dos limites e dos avanços que estão postos nesse momento.

Pesquisas como estas, em materiais destinados à formação de professores, podem elucidar processos de aproximação e de afastamento entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, bem como as mudanças e suas relações com as transformações no sistema educacional. Mas, acima de tudo, a partir dessas análises, pode-se repensar e construir possibilidades de uma formação de professores mais adequada aos avanços nesses campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2010.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.13-18.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo: FFLCH, da Universidade de São Paulo - USP, 1990.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminho da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2006.
- GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica história**. Paraná, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2003.
- RÜSEN, Jörn. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory, Middletown**, v.26, n.3, 1987.
- _____. **Reconstrução do passado - teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- _____. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão Jörn Rüsen e o ensino de História Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p.189-219, 2004.
- _____. O método é a maravilha da escola e a delícia do professor: os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.
- _____. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.2, p.709-729, jul./dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; GARCIA, Tânia M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005.

VEIGA, Ilma Passos. **Por dentro da didática**: um retrato de três pesquisas. In: XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em: 10 out. 2010.

MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESTINADOS A PROFESSORES
MANUALS OF HISTORY DIDACTICS FOR TEACHERS

Osvaldo Rodrigues Junior⁶⁷
FACULDADES INTEGRADAS DE ITARARÉ
osvaldo.rjunior@gmail.com

RESUMO: Apresenta resultados da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e aponta os caminhos abertos por essa investigação para a construção do projeto de doutorado em curso no mesmo programa. A dissertação teve como objetivo compreender elementos da epistemologia da disciplina de Didática da História na relação entre Didática da História e Teoria da História, a partir da análise empírica de manuais destinados aos professores. Dessa forma, na dissertação, entre outros resultados, observou-se que os três manuais analisados – Didática e Prática de Ensino de História, de Selva Guimarães Fonseca (2003); Ensinar História, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); Ensino de História: fundamentos e métodos, de Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004) – foram elaborados com o objetivo explícito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de História. Em continuidade, pretende-se compreender como se dá a relação entre os manuais de Didática da História e os professores que estão em processos de formação. O objetivo é verificar se e como essa contribuição tem acontecido, em cursos específicos para a formação de professores para ensinar História.

Palavras-chave: Didática da História; ensino de História; manuais de Didática da História; formação de professores de História.

ABSTRACT: Presents results of the dissertation defended at Program of Postgraduate in Education at the Federal University of Parana, and points to ways opened by this research for the construction of the PhD thesis in progress on the same program. The paper aimed to understand elements of the epistemology of the discipline of history didactics in the relationship between Didactics of History and Theory of History, from the empirical analysis of manuals for teachers. Thus, the dissertation, among other results, it was observed that the three analyzed textbooks – Didática e Prática de ensino de História of Selva Guimarães Fonseca (2003), Ensinar História of Marlene Cainelli and Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Ensino de História: fundamentos e métodos of Circe Bittencourt (2004) - were designed with the explicit aim of contributing to the initial and continuing training of history teachers. Continuing, it is intended to understand how the relationship between the manuals of history didactics and teachers who are in training processes. The objective is to verify if and how this contribution has happened in specific courses to train teachers to teach history.

Keywords: History didactics; teaching of History; books of history didactics; training teacher of History

1 OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESTINADOS A PROFESSORES

Pretende-se apresentar os resultados da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná⁶⁸, e apontar os caminhos abertos por essa investigação para a construção do projeto de doutorado em curso no mesmo programa. A dissertação teve como objetivo estudar a relação entre a História - particularmente a contribuição da

⁶⁷ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná orientado pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Professor da Rede Municipal de Itararé- SP. Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé.

⁶⁸ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Teoria da História - e os saberes pedagógicos⁶⁹ na constituição da Didática da História⁷⁰ em três manuais de Didática da História, produzidos para professores no Brasil entre 2003 e 2004.

Entendeu-se por Teoria da História o campo do conhecimento que tem como objeto “os fundamentos e os princípios da ciência da história” (RÜSEN, 2001. p. 29), enraizados na vida cotidiana do historiador.

Em *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, Rüsen (2006) apresentou o processo de separação da História da Didática da História. Desta forma, apontou para a cientificização da História no século 19 como um dos principais fatores para este distanciamento. Com ela, a Didática da História passou a ser considerada uma área externa à ciência, separando a reflexão histórica racional⁷¹ dos princípios e fundamentos da Teoria da História. Com isso, a Didática passou a ser concebida como a transmissão de “métodos de ensino” e tecnologias. Por sua vez, esta concepção de “externalização e funcionalização da Didática é uma concepção estreita de ciência, por parte dos historiadores profissionais” (RÜSEN, 2007a).

A partir destas reflexões sobre as relações entre os fundamentos apresentados por Rüsen (2001; 2006; 2007) e a problemática entre a Teoria da História e a Didática da História, indagou-se sobre a possibilidade de analisar a relação entre a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História no Brasil.

Como materiais empíricos para esta pesquisa foram escolhidos os manuais de Didática da História⁷² produzidos por professoras para professores (as), como documentos possíveis de promover a compreensão desta complexa relação. Estes manuais representam a publicização de experiências de professoras, historiadoras e pesquisadoras, com conhecimento específico de Didática da História, vivenciando tensões provocadas pelas relações entre ciência específica e seu ensino.

Dentre os diversos manuais produzidos no Brasil, optou-se pelos mais recentes, pois foram produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 1998), representando um momento específico da tentativa de “renovação do ensino de História” frente ao ensino “positivista”, ou, no sentido empregado por Nadai (1993), “ensino tradicional”. Com isso, chegou-se a três manuais produzidos entre 2003 e 2004: *Didática e prática de ensino de história* (2003), de Selva Guimarães Fonseca; *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2004), de Circe Maria Fernandez Bittencourt, e *Ensinar História* (2004), de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt⁷³.

Após a escolha do material empírico, optou-se pela análise de conteúdo, a partir de Franco (2003), para averiguar os manuais em três momentos específicos: leitura flutuante do material empírico (deixando emergir os sentimentos, dúvidas, etc.); escolha dos documentos realizada *a priori* e formulação das hipóteses como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2003. p. 47). No momento da leitura flutuante, surgiram duas hipóteses de investigação. A primeira delas, de que a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História é mediada por ciências auxiliares, como a Psicologia e a Pedagogia; a segunda, de que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos, porém, como suporte no sentido do método de ensino e não propriamente na relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada⁷⁴.

⁶⁹ Entendendo-se que “os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes” (VARELA, 1994. p. 93).

⁷⁰ Entendendo-se esta como “a ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007).

⁷¹ Rüsen (2006), quando trata do processo de racionalização da História, apresenta este processo como aquele ocasionado pela escola metódica alemã no século 19, que aproximou a História do positivismo. Porém, Rüsen (2001; 2007) trata em suas obras de uma racionalidade diferente da compreendida pelos metódicos do século 19. Ele apresenta a pretensão de racionalidade histórica como algo intimamente relacionado às carências de orientação dos homens no tempo. Ou seja, aproxima a razão histórica da vida prática dos homens, questionando a historiografia pós-moderna, principalmente Hayden White, que afirma ser ela apenas um discurso semelhante ao literário, sem uma racionalidade científica.

⁷² Entende-se, a partir de Bufrem, Garcia e Schmidt (2006), por manuais de Didática da História aqueles que não possuem relação com os conteúdos históricos propriamente ditos, como História Antiga ou História da América, sendo manuais em que se trata “também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprias da Didática das disciplinas” (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 123).

⁷³ Todas as autoras atuam em universidades públicas e seus manuais expressam parte das suas experiências como professoras e pesquisadoras, conforme constatado na leitura prévia de seus manuais.

⁷⁴ Entende-se, desta forma, que “[...] a referência às atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o *como se ensina* depende de saber como os indivíduos aprendem” (LIBÂNEO, 2008. p. 65).

Ademais, partindo do critério de pertinência ao problema, foram escolhidas, a partir de Franco (2003), três possíveis unidades de análise do material empírico escolhido e que responderiam de forma mais “adequada” ao problema de pesquisa:

1º) as fontes históricas – entendendo-se que são elementos de natureza própria da ciência, que perpassam a constituição dos fundamentos epistemológicos da Didática da História e, consequentemente, o ensino da História;

2º) os conceitos históricos – entendendo também, neste caso, que são elementos da natureza própria da ciência, fundamentais para o processo de formação histórica através da aprendizagem histórica, como afirma Rüsen (2007);

3º) o tempo histórico – entendendo-se que é um elemento preponderante para a consciência histórica, a partir de Rüsen (2007).

A escolha das unidades de análise se justifica, pois, do ponto de vista da Didática da História, são elementos constitutivos da estrutura da ciência da História, a partir da concepção de conceitos de segunda ordem de Lee (2005), entendendo que “conceitos disciplinares de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Portanto, estes são “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54).

Porém, tendo em vista a densidade do material empírico escolhido, optou-se também, além da análise de conteúdo, pelas entrevistas semi-diretivas com as autoras, a partir de Ghiglione e Matalon (2005). Nestas entrevistas, existiu um esquema ou grelha de temas, porém não existiu uma ordem definida para que estes temas fossem abordados pelo inquirido. Segundo as autoras citadas, na entrevista semi-diretiva, “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (GHIGLIONE; MATALON, 2005. p. 64).

Dois foram os objetivos da entrevista com as autoras, com relação à produção e publicação dos manuais: o primeiro foi verificar se este tipo de manuais pode ser analisado a partir da perspectiva da economia política do livro didático, particularmente do entendimento da dinâmica de sua produção, editoração e publicação; o segundo objetivo foi o de aprofundar o entendimento da relação estabelecida pelas autoras entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, na produção dos manuais.

Após todo o percurso inicial de problematização, passou-se à perspectiva teórica de análise. Como perspectiva teórica fundamental, a partir principalmente da relevância para o trabalho e do problema construído, tomou-se a concepção de Didática da História de Rüsen (2001, 2006, 2007a), entendendo-se que esta é a “ciência do aprendizado histórico”. Isto porque, na visão desse autor, pode ser apreendida uma relação orgânica entre a função da Didática da História, que é a de orientação da vida prática, e a constituição de um pensamento histórico científico, que não admite a separação entre o aprendizado e a vida humana prática.

Como resultados da pesquisa de Mestrado, pode-se afirmar que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004), e também a constituição de um código psicológico, no sentido empregado por Varela (1994):

[...] tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”; “do aluno” e, portanto, o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental (VARELLA, 1994, p. 94).

Isso se deve, do ponto de vista da aprendizagem, à forte influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), com o qual o autor faz uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento. Pode-se concluir, pela pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nos manuais analisados. Portanto, nosso trajeto vai da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), para uma

cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)⁷⁵.

Este é um limite da perspectiva da transposição didática⁷⁶ para a Didática da História, além do limite já apontado por Monteiro (1992) em sua tese de doutoramento, intitulada *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Segundo esta autora, a construção do conceito de transposição didática do campo das ciências exatas, fundamentalmente a Matemática, fez com que se perdesse de vista o aspecto axiológico da História. Ou seja:

Chevallard não considera em sua análise a dimensão educativa que, em minha perspectiva, é um elemento estruturante fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar. O contexto sócio-político cultural configura um quadro dentro do qual, opções são realizadas para a constituição dos saberes a ensinar e ensinado, e também, inclusive para a definição e orientação das diferentes linhas de pesquisa que dão origem ao saber acadêmico (MONTEIRO, 1992. p. 83).

Permanecendo principalmente na análise da produção e organização destes manuais, podem-se apontar ainda alguns elementos que seriam constitutivos de uma epistemologia da Didática da História no Brasil. De um lado, observou-se uma renovação metodológica. Se em manuais anteriores, à moda de Serrano (1917; 1935), a perspectiva metodológica do ensino se ancorava na introdução de inovações didáticas tais como a adoção de atividades centradas no aluno, nos manuais analisados, as inovações têm como referência o próprio método histórico, ou seja, relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

Portanto, pode-se falar em um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino presente nos manuais analisados, constituindo-se desta forma, uma Didática específica, a Didática da História. Sobre esta relação, Rüsen (2001) aponta que a Teoria da História possui significado para a formação histórica entendida como “[...] todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001. p. 48). Assim sendo, a partir do entendimento de que a formação são os processos de aprendizagem da História, entende-se que:

A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão (RÜSEN, 2001. p. 49).

Além desta pesquisa, que trouxe elementos para compreendermos o processo de constituição da disciplina de Didática da História no Brasil, devem-se destacar as características curriculares históricas da disciplina, buscando o diálogo entre a epistemologia e a história. Desta forma, destaca-se a extinção da disciplina de Didática da História como um dos aspectos fundamentais de definição dessa disciplina no Brasil. A extinção se deve à Reforma Universitária de 1968, que departamentalizou as universidades públicas brasileiras, como afirma Fonseca (1993). Com a criação dos departamentos, a disciplina de Didática da História dividiu-se em duas: Metodologia do Ensino de História e Prática do Ensino de História, alocada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, ligado às Faculdades de Educação. Mesmo com as novas propostas de devolver estas disciplinas aos Departamentos de História, caso de algumas universidades federais (Universidade Federal de Goiânia) e estaduais (Universidade Estadual de Londrina-PR), os nomes permaneceram os mesmos.

Portanto, confirma-se um movimento de aproximação com a Psicologia e a Pedagogia no campo epistemológico e ao mesmo tempo um distanciamento das disciplinas ditas “pedagógicas” dos

⁷⁵As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, entre setembro e dezembro de 2009.

⁷⁶Segundo Schmidt apontou no Seminário de Educação Histórica. PPGE/UFPR, 2009.

departamentos de História. Contudo, não se deve concluir de forma simplista que a alocação ou a nomenclatura da disciplina possibilitou sua transformação em uma didática “instrumentalizadora”, mas compreender que este é um dado fundamental para a compreensão da construção histórica da disciplina.

Ademais, aponta-se a existência da cisão entre a História e Didática da História apontada por Rüsen (2006) no contexto brasileiro. Concluiu-se isto pela análise dos manuais contemporâneos e pela compreensão de que a Didática da História dialoga com a Teoria da História no que se refere ao método de ensino, mas se pauta ainda nos saberes pedagógicos quando trata das concepções de aprendizagem.

Além dos resultados citados percebeu-se tanto no conteúdo dos manuais como nas entrevistas realizadas com as autoras que os manuais foram elaborados com o objetivo explícito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de História. Esta característica está clara tanto nas apresentações e prefácios dos manuais como nas falas das autoras sobre os objetivos com a publicação das obras. Desta forma, apontaram-se caminhos para a construção do projeto de Doutorado em Educação em curso na Universidade Federal do Paraná.

Partindo do pressuposto de que os manuais de Didática da História analisados tem como objetivo contribuir para a formação inicial e continuada de professores pretende-se analisar na pesquisa a ser realizada no Doutorado, como se dá a relação entre os manuais de Didática da História e os professores que estão em processos de formação.

REFERÊNCIAS

- BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 120–130, jun. 2006. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em: 20 abr. 2008.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2005.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. **Didática e prática de Ensino de História**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. Como inquirir? As entrevistas. In: **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Editora Celta, 2005. p. 63-104.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. In: <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>. Acesso em 21 abr. 2008.
- Tradução de Clarice Raimundo,
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 1992. 256 f. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº25/26, set. 92/ago.93. pp. 143-162.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- _____. **História viva**. Brasília: Editora da UNB, 2007a.
- _____. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UNB, 2007b.

_____. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006. p. 7.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p. 189-219.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

_____. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História:** múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008. p. 10-19.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs). **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 22-47.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da História na aula primaria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

_____. **Como se ensina a História**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2009. 246f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **O sujeito da Educação:** estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

10. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA
TEXTBOOKS, HISTORY TEACHING AND LEARNING

**MANUAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANALISANDO A
PRESENÇA DE FONTES**

***HISTORY TEXTBOOKS FOR THE BASIC EDUCATION: ANALYZING THE PRESENCE OF
HISTORICAL SOURCES***

Anne Cacielle Ferreira da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/NPPD
annecacielle@bol.com.br

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia⁷⁷
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/NPPD
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: Toma como referência os elementos de um manual didático ideal para o Ensino de História, com apoio em Jörn Rüsen. Reconhecidos os avanços nas pesquisas sobre os livros didáticos de História, aponta-se ainda a necessidade de realizar investigações tanto para compreender o próprio livro, como para estudar suas relações com as aulas e com a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da Educação Histórica. Neste trabalho, apresentam-se resultados de investigação de natureza exploratória, que incluiu a análise do volume III da coleção “História em Documento – Imagem e Texto” de Joelza Ester Domingues, manual didático que é destinado aos alunos do oitavo ano da escola fundamental. Para discutir a utilidade do livro para a “percepção histórica” a partir dos elementos apresentados por Rüsen, busca-se analisar aspectos relativos à apresentação dos materiais históricos no livro didático, entre os quais as imagens. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Palavras-chave: Educação Histórica; manuais didáticos; apresentação das imagens nos livros de História.

ABSTRACT: Take as reference the elements of an ideal didactic manual for the teaching History, with the support in Jörn Rüsen. Recognized the advances in researches about History didactic books, it is necessary to make investigations to understand the book itself, as to study the relations with the classes and the students learning, in the perspective of Historical Education. In this research, it is presented results of exploratory nature investigation, that includes the analysis of the third volume book of the collection “History in document – Image and Text” from Joelza Estes Domingues, didactic manual which is aimed at eight grade students of the basic education. To discuss the utility of the book to the “historical perception” from the presented elements by Rüsen, it is analysed the aspects about the presentation of the historical materials in the didactic book, exclusively the legislative sources. It is examined if the author, at the manual aimed at teacher, guide them at the proposition and produce of didactic activities with the legislative sources, mainly, as sources to the history study, using it as more than only an evidential element, as indicated at the PNLD guide; and, still, if at the perspective pointed by Rüsen, the orientations for teachers suggest strategies that stimulate interpretations, enable comparisons and challenging an interpretative understanding.

Keywords: Historical Education; didactic manuals; presentation of legislative sources.

⁷⁷ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

1 PORQUE AS PESQUISAS SOBRE OS MANUAIS DIDÁTICOS SE JUSTIFICAM?

Na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar⁷⁸ e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino-aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidos por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD⁷⁹, com diferentes focalizações e abordagens.

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES; GARCIA, 2011).

No Brasil, como existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o debate sobre os manuais se insere para além da dimensão didática como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010).

O Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes⁸⁰.

A presença de livros didáticos nas salas de aula, como resultado de uma política pública nacional, representa um alto investimento de dinheiro público e, em outra dimensão, significa a presença de um tipo específico de recurso para apoiar o trabalho dos professores em suas aulas (GARCIA, 2010). Isto impõe aos pesquisadores a necessidade de aproximação com os sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas, na dimensão do ensino e da aprendizagem e observar, portanto, se todo o dinheiro despendido no programa, esta sendo útil para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto é que a pesquisa proposta encontra sua justificativa.

A pesquisa pretende investigar a presença das fontes nos livros didáticos de História. As perguntas que se deseja responder podem ser assim formuladas: as fontes legislativas são usadas pelos autores? se sim, aparecem como fim em si mesmas ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? são entendidas como mera ilustração das narrativas históricas apresentadas? são estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? a presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

⁷⁸ Sobre o conceito de “cultura escolar” ver FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁷⁹ Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que, em ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, são orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas.

⁸⁰ Mais informações no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article.

2 O LIVRO DIDÁTICO IDEAL NA VISÃO DE JÖRN RÜSEN⁸¹: CONSTRUINDO ELEMENTOS PARA A PESQUISA

O livro didático, muitas vezes é o apoio principal do trabalho de muitos professores em sala de aula, e espera-se, como salientam Chaves e Garcia (2011, p. 3) que “contenha informações e interpretações sobre as várias culturas nacionais e universais; que o manual didático apresente conhecimentos para auxiliar na aquisição de novas linguagens, além da escrita e ampliação dos conhecimentos; e por meio das formas didatizadas do saber escolar, espera-se que contribua para que o aluno caminhe em direção ao saber científico”.

No caso específico da disciplina de História, de acordo com Rüsen (2010, p. 109), todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História. No entanto, ressalta Rüsen (2010, p. 110) que “os que estão mais interessados nos livros e os que mais intensamente se ocupam deles são os próprios professores e professoras, e posto que a eles tenha correspondido até o momento uma participação mínima, seria muito útil sua colaboração em debate especializado e aberto sobre os livros didáticos de História”. Novamente, nas palavras do historiador Jörn Rüsen evidencia-se a necessidade das pesquisas se aproximarem do universo escolar, chegando até o professor, que pode colaborar para a compreensão dos livros didáticos e sua importância no processo de ensino.

Em seu texto intitulado “O livro didático ideal”, Jörn Rüsen distingue quatro características que tornariam um livro didático ideal, no caso aqui, especificamente, um livro didático ideal para a disciplina de História. São elas: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; 4) e uma relação com a prática da aula.

Com relação à primeira característica, Rüsen (2010, p. 115) afirma que o livro deve conter um modelo claro e simples, uma distribuição e uma estruturação clara de todos os materiais, além de um anexo que inclua um índice, um glossário com explicações dos termos e nomes mais importantes, e uma bibliografia com livros apropriados que possam ajudar o professor a ampliar os temas.

Com relação à segunda característica, ou seja, a “estrutura didática clara”, Rüsen (2010, p. 116) afirma que “o formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas”, pois são eles os principais usuários do manual didático.

O livro ideal para Jörn Rüsen deve, em toda a sua estrutura, levar em conta as condições de aprendizagem dos discentes; deve estar de acordo com a sua capacidade de compreensão, ou seja, deve estar atento ao nível da linguagem utilizada (RÜSEN, 2010, p. 116). No entanto, ressalta, o livro não deve estar preocupado somente com a capacidade de compreensão dos alunos; deve também, apresentar matérias que guardem uma relação com as experiências e expectativas dos discentes.

Para Rüsen, o livro didático “somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 117). Para o pesquisador, um bom livro didático de História não pode somente expor a História; o livro deve ceder espaço aos alunos para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar; deve apresentar documentos e estimular à interpretação dos discentes, de modo que estes possam elaborar sua própria exposição do material disponível.

O conjunto de critérios apresentados por Rüsen coincide, em parte, com aspectos que são avaliados pelo PNLD, para aprovar os livros que serão disponibilizados para a escolha nas escolas. Neste trabalho será privilegiada a presença das fontes nos manuais didáticos, presença esta que para Jörn Rüsen e para o PNLD se faz indispensável para se obter um bom livro didático de História.

⁸¹ Jörn Rüsen nasceu em 1938 e é no Brasil por sua trilogia de Teoria da História, cuja tradução brasileira foi publicada pela Editora da Universidade de Brasília: I): Razão Histórica (2001); II): Reconstrução do Passado (2007); e III): História Viva (2007). Rüsen contribui com reflexões sobre a consciência histórica, o pensamento histórico, a cultura histórica e a ciência histórica. O autor reconhece que o ambiente escolar tem um peso grande no processo de aprendizado. (Ver: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. (orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010)

3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PESQUISANDO A PRESENÇA E USO DAS FONTES

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

A utilização exclusiva de documento escrito como única fonte a ser considerada sobre o passado foi superada pela ampliação do conceito de fonte, pois tudo o que foi e é produzido pela humanidade pode ser tomado como referência para o trabalho do historiador. A sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais complexa essa realidade, devido à expansão e à sofisticação das novas tecnologias da informação. Mas acima de tudo, é importante ressaltar o fato de que um ensino de História que se pretende renovado, não pode prescindir do trabalho com as fontes históricas nas aulas.

Segundo Jörn Rüsen, um bom livro didático de História deve conter documentos (fontes históricas) para que possa ser considerado um livro didático ideal. Este critério, estabelecido por Rüsen, coincide com os aspectos que são levados em consideração na avaliação do PNLD. O Edital do PNLD de 2011 convocou titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental matriculados nas escolas das redes federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais, bem como nas escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas.

Com relação à disciplina de História, o edital de 2011 do PNLD traz várias considerações, entre elas a necessidade da presença das fontes nos manuais didáticos. No guia de Livros Didáticos do PNLD do mesmo ano estão listadas todas as coleções didáticas que foram aprovadas e também suas respectivas resenhas.⁸² Uma das coleções aprovadas pelo PNLD de 2011 foi a de Joelza Ester Domingues, “História em Documento – Imagem e Texto”, da editora FTD. A coleção trata, de modo integrado, a História Geral, do Brasil e da América tomando por referência a exposição cronológica dos conteúdos por uma abordagem multicultural.⁸³ A coleção é composta por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas, fontes estas que, como se destacou, são uma exigência do edital.

Com estas considerações, pode-se anunciar a questão que orientou a investigação aqui relatada: as indicações para a utilização de fontes estão sendo atendidas nos livros didáticos de História? Que tipos de fontes são incluídas pelos autores? Como são exploradas as fontes? Os professores são orientados para trabalhar com as fontes em sala de aula? De que forma isso se faz? A investigação, de natureza exploratória, pretende contribuir para ajustar o foco da pesquisa empírica com livros didáticos que está sendo realizada para a dissertação, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal do Paraná.

Neste trabalho serão apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção referida, que é destinada aos alunos do 8º ano. Considerando-se que o título explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos, entende-se que esta obra é um material empírico privilegiado para responder as perguntas formuladas acima. Buscou-se, portanto, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD. Em particular, o interesse da pesquisa é verificar se as fontes legislativas têm sido incorporadas aos livros, questão que se justifica por dois motivos: em livros examinados aleatoriamente, evidenciou-se a ausência dessas fontes e, em segundo lugar, por que essas fontes hoje estão disponibilizadas virtualmente, o que favorece seu uso pelos professores pela facilidade de acesso.

⁸² O Guia de Livros Didáticos do PNLD visa ser um instrumento que ajude os professores a conhecer a avaliação de outros profissionais que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa –, emitiram pareceres, a partir dos critérios estabelecidos pelo edital que foi publicado pelo MEC. O Guia do PNLD 2011 e de outros anos, encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

⁸³ Informações extraídas do Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

Para fazer a análise do livro de Rodrigues, buscou-se como apoio as considerações de Schmidt e Cainelli no livro “Ensinar História”, principalmente no capítulo 6, quando as autoras abordam o tema sobre “As fontes históricas e o Ensino de História”. No capítulo citado, as autoras discorrem sobre a palavra **documento** utilizada no ensino da História. Segundo as autoras, existem duas interpretações para o **documento**. Na primeira, ele pode ser identificado como o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. Nesta condição, os documentos podem ser designados como “**suporte informativo**” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 90). Na segunda interpretação, documento quer dizer “**fonte**”, ou seja, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador.

O ensino de História, comumente denominado de “tradicional” ou “positivista” se preocupa fundamentalmente, de acordo com Schmidt e Cainelli, em apresentar o documento histórico como prova irrefutável da realidade passada. Nos livros didáticos, os documentos nesta perspectiva, são utilizados para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 90-91).

A partir da difusão de princípios e métodos da pedagogia da “escola nova”, a forma de usar o documento em sala de aula teve algumas modificações, segundo Schmidt e Cainelli. Essa pedagogia deslocou para o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem e a utilização de documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 93). As autoras atentam para o fato de que apesar da mudança no tratamento didático, o lugar do documento na relação de ensino-aprendizagem, permaneceu com o mesmo significado de antes, ou seja, continuou sendo uma prova irrefutável do real.

A historiografia contemporânea, como já exposto, provocou uma renovação no conceito de documento histórico. Os historiadores contestaram a ideia de documento como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram. O documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens e passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 93-94). Agora rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto à maneira de indício, testemunha do passado, o qual fala quando é questionado.

Tendo como base este breve panorama do conceito de “documento” utilizado na historiografia “tradicional”, na “escola nova” e na historiografia “contemporânea”, foi-se ao livro didático de Domingues, com o intuito de analisar como aparecem os documentos. Será que os documentos aparecem como fim em si mesmos? Os documentos respondem as indagações e às problematizações de alunos e professores com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente? O documento aparece somente como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição? Estes questionamentos e os outros expostos neste texto nortearão a análise do material empírico.

4 AS FONTES NO LIVRO DIDÁTICO: APRESENTANDO E DISCUTINDO RESULTADOS DA ANÁLISE

O volume III da coleção “História em Documento - Imagem e Texto” contém 287 páginas e 19 capítulos distribuídos por 5 unidades. Neste trabalho, serão privilegiadas somente duas unidades do livro, que tratam de temas relativos à História do Brasil⁸⁴. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com as fontes históricas presentes no manual didático. Vale a pena ressaltar que as orientações para o trabalho do professor são encontradas somente no manual do docente.

4.1 Análise da unidade III

A unidade III contém 55 páginas e trata dos seguintes assuntos: a vinda da família real para o Brasil; o Primeiro Reinado; A crise Regencial; o Segundo Reinado; e o Parlamentarismo. Nesta unidade, várias fontes foram privilegiadas pela autora, entre elas fontes imagéticas, fontes legislativas,

⁸⁴ As unidades privilegiadas para a análise neste trabalho têm em comum o tema “Brasil”. São elas: unidade III que se intitula “Brasil de reis e príncipes regentes”; e a unidade V que se intitula “Brasil, uma nação em construção”.

memórias, mapas da época e jornais. As fontes que aparecem com maior frequência nesta unidade são as gravuras, os quadros e as fontes legislativas que são objeto de interesse nesta pesquisa. As fontes legislativas nesta unidade são ao todo quinze, fato este, que talvez se justifique pela sua fácil localização, visto que hoje, a maioria das fontes deste gênero, encontram-se já disponível na internet.⁸⁵

Como já foi dito anteriormente, toda a coleção “História em Documento – Imagem e Texto” possui páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas. Em geral, a autora faz questionamentos sobre as diferentes fontes presentes no manual didático, visando através de perguntas, levar o aluno à interpretação da História. Na página 123, por exemplo, a autora traz três fontes históricas, duas são fontes visuais e a outra é uma fonte legislativa. Como são exploradas estas fontes pela autora? Nas pinturas, Domingues faz alguns questionamentos, buscando relacionar as duas fontes: “Que situações históricas diferenciam os dois momentos representados por essas pinturas? Por que a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil? Identifique nas duas imagens o Príncipe Regente D. João”. (DOMINGUES, 2009, p. 123).

As perguntas feitas por Domingues direcionam a interpretação dos alunos, interpretação esta que não pode ser feita sem a leitura dos textos-base das páginas 120, 121 e 122. Com relação à fonte legislativa presente também na página 123, a autora utiliza o mesmo procedimento para levar o aluno a interpretação da fonte, ou seja, faz alguns questionamentos. O documento trazido pela autora é um trecho da Carta Régia de 1808 : “O que estabelecia este decreto? O que isso significava para o Brasil? Por que, anteriormente, eram proibidos o comércio e a navegação entre o Brasil e os países estrangeiros? Quem se beneficiava com esse decreto? Quem era prejudicado?” (DOMINGUES, 2009, p. 123). Novamente se observa que sem os textos-base fica impossível uma interpretação apropriada dessa fonte histórica, visto que o trecho da fonte escolhido pela autora não possibilita responder todos os questionamentos.

Na página 125, Domingues traz uma gravura de Jean Baptiste Debret. As gravuras de Debret aparecem com frequência nos manuais didáticos e são fontes privilegiadas também neste material empírico analisado. Para levar o aluno à interpretação da gravura de Debret, a autora faz uma breve contextualização, faz alguns questionamentos que necessitam do texto-base para serem respondidos e pede por fim para que os alunos descrevam a situação relatada: **“Funcionários públicos. As decisões de interesse geral eram anunciadas à população por autoridades municipais, vestidas a caráter e acompanhadas de comitiva. Quem ocupava os cargos públicos? Como essas pessoas eram pagas? Descreva a situação relatada”** (DOMINGUES, 2009, p. 125). Todas as fontes utilizadas pela autora no manual didático possuem logo abaixo uma identificação. Por exemplo, abaixo da gravura de Debret, se lê: “O bando (proclamação municipal), *gravura, Jean Baptiste Debret (1816-1831)*.”

Para fazer uma interpretação adequada do mapa, é necessário ao aluno fazer a leitura e interpretação dos textos-base e é imprescindível também a explicação do professor. O documento, nesta perspectiva, é utilizado para dar credibilidade aos textos presentes no manual e também à narrativa do professor. Nota-se, portanto, a influência da história tradicional para o tratamento deste documento.

Ainda na página 129, a autora coloca duas litografias de Debret. No entanto, estas fontes não são problematizadas pela autora, nem há indicações da justificativa para estarem na página. Nota-se a mesma posição na página 137, onde Domingues opta por colocar três documentos históricos: um documento legislativo, um relato de memória e uma pintura. Novamente a fonte imagética não é problematizada e aparece no livro somente como uma ilustração, sem ao menos uma indicação do motivo dela estar presente ali. Esta não problematização das fontes imagéticas pode ocasionar uma confusão entre os alunos, uma confusão no sentido da importância destas fontes para o ensino e aprendizagem histórica.

A autora trabalha na página 153 com uma tabela sobre os principais produtos de exportação do Primeiro Reinado e do Período Regencial. A atividade proposta por Domingue com base na fonte é bastante interessante, pois leva os alunos a observarem a partir das informações dadas pela tabela quais os produtos tiveram diminuição nas exportações e qual era o principal produto de exportação nos dois períodos. Segue abaixo os questionamentos da autora: **“O poder econômico dos grandes**

⁸⁵ No site da Câmara dos Deputados, por exemplo, é possível localizar inúmeras fontes legislativas, que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos. Estas fontes trazem informações importantes de períodos da nossa história e diversos pontos de vista, protagonizados por parlamentares que debatiam o presente e o futuro do nosso país.

proprietários baseava-se na agricultura de exportação. Quais produtos tiveram significativa diminuição nas exportações do Período Regencial? Qual era o principal produto de exportação nesta época?” (DOMINGUES, 2009, p. 153)

Nas páginas 167 e 169, a autora recorre às caricaturas para levar os alunos ao passado que está sendo estudado. Na primeira página, Domingues utiliza-se de duas caricaturas, uma de Ângelo Agostini do século XIX e outra de Rafael Mendes Carvalho, do ano de 1840. Para levar o aluno a uma interpretação da fonte, primeiramente a autora faz uma breve introdução e logo em seguida faz alguns questionamentos aos alunos.

DOC 1. “ **Na loja improvisada, vendem-se cédulas eleitorais (votos), porretes, revólveres, espadas e rifles. Para os compradores interessados, o cartaz informa que, neste “bazar eleitoral”, “não se fia”, isto é, não a crédito.** Que sátira o caricaturista faz das eleições do Brasil monárquico?”

DOC 2. “ **Um candidato tenta conquistar o voto de um sapateiro, e este lhe aponta desenhos que mostram a conduta dos políticos eleitos.** Interprete esses desenhos. O candidato pertenceria à mesma camada social do sapateiro? Explique. O que isso faz pensar? Como era o voto na época? (DOMINGUES, 2009, p. 167).

Na página 169, a autora apresenta 3 caricaturas, duas retiradas do jornal *O Mequetrefe*, ambas do ano de 1878, e outra de Ângelo Agostini. A estratégia utilizada por Domingues para a análise e interpretação das fontes pelos alunos, é praticamente a mesma utilizada na página 167, ou seja, primeiro a autora faz uma breve introdução para contextualizar a fonte e em seguida pede para que os alunos as interpretem e a expliquem. O que se destaca nesta página, e que não foi um procedimento usual nas outras atividades, é o pedido para que os alunos interpretem a caricatura e também a expliquem, o que poderia significar a tentativa de criar uma situação didática para que os alunos expressem sua compreensão a respeito das fontes.

4.2 Análise da unidade V

A unidade V é composta por 41 páginas que abordam os seguintes temas: o fim da escravidão e a mão de obra imigrante; a expansão cafeeira; iniciativas privadas pró-industrialização; atuação do imperialismo; a Guerra do Paraguai; e o movimento republicano. Nesta unidade, assim como na unidade III, é possível observar a presença de diversos tipos de fontes, entre as quais, destacam-se as tabelas e gráficos da época, fotos, memórias, cartazes, caricaturas e quadros. As fontes nesta unidade aparecem em grande quantidade, mostrando a importância que a autora atribui aos documentos para a aprendizagem histórica. No entanto, as fontes legislativas presentes nesta unidade aparecem num número bastante reduzido - foram encontradas somente duas fontes do gênero.

Como são exploradas as fontes na unidade V do livro analisado? Na página 243, a autora traz três tipos distintos de fontes: um mapa referente à marcha do café em São Paulo (séculos XIX e XX); tabelas que se referem à porcentagem do café brasileiro na produção mundial de café, escravos importados da África e escravos de outras províncias vendidos no Rio de Janeiro; e por último uma foto de um escravo da roça, foto de Victor Frond (1859-1861). Para a análise do mapa, a autora recorre assim como na unidade III, a perguntas que direcionam a interpretação dos alunos e sugere também que seja visto no capítulo anterior, o Módulo IV (DOMINGUES, 2009, p. 243). Para a análise das tabelas, a estratégia utilizada pela autora é novamente a de perguntas direcionadas. E com relação à fotografia, esta aparece somente como ilustração, não sendo sugerida nenhuma análise sobre ela.

No documento 1 da página 249, Domingues traz para os alunos um trecho de uma carta de Ina von Binzer para sua irmã na Alemanha. A carta data de 1881. Para a interpretação da fonte pelos alunos, a autora faz uma pequena contextualização, dizendo quem foi Ina von Binzer e novamente utiliza o procedimento de perguntas dirigidas, buscando uma análise adequada do documento. Nota-se que para responder as perguntas feitas pela autora, é necessário ao aluno o conhecimento dos textos-base da unidade e também a ajuda do professor : “Ina von Binzer foi educadora e viveu com famílias da Corte e de fazendas do Vale do Paraíba entre 1881 e 1883. O que a surpreendeu neste tempo? A que fato ela se refere na frase ‘os pretinhos nascidos agora...’. Contextualize o comentário: ele pode ser generalizado para o resto do país?” (DOMINGUES, 2009, p. 249).

Na página 261, Domingues apresenta sete fontes, das quais duas são fotografias e as outras cinco são cartazes com anúncios de empresas estrangeiras no Brasil. Para a interpretação das fontes, a autora pergunta: “1- Em que setores da economia brasileira havia maior presença estrangeira?”. (DOMINGUES, 2009, p. 261). Esta pergunta pode ser respondida pelos discentes através da observação atenta das fontes.

4.3 Análise das orientações para o professor

No livro do professor, a autora traz algumas orientações, sugestões de livros, filmes e sites para o trabalho do docente em sala de aula. Destacam-se, nesta análise, as orientações sobre como trabalhar com as fontes presentes no manual didático, em especial, as fontes legislativas. Domingues faz uma interpretação destas fontes e chama a atenção dos professores para a importância da análise também com os alunos. No entanto, a autora não orienta os professores a identificar qual o tipo de fonte é o documento, por exemplo, se é uma fonte primária ou se é uma fonte secundária.

Como já dito anteriormente, as fontes legislativas aparecem nas unidades III e V do livro analisado num total de 17, o que talvez se explique pelo fato da maioria delas estarem já disponibilizadas na internet e portanto, serem de fácil localização. Na unidade III do livro, Domingues utiliza-se de 15 fontes legislativas e para a análise destas fontes, a autora opta por fazer questionamentos e através de perguntas dirigidas por ela, busca levar os alunos a interpretação dos documentos.

Schmidt e Cainelli atentam para o fato de que o professor deve fazer com que o aluno formule questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz?” e “De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que esta sendo apresentado”? (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 96). A análise das unidades evidenciou que o procedimento sugerido por essas autoras, no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não é o caminho escolhido por Domingues.

No livro examinado, ao explorar as fontes apresentadas, é a autora que formula as questões, que se caracterizam como um exercício de correspondência entre as informações do texto-base e as fontes apresentadas. Nas orientações para os professores, também é a autora que formula todas as respostas sobre os questionamentos feitos às fontes legislativas. Vale a pena ressaltar que as respostas constituem-se a partir do ponto de vista da autora.

Na página 139, a autora traz duas fontes legislativas. O primeiro documento diz respeito a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823, e o segundo documento é um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823. A autora pede para que o aluno comente a fala do personagem na abertura da Assembleia Constituinte e solicita também que o aluno julgue a atitude política de D. Pedro, julgamento este que deve ser feito com base nos dois documentos. Nas orientações para os professores, a autora diz o seguinte sobre a interpretação destes documentos: “**Atenção professor:** A última questão deve estimular uma discussão livre em classe. Ressalte o caráter autoritário de D. Pedro em não admitir limites ao seu poder e a importância da independência entre os três poderes”. (DOMINGUES, 2009, p. 55).

A questão proposta pela autora é bastante interessante, pois solicita a opinião dos alunos sobre a fonte e os coloca também como construtores do conhecimento histórico. Outro ponto importante na questão é a análise conjunta de dois documentos, onde o aluno pode comparar dois documentos que dizem respeito ao mesmo personagem histórico. Nas orientações para o professor, a autora ressalta a importância de se estimular uma discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos participem da disciplina e esta se torne mais dinâmica. Contudo, observe-se que neste caso também ela dá uma resposta “correta” para a questão, quando sugere que o professor “ressalte o caráter autoritário”

Com relação às fontes imagéticas, a autora, nas orientações para os professores, busca descrever o que está representado em cada fonte presente no livro. A autora faz uma análise bem detalhada das fontes imagéticas, e em alguns momentos chama a atenção do professor, para aspectos presentes nos quadros e gravuras, aspectos estes que devem ser informados aos alunos, segundo a autora.

Nas orientações, a autora traz ainda sugestões de filmes com a temática em concordância com os temas apresentados ao longo do livro. Domingues apresenta sinopses dos filmes e atenta, por

exemplo, como na página 53, para o fato do filme “não ter pretensão intelectual e nem buscar mostrar uma visão histórica rigorosa” (DOMINGUES, 2009, p.53). Na análise realizada, pode-se perceber que o livro de Domingues atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte das considerações da avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legislativas que foram o objeto de maior interesse nesta pesquisa. Contudo, nas unidades analisadas, notou-se uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor.

Através das orientações presentes no livro do docente, os professores foram “orientados” para trabalhar com as fontes em sala de aula, no entanto, não há indicações da necessidade de se dizer para os alunos qual é a natureza do documento, por exemplo, se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. A necessidade de informar para os alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo) também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor por Domingues.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e a discussão das unidades selecionadas, por seus temas, do livro didático escolhido - cujo título coloca em evidência os documentos históricos - permitem afirmar, como conclusão, que as pesquisas sobre os manuais didáticos ainda se justificam por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam dois. Em primeiro lugar, no Brasil, a justificativa destas pesquisas se dá pelo fato de que a presença de livros didáticos nas salas de aula é resultado de uma política pública nacional, que representa um alto investimento de dinheiro público, e cabe aos pesquisadores compreenderem se tal investimento traz resultados benéficos para o aprendizado dos alunos. Outra justificativa para estas pesquisas está no fato de que, muitas vezes, os manuais didáticos são o único material impresso que professores e alunos recebem nas escolas. Em muitas escolas brasileiras, os manuais didáticos são a principal fonte de informação utilizada por alunos e professores, desta forma, as pesquisas que os tomam como objeto se justificam e podem se constituir em um elemento que contribua para análises mais amplas e plurais dos livros disponibilizados para a escolha dos professores.

Neste trabalho foram apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção “História em documento: imagem e texto, 8º ano” de Joelza Ester Domingues. Na análise realizada observou-se que a autora valoriza a presença dos documentos em sua obra, utilizando-se ao longo de todo o livro diferentes tipos de fontes históricas. Através da análise, pode-se verificar também uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual. Como continuidade das investigações aqui expostas, pretende-se analisar outros elementos relacionados aos documentos legislativos e sua inserção nos livros e, ainda, verificar a relação dos alunos com os documentos legislativos incorporados no manual didático, para evidenciar especificidades no uso desses documentos com alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

Ao lado das investigações que tomam o livro como material empírico ou como objeto de análise - que permanecem sendo necessárias - deve-se buscar a aproximação da pesquisa com o universo escolar, para se compreender, por exemplo, o que pensam os professores a respeito dos manuais escolares e qual a relação que os docentes estabelecem com eles. Ainda, é necessário avançar na compreensão de como os alunos, usuários privilegiados, respondem à presença dos livros nas aulas e no seu processo de aprendizagem. Estas e outras questões só podem ser respondidas, se o pesquisador adentrar no cotidiano das escolas, pois é lá que os manuais didáticos encontram-se em uso pelos professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens**. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR. p. 1-12.
- DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/** Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).
- FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica*. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.
- RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In: SCHIMIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

FONTES ICONOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

ICONOGRAPHIC SOURCES IN HISTORY TEXTBOOKS FOR INITIAL GRADES

Caroline Christina de Souza Serpa⁸⁶
NPPD/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
carolinecserpa@gmail.com

Tânia Maria F. Braga Garcia⁸⁷
NPPD/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO: A pesquisa analisa fontes iconográficas presentes nos livros didáticos utilizados em escolas da rede pública de educação, das séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1º a 5º ano. Como são livros que fazem parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), são escolhidos pelos próprios professores e se renovam a cada três anos, procurou-se conhecer os critérios e processos de escolha deste material em uma escola da rede Municipal de Curitiba, opiniões sobre o livro e sua forma de utilização em sala de aula. A partir desta análise inicial, realizou-se uma análise dos livros utilizados para compreender de que forma as imagens são apresentadas nos manuais, com que finalidade, e que usos são feitos delas. A análise das orientações aos professores feitas pelos autores dos livros também representam um passo importante para compreender a maneira como as fontes imagéticas são interpretadas, e de que forma seu uso é planejado. A metodologia utilizada envolve a análise de conteúdo, com apoio em Franco (2003); a construção de um quadro de análise dos livros com enfoque nas fontes iconográficas incorporadas pelos autores; e a realização de entrevistas com professores das séries iniciais para investigar a forma de utilização das fontes em sala de aula. A relevância do projeto e do tema está na análise da presença de fontes nos livros didáticos, uma vez que isso é uma exigência dos editais do PNLD para os livros de História. No caso particular das fontes imagéticas, a relevância está na análise de como elas são apresentadas no livro, se como meras ilustrações dos textos dos autores ou se problematizadas como fontes, elemento indispensável para a construção do conhecimento histórico pelos alunos; e finalmente, pela aproximação com a escola, para compreender o uso dos livros escolhidos, abordagem esta ainda pouco realizada nas pesquisas sobre o tema. Com este estudo, foi possível verificar avanços e também a permanência de problemas na forma como os autores apresentam e trabalham didaticamente fontes imagéticas nos manuais didáticos.

Palavras-chave: Didática; Manuais didáticos de História; Fontes; Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The research is meant to analyse the iconographic sources in the textbooks that are used in public system schools, of initial grades of Basic Education, from first to fifth year. As the books are part of the PNLD (Textbooks National Program), they are chosen by the teachers themselves and there are new ones each three years. The purpose was to know the criteria and processes of choice of this material in one city school of Curitiba, opinions about the textbooks and the ways that they are used in the classes. Starting from this initial point of view, it was made an analysis of the textbooks used to understand the way that images are presented in them, the purpose, and what is made of these images. The analysis of the guidance to teachers made by the authors of the textbooks also represents an important step to understand the way that iconographic sources are interpreted, and how the use of the textbooks are planned. The methodology that was used involves the analysis of content, with support in Franco (2003), the construction of a table of analysis of the textbooks with focus in the iconographic sources incorporate by the authors, and the interview made with the initial grade teachers to investigate the way to use the historic sources in classrooms. The importance of the project and theme are in analysis of the presence of sources in textbooks, once it is a demand of the PNLD's guide

⁸⁶ Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

⁸⁷ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

to the History textbooks; in the private case of iconographic sources, the importance is in the analysis of how they are presented in the textbook, like simple illustrations of the author's texts or problematized as sources, indispensable element to the construction of the historical knowledge by the students; and finally by the approach with the school, to understand the use of the chosen textbooks, this approach is still little used in the researches about the theme. Through this study, it will be possible to verify the existence of problems and to propose alternatives to the best use of iconographic sources in the textbooks.

Keywords: Didactic; History Textbooks; Sources; Initial Grades of the Basic Education

1 INTRODUÇÃO

Ensinar História, segundo os autores especialistas nesse campo, exige que os professores trabalhem nas aulas “incorporando sua coerência interna e oferecendo as chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado”. (PRATS, 2006). Isso significa, em outras palavras, que o ensino de História requer a introdução do aluno ao método histórico e, portanto, a utilização dos instrumentos do historiador. Segundo o mesmo autor, o processo de ensino e de aprendizagem deve considerar que o historiador estrutura seu trabalho a partir do levantamento e análise de informações sobre o objeto em estudo; em seguida formula e articula hipóteses explicativas; para sustentar suas hipóteses, o historiador precisa das fontes, as quais ele analisa e classifica para articular com suas hipóteses; a trama de perguntas e respostas composta deverá, finalmente, resultar em uma explicação articulada sobre o passado, a qual representa uma interpretação plausível para o objeto estudado. (PRATS, 2006, p. 209)

Um dos elementos constitutivos da função do historiador, portanto, é a sua capacidade de trabalhar com as fontes. Essa atividade deve, então, ser incorporada aos métodos para ensinar História, recomendação que vem sendo feita há vários anos pelos especialistas e pelas orientações curriculares nacionais. Também está presente nos critérios de avaliação dos livros didáticos dentro do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do Governo Federal Brasileiro - o qual avalia e distribui gratuitamente livros didáticos de todas as disciplinas escolares para os alunos da Educação Básica.

Partindo do pressuposto que o livro didático é o mais importante instrumento utilizado para o ensino de História (RÜSEN, 2010, entre outros), assim como um meio de orientação cultural e um propagador de mensagens políticas e ideologias, sua análise é de grande relevância no campo do ensino e aprendizagem histórica. A aprendizagem histórica tem como objetivo desenvolver a consciência histórica dos indivíduos, fazendo com que compreendam as interpretações do passado para entendimento da realidade presente e criar projeções para o futuro em forma de perspectivas para a vida prática (RÜSEN, 2010 p. 112).

Segundo Rüsen, um bom livro didático deve possuir algumas características que permitam seu uso em sala de aula de forma proveitosa: um formato claro para que sua utilização seja facilitada, uma estrutura didatizada, e que possua relação com os alunos, seja na linguagem utilizada no livro ou levando em conta as experiências e realidade dos estudantes, fazendo um paralelo entre as interpretações históricas e questões de orientação do presente. O livro didático também deve possuir relação com a aula, ir além de apenas expor conteúdos, deve suscitar a argumentação e crítica por parte dos alunos pela apresentação de fontes que sejam observadas, descritas, refletidas e interpretadas, sem que sejam introduzidas de forma unicamente ilustrativa ao texto do autor.

Assim, a partir dessas referências, definiu-se a pesquisa com a intenção de conhecer os livros que hoje são usados em escolas de Curitiba, buscando examinar se de fato eles estão incluindo o trabalho com as fontes históricas e, se sim, como esse trabalho é colocado pelos autores. Além disso, buscou-se uma aproximação com professoras das séries iniciais para saber como usam os livros e se elas incluem em suas aulas algum tipo de trabalho com as fontes.

Serão abordados aqui temas que estão relacionados aos livros didáticos em geral e aos livros didáticos de História, em algumas particularidades. Também é tratada a questão das fontes, com ênfase nas fontes imagéticas, o que se constituiu no fundamento para as análises realizadas. Em seguida, foram apresentados os livros analisados e os procedimentos de análise e, finalmente os resultados e conclusões da pesquisa e as referências utilizadas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Sobre os livros didáticos

Após um longo tempo de esquecimento na abordagem do tema, nos últimos trinta anos os livros didáticos têm despertado interesse da produção de estudos e pesquisas. A presença dos livros didáticos na vida escolar e, conseqüentemente, os recursos que circulam através do setor editorial envolvido na produção destes, refletem a importância que o tema possui atualmente, como demonstra o crescente interesse pelo assunto a partir da década de 60 e principalmente os últimos 20 anos. A complexidade do assunto começa em sua definição, pois o livro didático possui três gêneros possíveis, oriundos das modificações sofridas ao longo do tempo: o gênero da literatura religiosa, associada à tradição ocidental cristã do catecismo, a literatura didática, caracterizada pelo cientificismo do século XIX, e a literatura de lazer, que gradualmente foi incorporada aos manuais didáticos. Quanto às funções que o livro didático pode assumir, destacam-se: referencial, que é a representação de um currículo ou programa de ensino; instrumental, possui métodos específicos de aprendizagem como exercícios; ideológica e cultural, relacionada à construção de uma identidade nacional e transmissão de valores comuns a um determinado grupo; e documental, em que os documentos, textos e imagens são apresentados para análise dos alunos e desenvolvimento de senso crítico. (CHOPPIN, 2004).

As pesquisas sobre os livros didáticos que privilegiam a análise dos conteúdos são numerosas e mais antigas, isto porque criticam a abordagem ideológica que os livros didáticos possuíam, com um forte controle institucional, em um período de formação e consolidação de identidades nacionais. Esse tipo de análise permite compreender as intenções daquele período, em representar uma realidade idealizada, as aspirações de um contexto, muito mais do que um retrato do período. A partir da década de 70, há uma mudança na perspectiva de análise dos conteúdos nos livros didáticos, abrindo espaço para questões de caráter epistemológico e didático, e para disciplinas que até então eram pouco abordadas como a física, a química e a matemática. No final da década de 80, a análise textual deixa de ser exclusiva, surgindo de forma crescente análises das iconografias didáticas e a articulação entre o textual e o imagético. Os últimos vinte anos apontam para a diversificação das problemáticas e formas de análise referentes ao campo investigativo dos livros didáticos, que anteriormente se restringia aos conteúdos contidos nos livros, e recentemente outras questões passam a despertar o interesse em pesquisas, como as etapas de produção e difusão do mesmo. Juntamente com o setor editorial e comercial, um tema que atualmente está sendo abordado é a relação entre os manuais didáticos e a formação dos professores, assim como a recepção dos livros, seus usos e influências (CHOPPIN, 2004).

Justifica-se tomar o uso do livro didático como objeto de investigação pela forte presença desse artefato em sala de aula, o que afeta a forma como o cotidiano escolar se organiza; também se justifica pelas iniciativas institucionais de avaliação e distribuição destes para escolas de todo o Brasil, com grandes investimentos de recursos, derivados das políticas públicas nacionais. Nesse sentido, as pesquisas realizadas em torno desse tema possibilitam apontar possibilidades e dificuldades provenientes do uso dos livros didáticos. Desta forma, vários elementos estão envolvidos na circulação do livro didático, enquanto produto, dentro da sociedade, passando por autores, editoras e os consumidores. Há também a importância do trabalho de campo para a observação e análise do ambiente escolar e a forma como este se relaciona com os elementos presentes em seu contexto e dá origem à realidade escolar (GARCIA, 2011).

Para analisar os livros didáticos, entende-se que este é um artefato cultural que constitui um dos elementos formadores da experiência escolar, interagindo com os elementos integrantes da escola e do ensino. Partindo disso, as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná, realizadas principalmente através de entrevistas e pesquisas, trazem questões relevantes sobre a forma como os manuais interferem no ensino escolar (GARCIA, 2011).

2.2 Transformações no Ensino de História, mudanças nos manuais de História

Moreira e Silva (2011) realizaram um mapeamento quantitativo de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre o livro didático de História, com um recorte temporal de 1980 a 2005, em

programas de pós-graduação no Brasil. Segundo elas, as pesquisas aparecem de forma mais abundante na Região Sudeste. A intensificação nos estudos sobre o livro didático inicia a partir de 1970, tendo em vista a difusão destes materiais nas escolas para o processo de democratização do ensino, durante o regime militar. É no mesmo período em que concepções tecnicistas da educação investem na idéia da formulação de um bom livro didático, o que dispensa a qualificação do professor, e as deficiências inerentes ao processo de democratização do ensino (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 17 e 18). O livro didático passa a receber, então, uma nova significação dentro da sociedade brasileira, a partir da demanda do governo federal. Em 1985, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) surge para intensificar a presença do livro didático em todo o país (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 19). A importância da presença deste artefato na sociedade é visível através das crescentes pesquisas sobre o tema a partir da década de 70, com enfoques diversos, desde a análise dos conteúdos até da industrial editorial. Relativo ao campo da História, é nesse período em que ocorrem mudanças em seus paradigmas, juntamente com mudanças na área da Educação, o que interfere nas pesquisas sobre o livro didático de história e a renovação do ensino de História.

Os primeiros livros didáticos que circularam no Brasil, no século XIX, eram editados e impressos na Europa, com fortes influências elitistas e europeizantes, uma vez que o ensino era pensado para os grupos economicamente dominantes. Já na segunda metade do século XIX, começam a surgir críticas a este modelo europeu aplicado ao livro didático, e passa ser reivindicado pelos políticos liberais do período a produção de manuais didáticos nacionais. A partir de 1930, cresce a preocupação em produzir livros nacionais, uma vez que as redes de ensino se ampliavam, e os preços no exterior estavam muito elevados devido à Crise de 29. O crescimento de número de livros didáticos no Brasil ocorre de forma significativa nos anos 60 em diante, em que a categoria de livro consumível surge, o que representa uma grande lucratividade para o mercado editorial.

A História enquanto disciplina sofreu mudanças ao longo do tempo, em sua forma de introdução no ambiente escolar, o que reflete diretamente na forma que o livro didático de história assume diante destas transformações. No início do século XIX ocorre a disputa entre o ensino da História Sagrada e a História Universal, distintas em suas temporalidades e abordagens, mas que foram aproximadas através do livro didático. Os livros de História do Brasil, ao invés dos de História Geral, eram promovidos pelo IHGB, ainda durante o Império, que procurava criar um passado para o Brasil que legitimasse o presente e suscitasse o sentimento de nação brasileira. A “história oficial” também era privilegiada, tendo o Estado como principal agente da História, priorização de grandes nomes e acontecimentos, muito marcada pela perspectiva positivista. Em 1971, é aprovada a lei que substitui as disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais, em que é visível - através dos livros didáticos produzidos no período - noções genéricas de ciências humanas colocadas de forma superficial, com a forte influência ideológica do Regime Militar, de desvalorização das humanidades, e o empobrecimento do Ensino de História. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Estudos Sociais deixam de fazer parte do currículo das escolas e as disciplinas de História e Geografia voltam a ter seu espaço, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No final do século XX e início do XXI, especialmente nos últimos vinte e cinco anos, o que vem sendo discutido em relação ao ensino de História é a permanência do eurocentrismo, a priorização de uma história conservadora, dos grandes nomes e feitos, de decorar datas históricas. O reflexo das críticas pode ser encontrado nos livros didáticos de história. (MOREIRA e SILVA, 2011).

As teses e dissertações localizadas pelas autoras, referentes ao livro didático, foram encontradas principalmente por meio eletrônico, através do banco de teses da Capes, e foi feito o levantamento de 43 pesquisas do Sudeste brasileiro, de 1980 até 2005, reunindo no total 66 trabalhos em todo o país. A concentração de pesquisas na região Sudeste se justifica por ser sede dos primeiros cursos superiores do país, assim como possui o maior número de editoras produtoras de livros didáticos no Brasil, o que influencia no interesse direcionado ao tema. O assunto é de interesse não somente da área da Educação e da História, mas de sete outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia Social e Psicologia, que também possuem pesquisas a respeito do livro didático (MOREIRA, SILVA, 2011, p. 50). Os números levantados nas pesquisas realizadas pelas autoras demonstram o crescimento no número de produções sobre os manuais didáticos da década de 80 até 2005.

As imagens e ilustrações presentes nos livros didáticos de História também estão presentes entre pesquisas realizadas; trata-se de um enfoque recente, pois as oito obras encontradas sobre o tema foram produzidas entre 2003 e 2005. Para exemplificar, cita-se Bueno (2003) que investiga as formas de leitura das imagens durante o fim do século XIX, comparativamente com as do final do século XX, verificando a presença imagética em diferentes períodos do livro didático e, por fim, sugerindo o uso da iconografia em sala de aula pelos professores e discentes.

Quanto aos usos dos livros didáticos de história, trabalhos realizados analisam tanto a perspectiva dos professores quanto a dos alunos em relação ao material. A pesquisa de Matella (1994) é um exemplo, ao investigar a relação de uma abordagem histórica mais “recente”, da Escola de Annales, presente nos manuais didáticos, e os usos destes em sala de aula pelos professores. Apesar de conservarem certa distância em relação aos conteúdos, os docentes mantêm uma dependência dos livros didáticos quando se trata da forma didática. As concepções inovadoras presentes nestes manuais, embora presentes no ambiente escolar, não são incorporados totalmente pelo professor em suas aulas, que prefere se ater às práticas e abordagens que já possui familiaridade. Lima (2004), partindo da ótica dos alunos em relação ao livro didático de História, expõe a leitura de imagens feita por crianças da 5ª série, e afirma a possibilidade presente nos manuais didáticos de autonomia dos alunos, mas que é necessário situá-los em suas vivências e realidade que presenciam.

Apesar do crescimento no número de pesquisas sobre o tema do livro didático de História, como é observável pelo aumento nas contribuições acadêmicas nos 25 anos analisados pelas autoras, a maior parte destes trabalhos são da Educação e não necessariamente da História, o que leva à reflexão de que o interesse pelo livro didático e pelo Ensino de História é ainda pequeno no campo da História, e dos programas de pós-graduação em História, como afirmam as autoras. Apesar da existência de um número significativo de trabalhos sobre o uso de fontes, ainda são necessárias investigações que analisem as formas sobre como os livros vêm sendo produzidos em especial quanto a esse ponto. Por outro lado, as recentes contribuições da Teoria da História ao ensino da História a partir de Jörn Rüsen - que já produziram um acervo significativo de trabalhos no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná - estabelecem novas questões a serem investigadas a partir desses referenciais.

2.3 Os livros didáticos A e B: características gerais

Os dois livros didáticos de História analisados são referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental e fazem parte do PNLD 2010, 2011 e 2012. Foram selecionados porque estão em uso em duas escolas municipais de Curitiba, e por fazerem parte do cotidiano nas salas de aula destas escolas. Um deles foi produzido pela Editora Moderna, em 2007, tendo como editor responsável Cesar da Costa Junior, bacharel e licenciado pela Universidade de São Paulo. O segundo livro foi desenvolvido pela Editora Ática, pelas autoras Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier, das áreas de Geografia e História.

O livro organizado por Costa Junior (LIVRO A) possui 136 páginas, é dividido em 9 unidades, todas contêm sempre 3 subtemas, cada um deles acompanhado de atividades, seguidos por uma “ampliação”, que é a apresentação de um assunto relativo àquela unidade apresentado de forma mais detalhada, e em seguida atividades que abordam toda a unidade trabalhada, como forma de revisão. As unidades contam ainda com mais dois itens que se alternam: atividades de redação com base em um texto sobre o assunto relativo à unidade em questão, que os alunos devem ter como referência na produção de um texto próprio; e o item “O mundo que queremos”, um texto crítico acerca de algum assunto que possui relação com o tema da unidade a que faz parte, e tem paralelo com o presente, para que os alunos reflitam sobre a sua realidade e possam modificá-la.

O LIVRO B, de Simielli e Charlier, por sua vez, é dividido em quatro unidades distribuídas ao longo de 152 páginas, cada uma destas divisões contendo dois subtemas cada, e no final de cada duas unidades, uma revisão geral do que foi apresentado anteriormente, com atividades propostas.

Para exemplificar a forma como o LIVRO A estrutura o trabalho, destaca-se a unidade 1, “A expansão da Colônia”, que em um primeiro momento apresenta fontes imagéticas e a proposta de leitura das mesmas, com algumas perguntas que se propõe a analisar as imagens. O capítulo é ainda dividido em seis partes, dividindo o conteúdo em categorias, acompanhado de textos que ampliam um

conteúdo já abordado anteriormente, atividades e exercícios de redação. Observam-se mapas, imagens, documentos, esquemas e *box* explicativos ao longo do capítulo.

No caso do LIVRO B, a unidade analisada é a primeira, intitulada “O mundo fica maior”, por tratar da chegada dos portugueses e forma de organização social da colônia, o que permite um estudo comparativo entre os dois livros didáticos. As autoras iniciam esta unidade expondo o tema das viagens, e do desejo humano em sempre procurar conhecer o que ainda é desconhecido, ir em busca de descobertas, de observar o céu e os astros para tentar desvendá-lo. Misturam-se imagens diversas, algumas com objetivo de ilustrar o texto explicativo, como navios - um homem pisando na lua, a imagem da terra vista do espaço-, outras são fontes imagéticas, com trechos de poemas, como “O homem, as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade, e perguntas sobre o homem e sua relação com o espaço, baseadas no poema. Observa-se uma grande presença de textos literários, que acompanham o texto do autor ao longo do capítulo, para ilustrar os temas que são tratados, como concepções de mundo para diferentes povos.

O contexto das grandes navegações é apresentado, como continuação do tema inicial, do desejo do ser humano em descobrir novos lugares. As perguntas são sempre direcionadas para o cotidiano do aluno e fazendo relações com a contemporaneidade, muito mais do que uma análise histórica sobre o tema. As formas de viagens dos europeus no século XIV e XV são comparadas com as atuais, das embarcações lotadas, com escassez de água e alimentos, que estragavam durante as viagens, e inúmeras doenças e epidemias que acometiam os viajantes, além dos perigos da viagem em si, são comparadas com as viagens espaciais e de transatlânticos.

Ambos os livros utilizam algumas imagens e documentos já considerados clássicos, e muito frequentes nos livros didáticos, como trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, que inclusive está presente nos dois manuais analisados. A permanência de certas abordagens eurocêntricas muito antigas, como apontam Moreira e Silva (2011) também é visível no livro de Costa Junior, em que a visão do europeu colonizador é privilegiada, e os outros sujeitos, indígenas, negros, pobres, população em geral, só aparecem enquanto instrumento para realização das ações planejadas pelo homem branco civilizado, uma visão que precisa ser modificada, e mostrar a pluralidade de grupos sociais existentes que agem na história e ajudam a construí-la.

2.4 Procedimentos de pesquisa

Para selecionar as obras que seriam examinadas, foram realizadas visitas a escolas municipais, nas quais se procurou conversar com coordenadoras professoras das séries iniciais, com dois objetivos: conhecer os livros usados nas aulas de História e saber como são usados, especialmente no trabalho com as fontes. Em duas escolas a pesquisadora foi atendida, os livros foram mostrados e emprestados, houve uma primeira conversa sobre o tema, mas as professoras manifestaram dificuldades em atender a pesquisadora. Foram marcadas e desmarcadas várias datas para a entrevista ao longo do primeiro semestre de 2012, as quais, ao final, não foram realizadas. Por esse motivo, a pesquisa foi focalizada na análise dos livros, complementando-se algumas informações dadas pelas professoras no primeiro encontro. Para a análise dos livros, utilizou-se a metodologia sugerida por Franco (2003), referida na análise de conteúdo. Após uma primeira leitura de toda a obra, foram definidos os capítulos que traziam conteúdos semelhantes, nos dois livros. Nessa etapa, foi possível verificar a presença de muitas imagens nos dois livros, evidenciando a potencialidade de trabalho com as fontes imagéticas. Em seguida, foram levantados os elementos que seriam examinados, constituindo-se assim as categorias analíticas:

a) Imagens: considerando a estética dos manuais didáticos em sua apresentação das experiências históricas, devem-se aproveitar as diferenças históricas entre passado e presente para causar fascínio nos alunos. As imagens neste contexto devem ser apresentadas de modo a gerar reflexão, interpretações e representar a alteridade histórica (RÜSEN, 2010, p. 120).

b) Textos: quanto aos textos presentes nos manuais didáticos, Rüsen (2010) afirma que, assim como no caso das imagens, não deve apenas servir para ilustrar determinado tema e nem ser tão curtos ou fragmentados a ponto de não conseguirem transmitir os aspectos da experiência histórica.

c) Utilização de fontes históricas: para Schmidt e Cainelli (2004, p 92-105), a característica de utilização de documentos para conferir legitimidade ao texto nos livros didáticos insere-se em uma

perspectiva tradicional de ensino, e tem como função comprovar a narrativa histórica, sem haver, contudo, uma desconstrução dessa fonte ou reflexão acerca de seus componentes; no caso das imagens, não é abordado seu aspecto de representação do real, aparecendo muitas vezes como evidência de que aquele fato realmente ocorreu. A utilização de fontes históricas em sala de aula auxilia a ilustração do conteúdo abordado, a construir o conhecimento histórico através da reflexão pelos alunos, constitui uma forma de compreender a realidade histórica e compará-la com outros documentos para se obter uma pluralidade de perspectivas, como objeto de uma problemática e resposta para questionamentos históricos.

d) Competência narrativa: para Rüsen (2010), a consciência histórica exerce sua função através do recurso lingüístico da narração, pela sua competência específica: a competência narrativa, que é definida pela ação humana em atribuir sentido ao passado para orientação na vida prática presente. A competência narrativa pressupõe três habilidades: forma, conteúdo e função que fornecem, respectivamente, experiência, interpretação e orientação histórica. A competência da experiência é caracterizada pela capacidade de diferenciação das experiências passada e presente; a da interpretação abarca as diferentes temporalidades, construindo relações entre as interpretações do passado, para compreender o presente e criar expectativas em relação ao futuro. A competência de orientação, por sua vez, está relacionada à orientação temporal aplicada à vida prática do indivíduo.

e) Narrativa Histórica: Rüsen define narrativa histórica como forma de produção da História ou histórias utilizando recursos poéticos e lingüísticos. Constitui a produção de sentido para a experiência temporal com o intuito de criar orientação no tempo. O que diferencia a narrativa histórica de outras narrativas é sua relação com a memória, continuidade entre as temporalidades, e a geração de identidade dos indivíduos ao situar-lhes em seu tempo em relação aos diferentes períodos. São estas peculiaridades da narrativa histórica que permitem a orientação da vida prática no tempo, característica essa essencial para os indivíduos se localizarem temporalmente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise do LIVRO B

3.1.1 Textos

Na análise do primeiro capítulo do livro B, percebe-se na sua abordagem temáticas presentes e a ampla presença de mapas a formação das autoras na área de Geografia. Ao longo do capítulo observa-se uma grande presença de textos narrativo-literários, assim como poemas relacionados ao tema abordado para explicar as questões. São colocadas questões acerca dos textos literários apresentados sem, contudo, haver explicações ou indagações sobre a autoria destes textos e o fato de representarem uma perspectiva sobre o assunto, e não uma explicação verdadeira e única do tema. Há também o caso da utilização de textos literários que, pela falta de análise do mesmo, acaba tornando-se confuso para o leitor, principalmente se levar em conta o público para qual o livro é destinado - alunos de quinto ano do Ensino Fundamental. Isto ocorre ao apresentar o texto “Brasil: Terra à Vista”, do escritor Eduardo Bueno, que em uma narrativa literária descreve como seria um possível relato escrito de um indígena ao avistar as embarcações portuguesas chegando à costa brasileira. Não há, entretanto, questionamentos que trabalhem o texto e analisem-no enquanto criação literária, e as possibilidades existentes na produção artística que pode utilizar-se de elementos históricos, sem ser preciso historiograficamente e de acordo com a documentação histórica. Essa questão se soma ao fato de que, para o público infantil, tudo o que é apresentado no livro didático é uma verdade (CAINELLI e OLIVEIRA, 2012), acentuando o risco de gerar dúvida e conclusões errôneas por parte dos alunos.

Em relação aos textos historiográficos ou adaptados de outros manuais didáticos utilizados no capítulo, não são abordados aspectos que contribuam para o conhecimento histórico ou para a investigação mais aprofundada do texto enquanto um ponto de vista questionável e que incita a reflexão. Exemplifica-se com a página 19, em que o texto intitulado “A magia das especiarias”, adaptado de Janaína Amado e Luiz Carlos Figueiredo, fala das especiarias e do importante papel que exerceram ao longo da História, em suas múltiplas funções e uso, e levaram países a percorrer longas distâncias para obtê-las,, seguida de um quadro explicativo das funções medicinais de cada uma das especiarias. As questões colocadas no livro, no entanto, não levam à análise do texto ou à reflexão

histórica do tema, questionam se os alunos conhecem os referidos produtos e seus usos no cotidiano, o que descaracteriza a presença do texto e seu conteúdo, que apesar de apresentado no livro didático, não é trabalhado pelas autoras.

O texto explicativo das autoras, por sua vez, é colocado de forma fragmentada ao longo de todo o capítulo, subdividido em pequenos itens - a) b) c) e d) - em que são fornecidas informações sobre fatos históricos, curiosidades, em curtos parágrafos fracionados que não constituem narrativas históricas; são pequenas informações fornecidas aos alunos, que não conseguem então atribuir sentido à experiência temporal, uma vez que não há narrativa histórica. É o que ocorre, por exemplo, ao longo das páginas 25 a 29, em que as autoras abordam a viagem de Cristóvão Colombo à América, e no item A descrevem a tentativa do navegador genovês de chegar ao continente americano pelo Oriente; no item B a embarcação chega no novo continente; no item C, Cristóvão Colombo volta à Espanha; no item D é proposta uma atividade de produção de texto a partir da viagem à América; no item E apresenta-se um mapa com o trajeto do navegador; e em F conclui-se com o Tratado de Tordesilhas, sendo estes itens seguidos de algumas fontes imagéticas e Box contendo curiosidades sobre a origem do nome do novo continente. As informações acabam sendo transmitidas de forma muito sucinta, e passam de um assunto a outro de forma muito rápida, por vezes incluindo assuntos diversos e criando uma narrativa confusa. Nessa situação, deixa-se de analisar diversos elementos presentes, e utiliza-se a documentação histórica apenas para dar credibilidade ao texto, sem a devida análise da mesma. As questões referentes à documentação histórica apresentada não suscitam a reflexão sobre a mesma, produzindo uma interpretação e entendimento do contexto referente, mas levam na maioria dos casos à interpretação de texto, unicamente, o que modifica o uso que se faz da fonte, em seu sentido de interpretação histórica – o que se constitui no trabalho específico da ciência histórica.

3.1.2 Forma como utiliza as fontes (imagéticas)

As fontes históricas presentes ao longo do capítulo analisado, como já foi dito, em sua maioria não são trabalhadas, questionada, interpretadas; apenas insere-se junto com o texto explicativo das autoras para ilustrar e legitimar o que está escrito em uma forma tradicional de ensino e tratamento das fontes, como afirmam Schmidt e Cainelli (2004), deixando de obter os resultados provenientes de um trabalho com as fontes que visa sua análise. A compreensão da realidade histórica fica, desta forma, comprometida, e documentos que possuem um grande potencial para serem explorados e provocarem o interesse dos alunos têm seu uso restringido a uma função ilustrativa. Isto ocorre na página 23, na gravura de Théodore de Bry, “O Porto de Lisboa”, de 1592, que é apresentada seguida de um texto que fala sobre a localização geográfica de Portugal e a vantagem disto para a navegação. Além do nome do autor da obra, título e data da mesma, não há outra indicação que descreva a ilustração ou atividades para observação e análise da fonte. Ao invés disso, segue-se um pequeno texto informando dos perigos que permeavam os mares no imaginário das pessoas do período, informação esta que não possui relação com a imagem, o que confirma mais uma vez a utilização da fonte imagética com caráter meramente ilustrativo.

Na página 25, por sua vez, “A chegada de Colombo à América” de D. Puebla, sem data, é apresentada seguida do item que informa sobre a chegada de Colombo ao continente americano e encontro com os indígenas. Há uma sugestão de análise e discussão das fontes entre os colegas de sala; no entanto, as informações fornecidas a respeito da fonte são insuficientes para uma análise mais detalhada da mesma, o que poderia ser feito se houvesse dados e explicações referentes a elementos presentes na gravura, que não são fornecidas no texto, como o papel da Igreja neste período e a questão da evangelização dos povos não cristãos. Ou, ainda, pela comparação com outras fontes.

Ao abordarem a questão indígena na página 36, as autoras explicam o fato de existirem grandes populações de diferentes grupos vivendo no Brasil antes da intervenção européia, expõem mapas demonstrando os diferentes troncos lingüísticos distribuídos pelo território, o que é positivo no sentido de esclarecer as diferenças existentes entre os povos indígenas, que não eram homogêneos, e possuíam diferentes rituais, costumes e línguas entre si. Entretanto, ao expor um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, de 1500, descrevendo os indígenas que encontraram ao chegarem ao Brasil, Simielli e Charlier apresentam juntamente com o documento uma ilustração de Johann Moritz Rugendas, de 1830, dos índios botocudos. Apesar da enorme diferença temporal e de contexto entre as duas fontes, não há nenhuma indagação sobre os diferentes momentos em que foram produzidas, não se trabalha a experiência histórica de que tratam ambas as fontes, e também não ocorrem perguntas

que levem à análise e interpretação das fontes; são propostas apenas questões que podem ser respondidas copiando um trecho do texto da fonte como resposta, deixando de haver reflexão por parte do aluno, que deve apenas fazer uma cópia do documento.

Quando as autoras abordam o contato dos portugueses, em 1500, com os índios tupiniquins que habitavam a atual região de Porto Seguro, apresentam uma ilustração de Oscar Pereira da Silva, de 1922, sobre o desembarque dos europeus no novo continente; e mais uma vez, não há qualquer encaminhamento à observação e interpretação da imagem, ou explicações a respeito da diferença temporal entre o acontecimento e a obra artística, da perspectiva do autor em relação ao fato, que não corresponde à verdade, mas é uma possível interpretação da mesma.

3.1.3 Há narrativas históricas? Como as autoras mostram o que é narrar (na história)?

Conforme pôde ser observado pela análise do primeiro capítulo do livro didático de Simielli e Charlier, as autoras ao trabalharem com uma forma de escrita dividida em itens, em que os assuntos são expostos em curtos parágrafos fragmentados, que por sua brevidade na explicação acabam por deixar de abordar importantes elementos que constituíram o conhecimento histórico, assim como não possui uma continuidade - passam por temas diversos de um tópico para o outro, sem que haja um elemento conectivo entre eles; tornam o texto por vezes confuso, difícil de fazer relação entre as temporalidades, qualidade indispensável à narrativa histórica. Por ser organizado de forma a conter pequenas informações subdivididas e curiosidades, a narrativa das autoras não configura uma narrativa histórica, mas dados históricos, ilustrados por documentos que em sua maioria não são trabalhados e indagados para a produção do conhecimento histórico. A desvantagem neste tipo de abordagem da história está nos objetivos da narrativa histórica que não podem ser atingidos sem a sua elaboração e correta utilização das fontes. O sentido que poderia ser atribuído à experiência passada, através de sua interpretação, assim como a compreensão da realidade presente e orientação para a vida prática, expectativas em relação ao futuro, deixam de ser construídos. Os elementos do livro passam a constituir apenas algumas informações, datas e nomes que para o aluno não fazem sentido e não possuem utilidade, se não podem utilizá-los em sua vida cotidiana e no entendimento que fazem de sua realidade e das diferentes temporalidades.

3.2 Análise do LIVRO A

3.2.1 Textos

No primeiro capítulo do livro didático editado por Cesar da Costa Junior, que constitui uma obra coletiva, o texto é organizado em forma de uma narrativa didatizada, deixando as palavras-chave em destaque para que sejam localizadas rapidamente; um glossário as define, supondo que são termos novos para os alunos, e que são importantes para a compreensão do contexto estudado. Divide o texto em diferentes categorias referentes ao tema, como organização, ocupação e cultura do Brasil Colônia, que se subdividem em itens como economia e administração colonial. Também faz uso de esquemas que facilitam a compreensão do tema e resumem as relações históricas através de setas, por exemplo, que simplificam as relações entre colônia e metrópole portuguesa. Nesse sentido, o livro corresponderia, em tese, aos requisitos que caracterizam um bom livro didático conforme proposto por Rüsen (2010), pois possui um formato claro e estrutura didatizada, o que facilita a localização de temas no livro e seu uso.

No item chamado “Ampliação” o autor explora mais detalhadamente um assunto abordado anteriormente, neste caso é a Fortaleza de São José de Macapá, construída pelos portugueses no século XVIII para evitar ataques externos. Seguido a esta apresentação, contendo fotografias da Fortaleza atualmente e do texto explicativo do autor, são propostas atividades que, no entanto, podem ser respondidas sem grande reflexão sobre o tema, simplesmente com a cópia de trechos do texto do autor que respondem às questões. Em uma parte do capítulo intitulada “Para ler e escrever melhor” o autor escreve acerca da destruição da Mata Atlântica, dos efeitos que a exploração do pau-brasil e a mineração tiveram neste processo, e as implicações deste dano para as pessoas. É interessante o paralelo que o autor faz com questões atuais, de preservação ambiental e consciência ecológica, no entanto, não é explicado ao longo do texto ou trabalhado nas questões que não existia essa preocupação em preservar o meio ambiente no período analisado, e o interesse que os colonizadores possuíam em seus domínios coloniais que visava a exploração extensiva para obtenção de lucro. As atividades sobre o texto não chegam a levantar questionamentos acerca do período histórico analisado,

em relação aos agentes envolvidos, suas motivações, contexto e causas, tratando-se de uma interpretação de texto simplesmente, e não uma interpretação histórica do assunto.

3.2.2 Forma como utiliza as fontes (imagéticas)

Com relação às fontes apresentadas pelo autor no livro A, com maior enfoque para as fontes imagéticas, existe uma proposta interessante de leitura das imagens no início do capítulo, em um item intitulado “Lendo as imagens”, em que seis diferentes imagens, sobre temas diversos e de períodos distintos aparecem seguidos de algumas perguntas que seriam destinadas à leitura das fontes. No entanto, observam-se perguntas generalizantes, que não fazem realmente uma interpretação e leitura da documentação, e apresentam em um mesmo conjunto fontes muito distintas entre si, produzidas em diferentes períodos e contextos, por artistas diferentes, sem fazer nenhuma pergunta no sentido de investigar a respeito dessas informações.

Ao longo do capítulo, outras fontes iconográficas surgem em meio ao texto explicativo do autor sem, contudo, haver a análise das mesmas ou leitura que possibilitem seu entendimento e compreensão do período abordado. Por exemplo, na página 11 apresenta-se um mapa de 1557, de Giovanni Batista Ramusio que mostra a atividade de extração do pau-brasil na costa brasileira e contato entre índios e portugueses no escambo de produtos. Há também o caso da gravura de George Marcgraf, de 1648 sobre o trabalho dos escravos em um engenho de açúcar, uma outra gravura que apresenta um engenho do século XVIII, sem ser levantado um paralelo entre elas, apesar de tratarem de temas semelhantes e poderem suscitar a percepção das diferentes perspectivas sobre um mesmo tema histórico. A ilustração do padre Antônio Vieira evangelizando indígenas não é diferente; a atividade proposta para esta imagem sugere que os alunos escrevam uma carta ao rei de Portugal relatando o que encontraram no Brasil. A atividade, apesar de criativa e demandar certa imaginação e liberdade de criação dos alunos, não analisa a documentação, deixando transparecer mais uma vez a legitimidade que o autor procura passar ao seu texto ao se apropriar de fontes históricas para comprovar seu discurso. O mesmo ocorre com a ilustração de Frans Post, 1656, intitulada “Paisagem com jibóia”, em que a única indagação sobre a fonte é se o aluno consegue localizar a jibóia na imagem, servindo como forma de descontração, mas não para análise de uma fonte histórica.

No caso da carta de Pero de Magalhães Gândavo, de 1576, um trecho da mesma é selecionado e apresentado no livro, tratando da descrição da capitania de Tamaracá destinada à Coroa Portuguesa, seguida de uma ilustração de Frans Post, de 1637, “Vista da Ilha de Tamaracá”. Apesar de tratarem do mesmo tema, os documentos possuem suas diferenças, seja na data em que foram produzidas, na autoria dos mesmos, e a perspectiva que possuem do mesmo objeto. Essas diferenças, no entanto, não chegam a ser abordadas, sendo as questões destinadas unicamente à fonte escrita, a imagem serve como ilustração do tema. As perguntas dirigidas à carta tampouco analisam-na em seus aspectos históricos, apenas deixam ao aluno o encargo de fazer uma interpretação de texto e responder às questões utilizando trechos delimitados da documentação, o que não leva à reflexão histórica do aluno. Ao final do capítulo, a imagem apresentada é a “Derrubada da mata” de Johan Moritz Rugendas, 1835, no contexto em que o autor do livro explica os efeitos que a exploração de recursos naturais durante a colonização tem no Brasil hoje. Novamente não há proposta de leitura da fonte, e a imagem como forma de conferir credibilidade às palavras do autor se faz presente.

3.2.3 Há narrativas históricas? Como o autor mostra o que é narrar (na história)?

O texto do autor é apresentado de forma didática, uma forma tradicional de escrita dos livros didáticos, e subdivide sua narrativa em diferentes temas referentes ao assunto tratado, o que, de certa forma, fragmenta o conteúdo, compartimentando o conhecimento histórico em divisões fechadas que, por vezes, não se comunicam; isto dificulta a compreensão da experiência histórica em sua totalidade e múltiplos aspectos que possui, assim como a relação entre eles e a importância que possuem como conjunto para compreender o período em estudo. Essa forma de estruturação da narrativa, apesar de didatizada, não constitui uma narrativa histórica, por não possuir a característica referente à competência narrativa, de atribuir sentido ao passado, não produzir interpretações do passado ao apresentar as fontes históricas e, conseqüentemente, não conseguir seu objetivo de compreensão do presente abrindo expectativas para o futuro. A idéia de continuidade entre as temporalidades também fica prejudicada com esta forma de narrativa ao fragmentar a História, colocando os diferentes

aspectos da sociedade em blocos separados que não se comunicam e dão a impressão de não possuírem relação, o que é negativo para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

4 CONCLUSÕES

A importância no estudo dos livros didáticos leva à compreensão da realidade escolar atual. Para tal, foram analisados os livros didáticos e sua relação com a sala de aula, entre professores e alunos. No entanto, a pesquisa empírica foi realizada apenas em parte, pela dificuldade de acesso às escolas, em marcar reuniões com professores, ter acesso à biblioteca e salas de aula, e aos livros didáticos. Pode-se dizer que, neste caso em estudo, houve dificuldades em abrir espaço para a realização de pesquisa, para o contato entre universidade e escola. Os motivos podem e devem ser discutidos, como forma de compreender a distância existente e procurar superá-la.

Os livros de História das séries iniciais foram analisados, em especial quanto à forma como o principal instrumento utilizado na História, as fontes, são apresentadas aos alunos e professores. Através da análise destes manuais foi possível observar a ruptura com antigas formas de ensino, através das temáticas, atividades e abordagens atuais. No entanto, é perceptível também a permanência de aspectos tradicionais nestes livros didáticos, ao se utilizarem de fontes históricas. Considerando o foco desta pesquisa, fontes iconográficas, principalmente, pôde-se constatar que, embora avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e adquiridos pelo Governo Federal para distribuição às escolas, os livros analisados apresentam problemas do ponto de vista da epistemologia da História. As fontes foram usadas com o intuito de legitimar o discurso do autor, para dar credibilidade ao que é exposto, sem o devido trabalho específico no sentido de fazer questionamentos, levar à indagações e interpretações que auxiliem na construção do conhecimento histórico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Cainelli, Marlene; OLIVEIRA, Sandra. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 58/2, 2012, p. 1-12
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- GARCIA, Tânia M. F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 1, p. 361-371.
- MOREIRA, Kênia Hilda. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005)** Kênia Hilda Moreira, Marilda da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2004.

ESTÍMULO À EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE NAS ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

HOW THE SUBJECTIVITY IS ESTIMULATED IN THE ACTIVITIES OF HISTORY TEXTBOOKS: EXPLORATORY RESEARCH

Heleno Brodbeck do Rosário
SMED/ARAUCÁRIA E SEED/PR
heleno.brodbeck@gmail.com

RESUMO: Pesquisa de natureza exploratória que examinou atividades de quatro livros didáticos de História de 6.o ano do Ensino Fundamental e de três livros do 1.o ano do Ensino Médio ao tratarem de conteúdos sobre a Grécia Antiga, com vistas a analisar a relação que pretendem estabelecer entre alunos e conhecimento histórico. A pesquisa focalizou os tipos de perguntas realizadas aos alunos sobre os conteúdos dos capítulos referentes ao tema escolhido. Constatou-se que em cada grupo de questões elaboradas nos livros do Ensino Fundamental, ao menos uma parte era reservada a perguntas que davam margem à subjetividade dos alunos na relação com o conhecimento histórico, por meio do uso de expressões tais como “dê sua opinião sobre...”. No que diz respeito às atividades propostas ao Ensino Médio, destaca-se que somente um dos exemplares oportunizou a expressão da subjetividade dos jovens alunos, enquanto os outros livros propuseram atividades sem aquela preocupação. Esses dados estimulam a uma reflexão sobre como o processo de escolarização pode estar abrindo pouco espaço para a subjetividade dos alunos na sua experiência com o conhecimento histórico. Na continuidade da pesquisa, pretende-se ampliar as análises para outras mídias educacionais, aprofundando a compreensão sobre as formas didáticas utilizadas pelos autores e suas relações com a subjetividade e a cognição histórica.

Palavras-chave: livro didático de História; Didática da História; atividades didáticas.

ABSTRACT: This research has an exploratory nature and examined the activities of four History textbooks of the 6th grade and three textbooks from the 10th grade in chapters about the Ancient Greece, expecting to analyze what kind of relation is pretended to be established between students and historical knowledge. The investigation focused types of questions proposed to students about that theme. It is possible to verify that in the group of the 6th grade questions, at least a percentage was reserved to questions with possibilities to a historical subjective expression of the students, with questions like “give your opinion about...”. In the History textbook of the 10th grade group, only one of the textbooks gave the opportunity for students to express their subjectivity. The other two did not show this kind of preoccupation. It is necessary to reflect if the process of schooling may be not amplifying the ways for a subjective experience with the historical knowledge. On the way of this research, it is expected to analyze other forms of educational media, deepening in the didactics comprehension of the authors and their relation with the subjectivity and the historical cognition.

Keywords: History textbook; History Didactics; didactic activities.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu a partir de indagações deste pesquisador enquanto professor de História da Educação Básica. Essas questões, portanto, nasceram no interior da sala de aula. Desse modo, reforça-se que esta pesquisa de caráter exploratório vem brotando na realidade concreta da escola, em aulas de História, e, por ter sua origem na materialidade do cotidiano da sala de aula, mostra-se relevante na discussão em torno dos processos de ensino e de aprendizagem em História.

Referendando essa concepção de pesquisa acima justificada, a presente investigação situa-se em um conjunto de pesquisas desenvolvidas sob o arcabouço teórico da linha Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh). Metodologicamente, esta caracteriza-se por uma

investigação exploratória de natureza qualitativa que tem como foco a cultura escolar *na* escola, o que incorre num enfoque sociológico e antropológico da escola (GARCIA & SCHMIDT, 2006). Desse modo, as reflexões aqui presentes tomam como ponto de partida a concepção de que a escola é construída socialmente (EZPELETA & ROCKWELL, 1989) na relação estabelecida entre os sujeitos escolares, portadores de múltiplas determinações em seu cotidiano.

As atividades propostas por livros didáticos de História estão sendo entendidas aqui como objetos de análise concretos da tensão entre “cultura escolar” e a “cultura da escola”, na acepção de Forquin (1993), ou seja, como portadores de uma tradição escolar e, ao mesmo tempo, como complexos culturais que podem estabelecer relações particulares com os sujeitos escolares, as quais merecem ser estudadas para se intervir didaticamente de maneira positiva.

Tendo como base a universalidade da abrangência dos livros didáticos nas salas de aula brasileiras, além de praticamente todos os livros apresentarem espaços com proposições de atividades, ressalta-se a importância de se investigar os usos e apropriações, em História, das atividades didáticas por parte de professores e de alunos nas escolas: segundo Choppin (2004), as formas de “recepção” e “consumo” do livro didático – no caso deste estudo, das atividades didáticas – ainda fazem parte de um terreno obscuro, que, aos poucos, vem sendo desvelado em termos de pesquisa científica. Jörn Rüsen destaca a necessidade de se investigar

Até agora não se investigou, de maneira mais sistemática e contínua, os conhecimentos que os professores e professoras vêm acumulando em suas aulas sobre as possibilidades e limitações da aplicação dos livros didáticos, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas no livro didático de história: a historiografia e a didática da história. (RÜSEN, 2010, p. 111)

Sendo assim, mostra-se cada vez mais evidente a necessidade se investigar quais têm sido algumas das reais formas de utilização das atividades didáticas propostas nos livros didáticos nas aulas de História. Contudo, a presente análise, por se tratar de um estudo inicial, terá seu enfoque na intencionalidade das atividades didáticas dos livros didáticos de História previamente escolhidos.

2 O ESTUDO EMPÍRICO

Os critérios de escolha dos livros didáticos e das atividades a serem analisadas não foram rigorosos: quanto aos livros, foram escolhidos todos os quatro exemplares de 6.º ano do Ensino Fundamental e todos os três de 1.º ano de Ensino Médio que se encontravam na biblioteca da escola na qual este pesquisador trabalha, todos livros aprovados pelo PNLD 2009/2010. Os capítulos referentes à Grécia Antiga foram escolhidos por serem encontrados em todas as coleções didáticas de História analisadas, o que indica grande probabilidade de ser um conteúdo da cultura histórica escolar presente em diferentes cotidianos escolares, no mínimo, pela presença formal do material didático.

Os livros de 6.º ano utilizados para a análise foram os seguintes:

-**História – Sociedade & Cidadania**, de Alfredo Boulos Jr. (LIVRO 6A⁸⁸);

-**História: das cavernas ao terceiro milênio**, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (LIVRO 6B);

-**Para entender a história**, de Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas (LIVRO 6C);

-**Para viver juntos: história**, de Débora Yumi Motooka (LIVRO 6D).

Os livros de Ensino Médio analisados foram:

-**História: Geral e do Brasil**, de José Geraldo Vinci Moraes (LIVRO 1A);

-**História: das sociedades sem Estado às Monarquias Absolutistas**, de Ronaldo Vainfas et al. (LIVRO 1B);

-**História Geral e do Brasil**, de Cláudio Vicentino e Dorigo Gianpaolo (LIVRO 1C).

⁸⁸ Para as análises dos dados produzidos, optou-se por substituir os títulos dos livros e seus respectivos autores por siglas: os quatro livros de sexto ano do Ensino Fundamental, 6A, 6B, 6C e 6D, e os três livros de primeiro ano de Ensino Médio, 1A, 1B e 1C.

Com base nas atividades presentes nesses 7 livros didáticos de História supracitados, segue abaixo uma tabela com os dados quantitativos gerais, referentes ao número total de perguntas feitas pelos autores dos livros aos alunos ao longo dos capítulos que versavam sobre a Grécia Antiga⁸⁹, além do número de páginas dedicadas ao assunto:

Quadro 1

LIVRO DIDÁTICO	N.º DE CAPÍTULOS E DE PÁGINAS	QUANTIDADE TOTAL DE PERGUNTAS ⁹⁰
LIVRO 6A	2 caps., 32 pág.	75
LIVRO 6B	2 caps., 31 pág.	58
LIVRO 6C	2 caps., 36 pág.	40
LIVRO 6D	4 caps., 34 pág.	78
LIVRO 1A	2 caps., 14 pág.	14
LIVRO 1B	1 cap., 20 pág.	13
LIVRO 1C	1 cap., 25 pág.	24

No que se refere à quantidade de conteúdos sobre a Antiga Grécia, tanto os livros do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio parecem dar a mesma importância àqueles, visto que, apesar de as páginas no Médio serem em menor número, também é menor a letra e, por isso, os livros do Fundamental e do Médio, nesse quesito, se equivalem. Contudo, em termos de números de atividades didáticas, os livros de Ensino Fundamental apresentaram uma quantidade muito superior aos livros de Ensino Médio analisados, o que pode indicar uma pretensão dos autores em relação aos usos do livro didático de História nos diferentes níveis de ensino: aqueles podem estar considerando que professores e alunos têm hábitos de realizar atividades didáticas com o livro com mais frequência no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio.

Entretanto, não é somente em termos quantitativos que há uma discrepância no que concerne às atividades propostas pelos autores de livros didáticos de História. No que diz respeito aos tipos de atividades, também há grande diferença de acordo com os níveis de ensino, como se verá a seguir.

Em termos de dados qualitativos, optou-se em dividir as atividades em dois grupos: atividades com *tendência de resposta descritiva e/ou resposta única*, sem margens para diferentes opiniões ou versões, e atividades com *tendência de resposta livre e/ou de resposta plural*, as quais aceitavam respostas individuais de cada aluno, independentemente do “correto”:

Quadro 2

LIVRO DIDÁTICO	TENDÊNCIA DE RESPOSTA DESCRITIVA E/OU ÚNICA	TENDÊNCIA DE RESPOSTA LIVRE E/OU PLURAL
LIVRO 6A	52	23
LIVRO 6B	44	13
LIVRO 6C	27	13
LIVRO 6D	67	11
LIVRO 1A	14	0
LIVRO 1B	13	0
LIVRO 1C	20	4

Ao se analisar esta tabela, verifica-se com clareza a relação que pretende ser estabelecida com os alunos pelo livro através das atividades didáticas. As questões propostas nos livros de Ensino Médio, em sua imensa maioria (90%), são descritivas ou de opção única de resposta, tais como questões de múltipla escolha de diferentes vestibulares, ou como o exemplo que segue:

- “Tomando como base as informações do capítulo, explique em que sentido o escravo em Atenas se distingue do hilota de Esparta.” (VICENTINO, 2010, p. 123)

Ressalta-se que esse tipo de pergunta *tende a* restringir a liberdade das respostas, ao estimular o aluno a encontrar a “resposta certa”, quer na narrativa do autor do livro ou de outro historiador

⁸⁹ Essas perguntas, para serem consideradas na tabela, deveriam estar separadas do corpo do texto narrativo ou de outros documentos porventura utilizados pelos autores.

⁹⁰ Números absolutos de questões, por exemplo: “Atividade número 5, letras a, b e c”, consideram-se 3 questões.

citado, quer em outros documentos, como os imagéticos, os quais também podem estar presentes no livro didático

No que tange às atividades propostas nos livros de Ensino Fundamental, o percentual de questões classificadas como livres ou de respostas plural variou de 14% do total, no caso do Livro 6D, a 30% do total, no caso do Livro 6A. Isto demonstra uma preocupação dos autores de livros didáticos em *estimular* – não necessariamente atingir esse objetivo – a subjetividade dos alunos nas respostas, com perguntas como:

- “Dê sua opinião sobre...”
- “Você concorda?”
- “Imagine que você vivesse naquela época...”

Não se trata de defender toda e qualquer subjetividade, mesmo porque muitas dessas atividades podem não mobilizar uma cognição histórica. Contudo, a experiência de aprendizagem histórica é subjetiva e objetiva ao mesmo tempo, e o que ocorre ao longo do processo de escolarização, ao menos com os dados produzidos até agora a partir das atividades, é uma possível negação da subjetividade em favor de uma objetividade do conhecimento histórico ao longo daquele processo. Corroborando com essa análise, François Dubet (1998), ao fazer uma Sociologia da Experiência Escolar, já notava que as escolas francesas de Educação Infantil viam o aluno como criança, ao passo que a condição juvenil dos alunos do liceu era negada. Em outras palavras, perdia sua condição de sujeito ao longo do processo de escolarização.

Quanto à disposição das atividades nos livros, é perceptível uma espécie de “diálogo” que os autores dos livros de Ensino Fundamental procuram tecer com o aluno, na medida em que muitas dessas atividades se encontram ao longo dos capítulos e, no caso dos livros de Ensino Médio, as atividades estão formalizadas no final do capítulo. Um dado interessante é o de que, das atividades propostas ao longo dos capítulos, a maioria se refere a atividades que estimulam respostas livres/plurais.

Ao se analisar os dados produzidos a partir de atividades didáticas propostas em capítulos de livros didáticos sobre a Grécia Antiga, entende-se que se revela um possível “sequestro da cognição histórica” (GARCIA & SCHMIDT, 2007) ao longo do processo de escolarização, ao se negar um princípio elementar na construção do conhecimento histórico, que é a relação subjetiva com o objeto. Ou seja, nega-se a possibilidade de a experiência passada poder ser interpretada de maneiras diferentes.

3 SUBJETIVIDADE, COGNIÇÃO HISTÓRICA E ATIVIDADES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA

No que tange ao campo teórico-metodológico da Educação Histórica, as questões “abertas” são, geralmente, aquelas cujas respostas indicam os diferentes graus de desenvolvimento cognitivo histórico ou as diferentes formas de construção da evidência histórica de cada sujeito, pois estas respostas “livres” podem conter inferências, explicações ou até mesmo serem consideradas narrativas históricas. Isso significa que, ao responder uma questão histórica⁹¹ com liberdade, o aluno terá de mobilizar estratégias de cognição histórica para atribuir sentido à situação proposta pela atividade.

Dentre as estratégias de cognição histórica estimuladas nas atividades de cunho aberto pesquisadas, ressalta-se a empatia histórica, o anacronismo e o juízo histórico-moral. Pretende-se com uma rápida exposição teórica dessas estratégias cognitivas, valorizar as atividades didáticas de História que procuram não restringir o leque de possibilidades que a própria ciência histórica permite, qual seja, o de ser uma ciência que tem como um dos elementos epistemológicos centrais a pluriperspectividade e o confronto de evidências contraditórias.

Estas três formas de operacionalização do pensamento histórico – a empatia histórica, o julgamento moral em relação à experiência no tempo e o anacronismo – são complementares em termos de cognição histórica. A empatia histórica pode ser entendida como uma estratégia de

⁹¹ Ainda é preciso maior aprofundamento no debate sobre a aprendizagem histórica para se definir o que seria uma “pergunta histórica”, contudo será usada essa expressão para designar a uma pergunta com objetivos de construção do conhecimento histórico, ficando claro que nem toda atividade proposta pelos livros tinham esse objetivo.

compreensão do outro no tempo, colocando-se no lugar deste outro em conformidade com o contexto vivido por ele; o julgamento moral da experiência humana no tempo é encarado como sendo as atribuições de valor ao passado, geralmente tendo como referência o tempo presente; o anacronismo, apesar de muitos historiadores o entenderem como um dos maiores pecados a ser cometido pelo historiador, é concebido neste momento como um “mal necessário”, tanto na prática historiográfica, quanto no processo de desenvolvimento cognitivo histórico realizado pelas pessoas, por isso adota-se a ideia de Loraux (1992) de que o anacronismo deve ser manejado cuidadosamente.

No sentido de manejar as experiências passadas e presente, a “prática controlada do anacronismo” proposta por Loraux parece equilibrar o risco de se perder no passado por meio da empatia, com um outro risco, o do presentismo nos julgamentos morais das experiências no tempo, riscos sublinhados por Von Borries (2001). Este autor afirma, ainda, que “combinando ambos” – empatia histórica e julgamento moral – “em um caminho intelectualmente correto, isso significará crescimento mental” (VON BORRIES, 2001, p. 287). Assim, por um lado, percebe-se a empatia histórica como estratégia de compreensão da experiência no tempo e, por outro, o julgamento moral dessa experiência, como estratégia de atribuição de sentido histórico. No “combinado” de ambos, tem-se uma “prática controlada do anacronismo”. Sendo esta relação do passado com o presente estabelecida de maneira equilibrada, o passado passa a ser melhor compreendido e dotado de sentido histórico.

Retomando a discussão a respeito das atividades propostas em livros didáticos ou mídias educativas, defende-se que é possível se fazer questões abertas, com ampla liberdade de resposta, desde que haja estímulo para a construção da evidência histórica na realização das atividades. Assim sendo, uma das maneiras para a construção da evidência histórica é por meio dessas estratégias cognitivas de compreensão e atribuição de sentido ao passado. A “prática controlada do anacronismo”, nesse caso, pode ser considerada um dos nortes para a elaboração de atividades didáticas pautadas em princípios epistemológicos da ciência histórica, valorizando a subjetividade e a objetividade como elementos próprios da experiência histórica. Dessa forma, a *empatia histórica*, o *juízo histórico-moral*, bem como o *anacronismo*, são categorias de operacionalização do pensamento histórico que podem possibilitar categorizações e até mesmo prescrições no que diz respeito às atividades didáticas de História – para além da intencionalidade das atividades, mas a partir das apropriações feitas por professores e alunos daquelas atividades nas aulas de História.

Desse modo, este estudo revelou uma disparidade entre os livros didáticos de 6.^o Ano do Ensino Fundamental e os do 1.^o Ano do Ensino Médio no que tange às possibilidades de combate à monoperspectividade histórica, em especial pela tendência de negação da subjetividade ao longo do processo de escolarização. Entretanto, a necessidade de se saber como lidam professores com as atividades em aula, além de como elas podem interferir na consciência histórica dos sujeitos em processo de escolarização, são questões que dispendem de maiores esforços para serem buscadas explicações.

REFERÊNCIAS

- BOULOS JR., Alfredo. **História – Sociedade & Cidadania**, 6^o Ano. São Paulo: FTD, 2009
- BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, 6^o Ano. São Paulo: Moderna, 2^a. Ed, 2009.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez., 2004.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9-30.
- FIGUEIRA, Divalte; VARGAS, João. **Para entender a história**. 6^o Ano. São Paulo: Saraiva, 2^a. Ed, 2009.

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

GARCIA, Tânia M. B.; SCHMIDT, M^a Auxiliadora. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências**. In: Educar em Revista, especial, UFPR, 2006, p, 11-32.

GARCIA, Tânia M. B.; SCHMIDT, M^a Auxiliadora. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica. In: GARCIA & SCHMIDT. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UTFPR, 2007.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

MOTOOKA, Débora. **Para viver juntos: história**. 6ºAno. 1ª. Ed. Rev.: São Paulo: SM, 2009.

MORAES, José. **História: Geral e do Brasil**. Ensino Médio – Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2010.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: BARCA, I., MARTINS, E. & SCHMIDT, M. A. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 109-127.

VAINFAS, Ronaldo et. al. **História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

VICENTINO, Cláudio; GIANPAOLO, Dorigo. **História Geral e do Brasil**. Vol.1. São Paulo: Scipione, 2010.

VON BORRIES, Bodo. “Multiperspectivity” – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe? In: LEEUW-ROORD, Joke van der. **History for today and tomorrow**. What does Europe mean for school history? Hamburg: Edition Käber-Stiftung, 2001.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: OLHARES POSSÍVEIS A PARTIR DA CATEGORIA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

TEXTBOOKS FOR TEACHER'S EDUCATION: POSSIBLE VIEWS BASED ON THE CATEGORY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Lucilene Aparecida Soares
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
lusoares13@hotmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia⁹²
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: O presente artigo utiliza o conceito de consciência histórica, de Jorn Rusen, como categoria analítica para examinar uma obra em particular – “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” – publicada em 2006 pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, no contexto de implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente em todo currículo escolar. A partir dessa lei, um conjunto de ações foi desencadeada para a formação continuada de professores, com o objetivo de fornecer instrumentos conceituais para o trabalho nas escolas e sala de aula. A pesquisa realizada busca verificar se essa publicação oficial acerca da temática étnico-racial, voltada para a formação continuada de docentes, pode contribuir para a constituição de novos sentidos históricos, os quais estão presentes, de acordo com Rüsen, “quando suas referências ao presente servem de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade”. No caso brasileiro, as diferentes dimensões da identidade não têm caminhado juntas e a constituição de uma identidade nacional forte, na área cívico-política, tem sido bloqueado desde as origens pelos mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades. No âmbito sociocultural, o elemento africano foi marginalizado, produzindo uma integração folclorizada (DEBRUN, 1990), cuja superação necessita ser tomada como objetivo essencial na formação de professores. Pretende-se, portanto, evidenciar de que maneira estas publicações didáticas reconhecem e apresentam elementos que possam estimular processos de desenvolvimento da consciência histórica, mas numa perspectiva que supera a identidade individual e transcende para uma identidade coletiva que contemple os diferentes grupos presentes na formação do Brasil (indígenas, europeus e africanos).

Palavras-chave: consciência histórica; formação continuada de professores; materiais didáticos; relações étnico-raciais.

ABSTRACT: This paper uses the concept of historical consciousness, by Jorn Rüsen, as an analytical category to examine one particular work – “Guidance and actions for the education of ethnical-racial relationships” –, published in 2006 by the Ministry of Education and Culture – MEC. This publication was released in the context of the implementation of the Act 10.639/02, which declares as mandatory the teaching of African and Afro-descendant history and culture in the school curriculum. This work seeks to verify if this official publication on the ethnical-racial theme, focused on teachers’ continuing education, may contribute to the constitution of new historical meanings. In the Brazilian case, the different dimensions of identity have not been walking together, and the constitution of a strong national identity in the civil-political sphere has been always blocked by the mechanisms of almost automatic reproduction of inequalities. In the social-cultural sphere, the African element has been marginalized, producing a folkloric integration (DEBRUN, 1990) which needs to be overcome by placing the issue as an essential goal in teachers’ formation.

Keywords: Historical consciousness; teachers’ continuing education; textbooks; ethnical-racial relationships.

⁹² Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de um estudo exploratório, realizado com o objetivo de validar teórica e metodologicamente estratégias de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, na linha de Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD.

Neste contexto, a pesquisa busca sustentação no conceito de “consciência histórica” elaborado pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, para examinar materiais de orientação aos professores derivados da política de formação continuada para docentes, empreendida pelo Ministério da Educação - MEC, no movimento de implementação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar.

É importante salientar a argumentação de autores como Araújo (2012) e Baptista (2012), que compreendem esta Lei não como um acessório avulso à legislação brasileira, mas como parte integrante da própria Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, alterada nos artigos 26A e 79B, de forma a contemplar a temática afro-brasileira e instituir o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Silva⁹³ identifica a educação das relações étnico-raciais na própria constituição brasileira, considerando que esta “prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino” (SILVA, 2012, p. 75). Continua argumentando que a Constituição de 1988 organiza o sistema educacional estabelecendo uma “base nacional comum” e uma “parte diversificada”, e complementa lembrando que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB instituindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, consta no âmbito dos conteúdos de “base comum”. Neste sentido, são tão importantes quanto às disciplinas de língua portuguesa e matemática, privilegiadas de forma diferenciada na organização do tempo escolar e também na distribuição da carga horária.

Além dessas questões, deve-se destacar que a pesquisa leva em consideração o questionamento acerca da existência de uma identidade nacional, que articula os vários “Brasis” incluindo os grupos que formam a matriz cultural brasileira, constituída por indígenas, europeus e africanos e, assim, possibilitando o movimento de construção de uma identidade individual que transcenda para uma identidade de caráter nacional, uma identidade brasileira.

2 HISTORICIZANDO: DAS DIFICULDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O Brasil é reconhecidamente um país multirracial, resultado do encontro de povos que mesclados deram origem ao que podemos denominar de matriz civilizatória brasileira. Cabe aqui a observação de que os diferentes povos indígenas, já estavam na terra que viria a constituir o atual Brasil; nos idos de 1500 chegavam a aproximadamente mil etnias/povos diferentes, com suas culturas, línguas e religiões próprias que no processo de colonização foram genericamente denominados de “índios”, como se esta classificação contemplasse a diversidade presente neste território.⁹⁴

No Brasil, os primeiros europeus vieram representados especificamente pelos portugueses, em busca de riquezas e novas terras, motivados como afirma Munanga (2003, p. 33), “por uma conjuntura econômica e histórica interna e internacional”. Apesar das adversidades encontradas no processo, vieram por vontade própria e se lançaram ao movimento de exploração e escravização, o que na historiografia tradicional recebeu o nome de colonização.

Os africanos, por sua vez, vieram contra a sua vontade, capturados de sua terra natal e na condição social de escravizados. Sofreram da mesma generalização empreendida contra os povos indígenas, pois foram perpetuamente classificados como africanos, desconsiderando seus diferentes pertencimentos étnico-raciais, sua diversidade cultural, social e linguística. Aqui, relembra-se que tratar da África é tratar de um continente, que atualmente conta com 54 países, e nesta perspectiva,

⁹³Conforme o antropólogo GRUPIONI (2003), atualmente os diferentes grupos indígenas se resumem a mais ou menos 210 povos, falando aproximadamente 180 línguas, com diferentes situações de contato com segmentos da sociedade brasileira.

nem todas as etnias africanas vivenciaram o processo de escravidão no Brasil. Esta experiência foi compartilhada por povos que vieram pelos portos de Moçambique, Angola, Nigéria, Bissau, Cassanjés, Cabinda, São Jorge da Mina, Lagos, entre outros, que ao chegarem aqui foram apartados de seus pares, sua identidade, nome e origem.

Do encontro conflituoso das três matrizes, das vontades de dominação, do esforço de resistência, da saudade da terra natal, do encantamento pela riqueza, do estupro compulsório dos escravizadores contra as escravizadas (negras e indígenas), das negociações possíveis, das torturas, das violências físicas, simbólicas e psicológicas, dos saberes, costumes e crenças, surgiu material e culturalmente o Brasil e sua população.

Apesar da constituição da população brasileira ser representada desde sua fundação⁹⁵ pelos grupos já citados, a história do Brasil se fundamentou na exclusão, legitimada pela força da lei, de dois terços destes grupos durante mais de 300 anos.

No processo de exploração a partir de 1500, indígenas e negros, foram sistematicamente marginalizados do processo de socialização, ou incluídos de maneira subalterna, segregados a funções e lugares caracterizados pela imobilidade e desprestígio social. O sistema de colonização, que oficialmente durou até 1822, foi interrompido por uma declaração da independência que guardou mais continuidades que rupturas, pois empreendida no intuito de manter o domínio da família real em Portugal e no Brasil; sem questionamentos acerca do sistema econômico e social.

Entre 1822 a 14 de novembro 1889, período da monarquia, o Brasil foi marcado no plano econômico pela manutenção do sistema escravocrata, pelo latifúndio e pela monocultura, e no âmbito social pela desigualdade e pelo patriarcalismo. As esferas econômica e social se articularam e se retroalimentaram, na perspectiva da manutenção do perfil social brasileiro, em outras palavras, na segregação das populações indígenas, afrodescendentes, e como reflexo da organização patriarcal-adultocêntrica, de restrição das mulheres e crianças em sua totalidade, dos espaços de poder e participação política.

A data 13 de maio de 1888 é, comemorada como o auge do movimento abolicionista, por oficialmente efetivar a abolição da escravidão no país. O Brasil, porém, foi o último país da Américas a abolir a escravidão, legitimando por meio da Lei Áurea, uma realidade que vinha caminhando a passos largos, ou seja, a resistência da população negra à escravização. Resistência que se traduzia na liberdade alcançada pela compra da carta de alforria, fuga e constituição dos quilombos, herança deixada pelos antigos senhores, compra do território e constituição de comunidades negras rurais, ou no limite da situação pelo “banzo”⁹⁶, entre outras possibilidades de construção da liberdade.

Soma-se a este contexto o fato que a partir de 15 de novembro de 1889, a organização política do Brasil assumiu um novo caráter, a República, palavra que tem sua origem no latim *res publica*, significando *coisa pública*, caracterizada conceitualmente pela participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. Cabe aqui a questão: quem eram os cidadãos?

Vigorosamente marcada pelo autoritarismo patriarcal, representado pelos grandes latifundiários e pelo militarismo, a República brasileira não ampliou a participação política, pois a massa da população negra, os já reduzidos povos indígenas, os pobres e analfabetos (constituídos de forma significativa pelos afrodescendentes e indígenas) e ainda toda a população de mulheres, foram apartados do processo de participação e decisão durante boa parte da República. No âmbito destas afirmações, pode-se trabalhar com a hipótese de que este contexto de silenciamento da participação política dos grupos citados, reverbera ainda hoje como promotor do conjunto de exclusões sócio-raciais presentes na sociedade brasileira contemporânea.

O panorama apresentado leva-nos ao que Debrun (1990) analisa como um “bloqueio desde as origens à criação de uma identidade nacional forte”. Ele afirma que: “... se estabeleceram mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades o que dificultou, e ainda dificulta, a emergência e, sobretudo, a continuidade do nacional-popular.” (DEBRUN, 1990)

A fundação do Brasil, edificada no encontro e nos desencontros destes três grupos que miscigenados originaram o que somos, tem sido compreendida por muitos como marco de uma

⁹⁵ O termo fundação é empregado, no sentido de considerar o processo histórico dos diferentes povos nativos que habitavam este território antes da chegada dos colonizadores europeus, mas estabelece a possibilidade de existência do Brasil somente a partir do encontro das três matrizes culturais citadas no texto - indígenas, europeus e africanos.

⁹⁶ Banzo uma forma de sofrimento tão intenso que levava ao definhamiento ou a morte.

sociedade mestiça. Esta ideia encontra suporte teórico no “mito da democracia racial”⁹⁷ e no “mito das três raças”⁹⁸, conceitos que mascaram ideologias de dominação que cravam seu poder justamente na homogeneização e harmonização da sociedade, e ainda na naturalização das desigualdades sociais, visto que estas seriam resultado de diferenças raciais. Antropólogos e sociólogos classificam o “mito da democracia racial” e o “mito das três raças”, como “mitos nacionais”, ou seja, respostas forjadas no enfrentamento de uma dificuldade ideológica encarada pelos colonizadores europeus que precisavam “buscar a construção de uma nação europeia a partir de heranças não-europeias” (GDE, 2009, p.200)

Para Munanga (2003), essa discussão deve incluir novos elementos. O autor considera que vivemos numa sociedade diversa, porém:

“as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. (...) no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora⁹⁹, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial”. (Munanga, 2003, p.42)

Para o autor, a construção de uma identidade nacional não prescinde de uma unidade cultural, pois sua fundamentação está no caráter político, no caso do Brasil a união de povos indígenas, europeus e africanos, não constitui uma identidade mestiça, mas diversa em suas múltiplas manifestações.

Talvez a dificuldade de constituição de uma identidade nacional esteja exatamente aí, na omissão de nossa diversidade como possibilidade de construção igualitária de todos os grupos presentes no processo.

Essa problemática tem implicações profundas na forma como se constituiu a educação escolar brasileira. Trabalhos têm sido desenvolvidos para examinar as muitas faces que a questão assume quando se trata de entender a presença/ausência de grupos específicos na escola, mas também quando se analisa as relações que se constroem no espaço escolar. Para a formação de professores, tais questões começaram a ser fortalecidas nas duas últimas décadas, seja por parte dos movimentos sociais organizados, seja por parte dos governos por meio de suas políticas públicas.

Particularmente, interessa à pesquisa questões relacionadas à produção de materiais que se destinam a formar professores para que atuem, nas escolas, em direção a uma educação para as relações étnico-raciais, expressão que busca confrontar o eurocentrismo presente nas bases da educação e o racismo, camuflado ou direto, nas relações sociais. No Brasil o tratamento das relações étnico-raciais contempla as populações afro-brasileiras e indígenas, excluídas desde o início do cenário das decisões políticas e educacionais. Nesta perspectiva, a Educação para as Relações étnico-raciais visa superar o caráter folclorizado acerca da contribuição destas duas matrizes para a construção do país, dialogando com categorias como diversidade, direitos humanos e direito à diferença; busca portanto a desconstrução de representações sociais negativas acerca da população negra e indígena e a construção de um referencial positivo para as populações citadas.

Neste texto, serão privilegiadas as análises de um material específico, denominado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado no ano de 2006, pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, sob a coordenação de Edileuza Penha de Souza, Maria Carolina da Costa

⁹⁷ (...) através dela (expressão) aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa. (...) a expressão não tem uma origem precisa, é associada ao sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra *Casagrande e Senzala*, publicado em 1933 (GDE, 2009, p. 200).

⁹⁸ (...) Sua existência não está associado a nenhum autor específico, mas a uma ideia de senso comum que foi se consolidando com o tempo. Foi o antropólogo Roberto Da Matta que o registrou pela primeira vez, ao identificar que haveria um racismo à brasileira, isto é, um sistema de pensamento que postula a existência de *três raças formadoras do Brasil*. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, com a sua preguiça, do negro, com a sua melancolia, e do branco português, com a sua cobiça e o seu instinto miscigenador. (GDE, 2009, p.201).

⁹⁹ “Identidade legitimadora, é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.” (Munanga 2003, p. 39, citando Castells)

Braga e Maria Lúcia de Santana Braga. A obra está disponível no site da SECAD, que no ano de 2011 foi reestruturada e renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

3 DA ANÁLISE DA OBRA

Segundo Ricardo Henriques, responsável pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, na época da elaboração e publicação do material em pauta (2006), esta obra se apresentou como uma experiência coletiva, constituída em jornadas realizadas em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, no período de dezembro de 2004 a junho de 2005, processo que se desdobrou em grupos de trabalho, que contara com aproximadamente 150 participantes. Neste sentido, as autoras, todas elas mulheres, apresentam-se como coordenadoras de grupos de trabalho, de processos de reflexão, de coletividades. É importante salientar que as coordenadoras são pesquisadoras da temática étnico-racial e de sua articulação com a educação, além de militantes de movimentos sociais, (negros, feministas e pela educação), pertencimento que possibilita uma visão fundamentada e politizada acerca do processo histórico de constituição da educação brasileira.

A obra é composta por sete capítulos, que apresentam as modalidades de ensino, sua constituição, particularidades e a relação com a temática étnico-racial. A organização em modalidades - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e ainda as Licenciaturas, que no espaço escolar constituem as diferentes disciplinas - permite ao docente conhecer a obra de forma integral e ainda concentrar a atenção em sua área de formação e trabalho. A Educação Quilombola¹⁰⁰ está destacada de forma específica, contemplando o respeito, como afirma Nunes (2006), por um horizonte academicamente esquecido, especialmente nas produções educativas - trata-se de um espaço rural e negro.

No conjunto, a obra permite uma visão panorâmica da estruturação da educação brasileira, uma leitura geral do processo histórico de formação das modalidades de ensino e os conflitos¹⁰¹ enfrentados por estas no processo de implementação da Lei 10639/03.

Numa escrita de fácil entendimento e próxima das realidades escolares,¹⁰² os textos são apresentados numa fonte de tamanho grande; a cada abertura de capítulo uma imagem (quadro), acompanhada de uma citação de música ou poesia, cumpre o papel de ilustrar os desafios presentes na discussão do assunto em foco, e ainda atuam como elementos que podem despertar uma “sensibilidade” adormecida, que pode contribuir com o processo de reflexão e aprendizagem de novos conhecimentos.

A organização visual e a análise dos textos permite a percepção de que a obra foi constituída no intuito de formar teoricamente e também despertar¹⁰³ para a importância e necessidade da temática.

¹⁰⁰ A Educação Quilombola parte de um lugar particular, das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Segundo Nunes (2006, p. 140), até Final do século XIX e metade do século XX, os Quilombos eram tratados pela historiografia como “reduitos de escravos fugidos”, limitados ao período escravista. A Constituição de 1988 reconheceu as comunidades remanescentes de quilombos como lugares de história e memória, garantindo a titulação da terra, preservação e valorização, conforme letra da Lei, das “formas de expressão”; “modos de criar, fazer e viver”; “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”. Estes referenciais estão presentes nas escolas quilombolas não como limitadores, mas fios condutores do processo histórico brasileiro, evidenciando como passado e presente podem contribuir com a formação de uma face de nossa identidade nacional.

¹⁰¹ Os conflitos referem-se à falta de formação específica dos professores quanto a história e cultura afro-brasileira e indígena; presença operante do mito da democracia racial, que por não reconhecer o racismo desconsidera a necessidade de um conteúdo específico que contemple povos afrodescendentes e indígenas; e enfrentamento de preconceitos socialmente construídos e presentes na mentalidade coletiva, de forma particular do/as docentes e sua prática pedagógica, também social e historicamente construídos.

¹⁰² Usou-se a expressão realidades escolares por se considerar que cada modalidade enfrenta além dos problemas e dificuldades próprias da educação, como o sucateamento, outras particularidades que têm relação com a faixa etária, gênero, uso de drogas ilícitas, mercado de trabalho, entre outros.

¹⁰³ Aqui a palavra “sensibilidade” aparece entre aspas, pois talvez não seja a expressão exata para sua função no processo. Busca-se ainda uma melhor conceituação para a predisposição dos sujeitos de desconstruir as barreiras que impedem o conhecimento e apropriação de novos referenciais, que permitam a criação de novos olhares e a ressignificação da presença das populações negra e indígena no movimento de construção do Brasil.

A ideia geral é de uma oficina voltada para docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca das relações étnico-raciais, neste sentido, uma ação que busca articular o diálogo entre a fundamentação teórica e as necessidades da sala de aula, por meio da socialização de experiências e propostas de atividades, filmes e textos.

Considerando o contexto geral, a obra “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, está fundamentada em elementos que buscam a superação do etnocentrismo, e de forma explícita a superação do eurocentrismo. Neste sentido, percebe-se que as autoras consideram o processo educativo, como um fluir permanente que ocorre durante toda a vida e em diferentes espaços, inclusive, mas não exclusivamente no ambiente escolar.

4 ANÁLISE DA OBRA E O CONCEITO DE CULTURA HISTÓRICA

Focando a cultura e a tradição afro-brasileira, as autoras relacionam a identidade da população negra a uma construção material e imaterial que une passado, presente e perspectivas de futuro, tendo como fio condutor os valores civilizatórios de matriz africana, presentes na coletividade que, nas palavras de Eliane Cavalleiro, permitiram, por exemplo, “a dinamicidade da cultura e do processo das diversas comunidades afro-brasileiras”. (CAVALLEIRO, 2006, p14).

No espaço de discussão sobre o processo histórico do Brasil e a constituição da escolarização no país, nas presenças e nas ausências dos descendentes dos grupos que formam a matriz cultural brasileira, é que se situa o centro do trabalho, ou seja, a busca de articulação da análise do material didático escolhido com o conceito de “consciência histórica” (Rüsen, 2010).

Encontro possível no esforço do conhecimento de um passado que não se encontra superado, mas disponível ao método, questionamentos e sujeitos que buscam num ontem histórico as luzes para compreensão de um hoje povoado por estereótipos e preconceitos, desigualdades e opressões, espalhados no pensamento social coletivo e singularizado pela violência direta, mas também por outras várias - apelidos, piadas, brincadeiras, olhares, lugares de segregação e resistência. Passado e presente juntos redesenhando uma perspectiva de futuro. O que se apóia na proposição de Rüsen quando afirma que:

(...) a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (RÜSEN, 2010, p. 57)

Como operação do intelecto humano, os avanços no processo de consciência histórica só podem ser alcançados por sujeitos situados temporal e historicamente, cientes de suas origens e memória, suas construções e deveres, compromissos e responsabilidades.

Críticas Internas

O material examinado, destinado à formação de professores, está organizado em duas partes. A primeira contempla as diferentes modalidades de ensino e historiciza o processo de formação das mesmas, além de tratar da inserção da temática étnico-racial no currículo e da fundamentação teórica para o trabalho pedagógico com as diversidades presentes no espaço escolar, representadas de forma particular pela população afrodescendente.

A segunda parte apresenta propostas de trabalhos e socialização de experiências, no âmbito de todas as modalidades e áreas do conhecimento, sob o título de “Sugestões de atividades”.

Nesta perspectiva, as críticas internas vinculam-se à elaboração da obra que, historicamente situada, representava uma novidade no mercado editorial, já que direcionada para a formação continuada de docentes numa área particular, a educação das relações étnico-raciais, focando, de forma específica, a história e cultura afro-brasileira.

Analisando as atividades presentes na Educação Infantil, Santana (2006) situa o cuidado de respeitar a dinâmica do espaço escolar, além de inserir as atividades de forma articulada com o trabalho realizado na escola argumenta que as relações étnico-raciais devem constar na proposta

pedagógica, evitando a concentração em determinadas épocas e datas do ano, como por exemplo, em 20 de novembro. Aproveitando uma característica da própria Educação Infantil, a autora cita dois valores civilizatórios afro-brasileiros que podem fazer parte das atividades, a oralidade e a circularidade, presentes nas “rodas” ou “rodinhas” que privilegiam a dialogicidade, oralidade como território da memória, e circularidade como espaço privilegiado da coletividade, de desconstrução de hierarquias e construção de socialização da palavra. Entre outras sugestões propõe contos, música, brincadeiras, a produção de cartazes, murais e também a construção de um calendário da diversidade étnico-racial, que problematiza criticamente algumas datas do calendário nacional como o 19 de abril (Dia do Índio), 21 de abril (Homenagem a Tiradentes), 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Apresenta também uma bibliografia de literatura infantil comentada.

Deve-se destacar que o tempo decorrido desde a publicação do livro, permite, hoje, algumas análises críticas, decorrentes do amadurecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais. Apesar da Lei 10.639 ter sido promulgada em 2003, até 2006 havia uma carência de obras destinadas à educação, em particular na literatura infantil, e especificamente para a formação docente. Neste sentido, se o primeiro momento após a lei foi de euforia, e de necessidade imediata de atender às demandas por esses materiais, a utilização das obras no espaço escolar, nas aulas de leitura, na interação com os/as pequenos/as estudantes, possibilitou reflexões, estudos e análises críticas com relação ao material em questão.

Neste texto, destaca-se um ponto para análise, em particular. Como se sabe, os materiais denominados de forma genérica – e nem sempre devida – como literatura infantil constituem um nicho de mercado e isso não exclui os livros relacionados com as relações étnico-raciais. Os textos e imagens podem tanto abrir caminhos e novos olhares, como reduzir e estereotipar a percepção de mundo e das pessoas e grupos que constituem este mundo.

Oliveira (2003, p. 150) enfatiza em sua pesquisa que as obras que constituem a literatura infanto-juvenil, publicadas entre 1989 e 1999, no aspecto das relações étnico-raciais, apresentam a denúncia como uma característica marcante, assim o tom das obras é a pobreza e o preconceito racial. Esta concepção e representação do/a afrodescendente, que acaba reforçando a situação social de desvantagem desta população, dificulta o processo de identificação com as personagens de origem africana.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado - indicado como sugestão na obra analisada nesta pesquisa, apresenta perfil diferenciado. Apresenta-se a seguir, a bibliografia comentada na obra “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática. Conta a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra e quer saber o segredo de sua beleza. A menina inventa mil histórias, até que sua mãe esclarece ao coelhinho que a cor da pele da menina é uma herança de seus antepassados, que também eram negros. (MEC / SECAD, 2006)

No entanto, antes da explicação utilizada para referir a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, outras explicações aconteceram e foram destacadas por Oliveira em sua pesquisa:

A menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser “pretinha”. Ela, na realidade, ao ser interpelada pelo “coelho branco”, de “orelha cor de rosa” que “achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda sua vida”, vai inventando desculpas: “ (...) deve ser porque (...) eu caí na tinta preta quando era pequeninha, (...) deve ser porque eu tomei muito café quando era pequeninha (...)”. E assim se sucedem as desculpas. Até o dia em que a mãe dela “uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: Artes de uma avó que ela tinha...”. (OLIVEIRA, 2003, p. 154)

Para Oliveira, citando Silva (2001, p. 40), as explicações para a menina ser tão pretinha, citando Silva (2001, p. 40) “(...) denotam a dificuldade dos autores do texto em explicar os determinantes da diversidade racial”.

“Penso ainda que as desculpas sem nexos da menina quanto à sua origem sugerem uma ‘identidade fragmentada’. Quer dizer, ela não tem referência quanto à sua identidade étnico-racial,

não desperta interesse por essa questão e ainda exprime uma certa imaturidade por não saber lidar com essa lacuna que fica em aberto e que se repete com sua afilhada.” (OLIVEIRA, 2003, p. 155)

A autora relaciona as explicações presentes na narrativa, e o desfecho com a “ninhada do coelho”, matizada com coelhos “bem branco, branco meio cinza...”, e a coelhinha pretinha da menina, com a ideologia da mestiçagem.

Este conceito desconsidera a diversidade étnico-racial presente na formação do Brasil, vinculando-se assim ao “mito da democracia racial”, que na realidade, em muitos casos, ainda opera as relações sociais em nosso país. Um dos resultados deste processo é a constituição de identidades fragmentadas, tanto na população afrodescendente - que encontra dificuldade em se identificar com o legado africano e afro-brasileiro em seu pertencimento, pois ainda representados de forma estereotipada - quanto na população de origem europeia - que é herdeira de um processo histórico em que o racismo se apresenta como construção social e esta parcela da população se encontra num lugar de privilégios, pelo simples pertencimento racial.

Portanto, ainda que buscando enfrentar a problemática da ausência de materiais para orientar os professores para uma educação para as relações étnico-raciais, pode-se avaliar hoje a inadequação de algumas das sugestões apresentadas e que merecem ser revistas.

Críticas Externas

Essas considerações estão relacionadas com a disponibilidade, distribuição, apresentação da obra ao público alvo (docentes) e à articulação entre as diferentes secretarias e departamentos dentro do MEC. A relevância da crítica está na qualidade presente no material analisado e na dúvida quanto ao acesso a esta e outras obras, por parte dos profissionais da educação. Pode-se questionar alguns aspectos:

➤ Um primeiro questionamento é referente à distribuição do material às redes de ensino: além de ser disponibilizado na página do MEC, o material foi fisicamente distribuído? Para quem, ou quais instituições? Trata-se de uma questão relevante uma vez que uma parte significativa das escolas públicas do país ainda não tem acesso às redes – ou tem acessos precários – o que dificulta a consulta e leitura às publicações disponíveis.

➤ Existiu um trabalho de apresentação do material para o público alvo (docentes)? Quais instituições receberam a obra? Caso as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação tenham sido contempladas, estes gestores repassaram a produção para as escolas?

➤ O material foi elaborado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Em que medida a secretaria dialogou com as diferentes secretarias que constituem o MEC? Considerando-se que o material foi pensado de forma a contemplar as diferentes modalidades, em que medida as demais secretarias legitimaram a produção da SECAD, apresentando-a, dando visibilidade e divulgação à obra em foco?

➤ Como foram tratadas as especificidades de forma a aproximar a produção realizada em âmbito acadêmico para o chão da escola, onde docentes das variadas áreas do conhecimento demandam por material com estas características?

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dificuldades e limites presentes na obra analisada, alguns elementos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. A produção do material como um suporte teórico para os professores, pode ser considerada um avanço no movimento que permite a construção de uma ponte que liga o conhecimento do passado, às novas possibilidades de compreensão do presente.

Nesta perspectiva podemos destacar as seguintes características que corresponderiam a aspectos de avanço nos debates sobre as relações étnico-raciais:

➤ estimula a percepção da necessidade de conhecimento acerca de história africana, afro-brasileira e indígena, como possibilidade de reorientação da história nacional e construção de uma identidade positiva para os povos indígenas e afrodescendentes;

- apresenta resultados de pesquisas de diferentes instituições (IBGE, PNAD, FPA - Fundação Perseu Abramos) que consideram as desigualdades no Brasil não somente como sociais, mas decorrentes do processo histórico fundamentado na escravidão e na exclusão das populações indígenas e afrodescendentes, portanto, como sócio-raciais;
- considera a LDB como uma construção histórica, fortemente marcada pela participação de Movimentos Sociais pela educação, buscando a pluralidade de direitos de diferentes sujeitos sociais, dentre eles os grupos em foco;
- concebe o Projeto Político Pedagógico – PPP, como eixo articulador da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, apontando-o como possibilidade de superação da visão de que somente os grupos citados nas Leis (10.639/03 e 11.645/08) se interessam e/ou se beneficiam com o trabalho acerca da educação das questões étnico-raciais;
- considera o trabalho acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como uma tarefa coletiva posta para este momento histórico;
- demonstra preocupação com o desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial (Petronilha, 2004; Gomes, 2005; Cavalleiro, 2006);
- possibilita fundamentação teórica acerca das diferentes modalidades de ensino, além de oferecer informações que podem contribuir para o movimento de formação e “sensibilização” para o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

Portanto, ao finalizar, destaca-se que o estudo de natureza exploratória realizado evidenciou possibilidades para examinar materiais dessa natureza – produzidos em ações do estado, destinados aos professores como formação continuada, e dirigidos a uma temática específica, as relações étnico-raciais – para verificar o grau de contribuição que podem dar a formação da consciência histórica.

Particularmente no caso de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, esta é uma tarefa relevante, como destacado por Schmidt e Garcia (2005, p. 301), com apoio nas conceituações de Rüsen:

(...) a consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Assim, os materiais em questão poderão ser pensados na direção de contribuir para dar à realidade em que os professores se encontram uma dimensão temporal, e, assim também, fornecer elementos de orientação que podem guiar a ação, intencionalmente, na direção de uma maior compreensão dos seus alunos quanto à problemática da constituição da população brasileira e às necessidades urgentes quanto a uma educação para as relações étnico-raciais. E o conceito de consciência histórica poderá ser um instrumento conceitual adequado para a discussão de tais questões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE / USP), São Paulo, 2006.
- Castells, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Paris: Fayard, 1999, p. 16.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- Debrum, Michel – **A Identidade Nacional Brasileira**; Estud. av. vol.4 no.8 São Paulo Jan./Apr. 1990. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141990000100004>
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História**:

Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.

GRUPIONI, Luís Doniste Benzi. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil.** In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgs.) *Diversidade na Educação: reflexões e experiências.* Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

KING, Joyce Elaine. **A Passagem Média Revisada: A Educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros.** In SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Carlos de. SANTOS, Edmilson Santos. (orgs.) *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas Educacionais.* Porto Alegre; Sulina, 1996.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele . **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil.** In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgs.) *Diversidade na Educação: reflexões e experiências.* Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola.** In Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenis Brasileiras: 1979-1989.** (Dissertação de Mestrado), UNEB, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino da História.** SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. (orgs). Curitiba; Ed UFPR; 2010.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial.** In BENTO, Maria Aparecida Silva, (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* São Paulo; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História.** Cad. CEDES vol.25 no.67 Campinas Sept./Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>

SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a Diversidade Brincando:** como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar. Monografia. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

11. ALFABETIZAÇÃO, LIVROS E MÍDIAS EDUCATIVAS
LITERACY, TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA

NAS ENTRELINHAS DE UM MANUALESCOLAR: CARTILHA DE HIGIENE –ALFABETO DA SAÚDE¹⁰⁴ (1936)

BETWEEN THE LINES OF A SCHOOLBOOK: CARTILHA DE HIGIENE – ALFABETO DA SAÚDE (1936)

Carolina Toshie Kinoshita
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
carolkino@gmail.com

Heloísa Helena Pimenta Rocha
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
heloisah@unicamp.br

RESUMO: Esta comunicação versará sobre a produção e circulação do manual escolar Cartilha de Higiene – Alfabeto da Saúde, de autoria de Renato Kehl, publicado em 1936. Para tanto, foi empreendida uma vasta revisão bibliográfica sobre a temática, além da seleção de outras fontes para a análise: contratos firmados entre a editora e o autor, correspondências, resenhas e anúncios do manual escolar nos jornais e nos periódicos especializados. Todos estes documentos foram localizados no Fundo Renato Kehl, vinculado à FioCruz, e também no Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil – LIHED, ligado à Universidade Federal Fluminense. No dia 07 de janeiro de 1936, o médico Renato Ferraz Kehl e o ilustrador Francisco Acquarone assinaram o contrato com a editora, Livraria Francisco Alves, para a publicação e comercialização da Cartilha de Higiene –Alfabeto de Saúde. Já em meados do mês de julho do mesmo ano, esse manual ganhou as páginas de diversos jornais do período, dentre eles o jornal Diário Carioca (17/07/1936), que publica as seguintes palavras: “é um livro para qual se pode augurar sem receio, um esplêndido sucesso”; e em periódicos especializados como O Farmacêutico Brasileiro (s/d), que afirma: “em vistas do aspecto atraente da ‘Cartilha de Higiene’ é certa a sua adoção nas escolas públicas e particulares de todo país”. Autoridades do campo da saúde dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraíba, também teceriam pareceres favoráveis à publicação do manual e aos esforços do farmacêutico e médico dr. Kehl, na cruzada em prol da instrução da higiene no ensino primário. Em 1939, a Cartilha de Higiene recebeu a aprovação da Secretaria Geral de Educação e Cultura, passando a ser adotada pelas escolas do Rio de Janeiro. Renato Kehl (1889-1974), autor da obra, era reconhecido no período como um dos maiores propagandistas da ciência eugênica no país. Suas ideias foram legitimadas pelo círculo social composto por agentes como: Belisário Penna, reconhecido pela defesa em prol do saneamento do país; o escritor Monteiro Lobato, que lhe conferiu o título de “Pai da Eugenia no Brasil”; entre outros intelectuais, médicos e políticos de grande visibilidade no período. Este círculo social contribuiu também para divulgação e legitimação dos seus trabalhos, entre os quais se destaca a Cartilha de Higiene. O manual selecionado para esta comunicação traz indicativos sobre as práticas educacionais voltadas para o ensino da higiene e conformação de hábitos sociais, mas também nos convida a percorrer a história do Brasil entre décadas de 1920 e 1930, por meio das marcas impressas em suas entrelinhas. Tomando-o não só como objeto de pesquisa, mas também como fonte para compreender o contexto social de sua própria produção e circulação, pode-se conhecer os agentes envolvidos nessa rede social, assim como os movimentos de reforma e expansão das escolas, crescimento do mercado de livros didáticos e até a efervescência dos movimentos sociais calcados principalmente nos ideários da higiene, do saneamento e da eugenia, que tanto estimularam a publicação dos manuais escolares de higiene.

Palavras-chave: manuais escolares; História da Educação; eugenia.

¹⁰⁴ Este texto apresenta uma parte dos resultados da pesquisa de mestrado *Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: Os manuais de higiene à sombra da Eugenia (1923-1936)*, desenvolvida no âmbito do Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, com financiamento da FAPESP.

ABSTRACT: This paper will study the production and circulation of the schoolbook *Cartilha de higiene – Alfabeto da saúde*, by Renato Kehl, which was published by Livraria Francisco Alves in 1936. This material reveals signals about the educational practices toward hygiene teaching and the formation of social habits, but it also invites to go through Brazilian history between the decade of 1920 and 1930, through the remarks found between the materials lines. Taking it not just as an object for research but also as a source to understand the social context of its own production and circulation, we can understand the agents involved in this social network; just as the school reform and expansion movements, the growth of the institutional books market and even the emergence of social movements mainly based on ideologies of hygiene, sanitation and eugenics, that stimulated the publication of hygiene schoolbooks. An intense bibliographic review took place in order to complete this mapping, as well as the selection of other sources for analysis: contracts signed between the editor and the author, correspondences, reviews and announcements of the schoolbook at newspapers and specialized periodicals. All of these documents were located at Renato Kehl Fund, which is linked to Fundação Casa de Oswaldo Cruz, and also at Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil - LIHED, this one connected to the Universidade Federal Fluminense - UFF.

Keywords: Schoolbooks; History of Education, Hygiene; Eugenics.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, os manuais escolares resultam “del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico” (2001, p.15). Considerando essas múltiplas dimensões envolvidas no circuito dos livros destinados ao público escolar, este texto visa examinar alguns aspectos ligados à produção e circulação do manual intitulado *Cartilha de Higiene – Alfabeto da Saúde*, de autoria de Renato Ferraz Kehl, publicado pela Livraria Francisco Alves em 1936. A análise incide, de modo mais específico, sobre os agentes que participaram, juntamente com o autor, na produção, divulgação e legitimação deste manual no campo educacional e nas várias esferas da sociedade brasileira.

Para tanto, selecionamos como fontes: o contrato firmado para a divulgação do material, as correspondências trocadas entre o médico Renato Kehl e seus pares, solicitações de avaliação do manual enviadas às autoridades educacionais de diversos estados, cartas recebidas de admiradores e anúncios do manual na imprensa. Esses documentos fazem parte do Fundo Pessoal Renato Kehl, pertencente ao Departamento de Arquivo e Documentação da Casa de Oswaldo Cruz, e do acervo documental e bibliográfico da Livraria Alves, vinculado ao Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil (Universidade Federal Fluminense).

2 DOS APELOS POPULARES AO MANUAL

Renato Ferraz Kehl, autor da *Cartilha de Higiene*, era médico, sendo conhecido como maior entusiasta da eugenia brasileira. Participou ativamente da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), fundou a Comissão Central Brasileira de Eugenia (1930) e integrou diversas instituições da área, recebendo o título de “Pai da Eugenia no Brasil”, que lhe foi atribuído pelo escritor Monteiro Lobato. Em meados da década de 1920, Kehl iniciou a sua trajetória de autor de livros científicos e de vulgarização dos conhecimentos relacionados à ciência médica e à biologia, cujos conteúdos abordam aspectos ligados à medicina social, eugenia e higiene. Para as crianças do então ensino primário, elaborou manuais que mesclavam o ensino da leitura e a difusão dos preceitos higiênicos.

Para Renato Kehl, a higiene constituía-se como a base para a formação de indivíduos saudáveis, além de prepará-los para a instrução eugênica, que deveria ocorrer no ensino secundário. Dessa forma, observamos que, em sua defesa de uma ciência eugênica, Kehl não deixou de vincular conhecimentos biológicos e médicos, ou melhor dizendo, daquilo que ele nomeava como uma “homocultura”, uma ciência direcionada para o cuidado do homem, do nascimento até a sua morte.

Sua atuação circunscreve-se, assim, na intersecção entre a eugenia preventiva, a eugenia positiva e a eugenia negativa. Cabe notar que, como apontam os estudos de Stepan (2005), a eugenia preventiva estava associada às campanhas sanitaristas e higienistas, de caráter reformista; a eugenia positiva pautava-se no incentivo ao casamento entre indivíduos saudáveis do ponto de vista físico, mental e moral; e, por fim, a eugenia negativa defendia a esterilização dos indivíduos considerados degenerados.

Nos manuais escolares de higiene voltados para o ensino primário e elaborados pelo autor, observamos a presença de um discurso preventivo, mais atrelado às concepções higiênicas. Como expressão dessa orientação, em 1923, Renato Kehl publicou o seu primeiro manual de higiene para as crianças, *A fada Hygia*, reeditado até a segunda metade da década de 1930. Período em que surge a *Cartilha de Higiene – Alfabeto da Saúde*, obra que há muito tempo já havia sido sugerida ao autor como livro introdutório à obra *A fada Hygia*, como Kehl menciona no prefácio desse livro.

A livraria Francisco Alves e o ilustrador Francisco Acquarone trabalharam conjuntamente com Renato Kehl na materialização da cartilha, que começou a ser publicada em janeiro de 1936, conforme registra o livro de contrato da Livraria Francisco Alves.

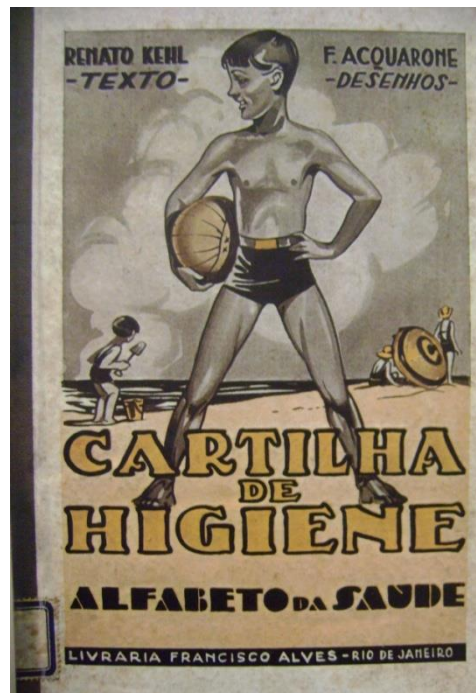
Contrato com Dr. Renato Kehl e Francisco Acquarone para publicação e venda do livro “Cartilha de Higiene”. Desconto de 30%. Direitos autorais 10% por milheiro posto á venda a cada um dos autores. Avisar aos autores quando restarem 200 ex. Tiragens a critério dos editores. Preço de acordo com os autores, garantidos aos editores um lucro equivalente aos direitos autorais. A numeração pode exceder até 5% o nº de exemplares declarados por cada edição. Valor abilitado 2:000\$000. Contrato particular de 7 de Janeiro de 1936. FONTE: Livro de Contrato da Livraria Francisco Alves, s/d – Acervo LIHED-UFF.

A livraria Francisco Alves era reconhecida como a maior editora de livros didáticos, na virada do século XIX para o XX. No período em que Kehl começou a publicar seus livros, entre 1920 e 1930, a livraria já não assumia o mesmo posto, mas, mesmo assim, era considerada uma das maiores nesse setor. Nesse mesmo período, o ilustrador Francisco Acquarone começava a se tornar reconhecido, sendo elogiado pela imprensa brasileira. Cabe lembrar que Acquarone teve, ao longo de sua trajetória profissional, uma destacada atuação também como caricaturista, contribuindo com os principais impressos do período como *Don Quixote*, *O Globo*, *O Jornal*, *O malho*, entre outros.

É sob a chancela desses profissionais que a *Cartilha de Higiene* é publicada. Com dimensões de 23,5 cm de altura por 16,1 cm de largura, que o caracterizam como material de pequeno porte, esse manual trazia estampado na capa o nome de seu autor, um nome vinculado ao movimento eugenista do período. Referindo-se ao estatuto do autor, Foucault nos lembra:

(...) o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso ter um nome de autor, o facto de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal individuo é autor”, indica que esse discurso não é um discurso do quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, num determinada cultura, receber um certo estatuto. (1992. p.46)

Essa vinculação entre a figura do autor e a defesa dos ideais higiênicos e eugênicos, também pode estar expressa na imagem que ilustra a capa do manual. No centro e num plano elevado, a capa põe em cena um menino saudável, belo, robusto e forte, a exibir os músculos que sobressaem nas pernas, nos braços e no peito. Ideais de beleza, força e saúde defendidos pelos eugenistas brasileiros.

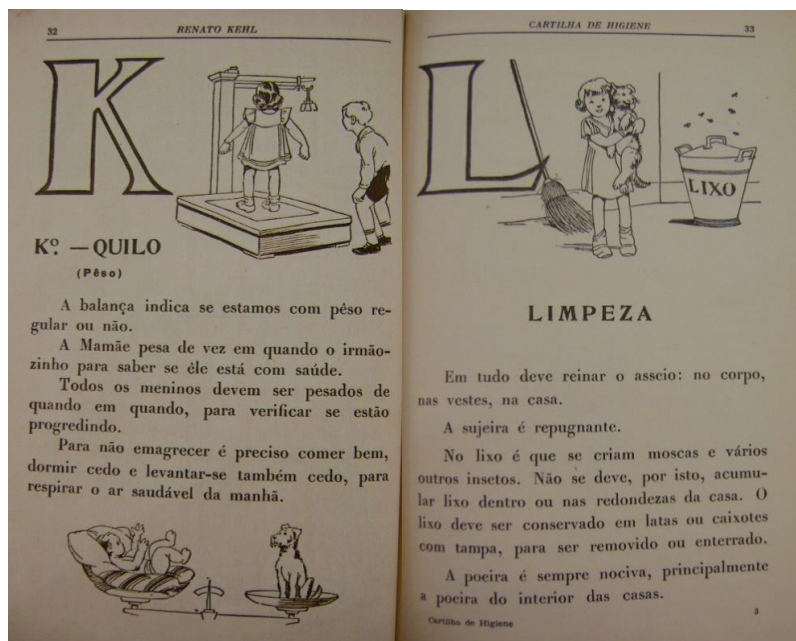


Fonte: CRE – Mario Covas

A leitura da imagem central permite uma aproximação do objetivo do manual: formar uma criança saudável, bela e robusta, por meio da adesão aos preceitos básicos da higiene. Observe-se, nesse sentido, que o título da obra encontra-se em destaque aos pés do menino. Vale a pena estar atento também, para o modo como o jogo de luz e sombra projeta esse título em direção ao menino, compondo a representação de um corpo forte e saudável.

Nas primeiras páginas do manual, pode-se ler um texto direcionado aos professores, que serve de protocolo de leitura, a orientar a forma como as questões ali presentes devem ser lidas. Nesta parte, o autor anuncia que a obra responde aos propósitos de servir como um “guia de ensino sugestivo e persuasivo de noções elementares condizentes com a preservação da saúde” (KEHL, s/n). Nesse sentido, informa que o manual traria, ao longo das suas 48 páginas, muitas figuras, entremeadas de preceitos claros, curtos e incisivos, afim de que os mestres lançassem mão delas das quais os mestres deveriam lançar mão em suas palestras educativas.

O manual começa com a apresentação do dia-a-dia de três irmãos, Yolanda, Xisto e Zenaide, articulada como uma narrativa de vida saudável. Por meio dessa narrativa, busca-se convencer o leitor dos benefícios de uma vida moldada segundo os preceitos higiênicos, enfatizando-se que a prática dos preceitos enunciados conduziria à saúde e, por consequência, à felicidade. Pautado na vida exemplar destes três irmãos, o autor procura apresentar às crianças as primeiras práticas higiênicas, como se elas estivessem aprendendo as primeiras letras do alfabeto. Tomando como ponto de partida essa relação entre primeiras letras e primeiros ensinamentos de higiene, o manual vai sendo construído como um “catálogo de preceitos higiênicos que versa de A a Z: o A desdobra-se em três lições que versam sobre o ar, a água e os alimentos; o B tematiza o banho; o C, a casa; o D, os dentes; e assim sucessivamente” (ROCHA, 2011. p. 166). Na disposição desses preceitos na página impressa, primeiro se apresenta, com grande destaque, a letra, posicionada ao lado de uma imagem, que logo remete ao sistema normativo higiênico; abaixo, uma palavra que se inicia com a letra destacada e que, ao mesmo tempo, sintetiza a imagem, seguida de frases curtas que explicam a importância das práticas higiênicas, como podemos observar nas imagens abaixo:



Fonte: KEHL, s/d. pp. 32-33

O conjunto das lições versa sobre questões relacionadas ao cotidiano das crianças, abordando temas como os períodos de descanso durante o dia; as férias a serem desfrutadas, se possível, fora da cidade; a importância do controle do peso; os cuidados com o nariz (respiração), os olhos (a vista) e o asseio das unhas; sem desconsiderar o trabalho. Este último tomado como sinônimo de estudo para as crianças, um importante elemento de preparação para a vida adulta. Como se pode notar, as lições procuram contemplar todo o cotidiano das crianças.

Nota-se também que, nas entrelinhas da *Cartilha Higiene*, emerge um discurso direcionado às classes menos favorecidas, expressa na presença de frases como:

Quem não tem banheiro toma banho numa bacia ou numa tina, mas não deixa, por isto, de lavar o corpo. (KEHL, s/d. p. 18)

A casa pode ser pobre, mas deve ser limpa e mantida em ordem. (KEHL, s/d. p. 19)

Pode-se ser pobre e ter roupas modestas; mas não se deve andar com roupas rasgadas e sujas. (KEHL, s/d. p.46)

No entanto, uma leitura das imagens produzidas por Acquarone permite observar que o ilustrador não faz nenhuma menção às distinções de classe em suas ilustrações, silenciando-as. Para ele, o mundo higienizado, representado por Yolanda, Xisto e Zenaide, só é composto por crianças educadas, saudáveis, felizes e abastadas. Uma representação do mundo ideal propagado por diversos médicos, sanitaristas e eugenistas, que atrelava saúde a progresso social. Discurso esse compartilhado por diversos intelectuais e profissionais de diversas áreas, no início do século XX, como podemos observar nas correspondências localizadas e nos anúncios publicados nos impressos no período.

3 A CIRCULAÇÃO E A DIVULGAÇÃO

Logo após sua publicação, em 1936, a *Cartilha de Higiene* começa a ocupar as páginas dos diversos impressos do período, com o seguinte slogan: “Para aprender a ler, aprendendo higiene”. Segundo a revista *Farmaceutico Brasileiro*,¹⁰⁵ faltavam materiais didáticos direcionados ao ensino da higiene nas escolas primárias e, portanto, a obra poderia ser facilmente adotada pelas escolas públicas e privadas do Brasil. Além disso, os aspectos estéticos e tipográficos do material agradavam uma parte dos críticos. Segundo alguns jornalistas, os textos de Renato Kehl se tornavam mais claros com as

¹⁰⁵ *Farmaceutico Brasileiro*, s/n. (recorte avulso, Fundo Pessoal Renato Kehl, DAD-COC).

ilustrações de Acquarone, ao mesmo tempo em que cativavam as crianças, tornando o aprendizado das práticas higiênicas mais inteligíveis, como fica explícito no anúncio publicado no *Correio do Brasil*, no dia 20 de julho de 1936:

Da livraria Francisco Alves, recebemos a Cartilha de Hygiene - Alphabeto da Saude, texto de Renato Kehl e desenhos de F. Acquarone. Da ação benéfica e persistente do Dr. Renato Kehl, em bem da melhoria da eugenia, da raça não sei que mais possa fazer ou dizer para tecer-lhe louvores. Acquarone está tornando-se ilustrador indispensavel aos livros didaticos fazendo pela imagem melhor, ás vezes, compreender os textos, do que a letra morta typographica. Os assumptos bem esclarecidos e concludentes tornam-se attractivos pelas ilustrações. Boas autoridades tenho em casa, nas minhas netas que muito se delicias e aprendem na Cartilha de Hygiene.

Os jornais *O imparcial* e *Diario Carioca* também compartilharam da visão expressa no jornal *Correio do Brasil*, fortalecendo a divulgação do manual entre a população da cidade do Rio de Janeiro.

Diversas autoridades públicas expressaram o seu apoio à divulgação do manual. Incluem-se, entre essas, Dr. Francisco Borges Vieira diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo; Dr. Octavio de Oliveira, da Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado da Paraíba; Dr. Clementino Fraga, da Diretoria de Saúde Pública do Estado do Espírito Santo; e Dr. Barros Barreto, da Diretoria Nacional de Saúde e Assistência Médico-Social. Profissionais esses que investidos de grande autoridade no campo da saúde pública, cuja opinião legitimava as iniciativas de Renato Kehl de publicar manuais escolares de higiene. Segundo Barros Barreto,

Os assumptos de hygiene exigem uma divulgação ampla e simples, tornando-os accessiveis e faceis ao entedimento commum. Louvo, assim, a sua pertinencia, promovendo a instrucção infantil de hygiene, cujos resultados beneficos se revelarão no futuro. Aceite, pois, com os meus melhores agradecimentos, os sinceros applausos do amigo e attento admirador.¹⁰⁶

Outras autoridades públicas também expressaram simpatia pelo material, como Maria Thereza Silveira de Barros Camargo, professora e neta do ex-presidente Prudente de Moares, uma das primeiras mulheres prefeitas do Brasil no ano de 1934, pela cidade de Limeira, cidade natal de Renato Kehl; e segunda mulher a ocupar um cargo na Assembleia Constituinte de São Paulo em 1935.¹⁰⁷

Foi com grande prazer e satisfação que recebi os preciosos livros “Educação Moral” e “Cartilha de Higiene”, que teve a gentileza de presentear-me, os quaes já se acham integrados em minha biblioteca, e que vieram justamente completar a minha coleção de Eugenia.¹⁰⁸

A Cruzada Nacional de Educação, responsável por empreender ações de combate ao analfabetismo também informa a Renato Kehl que, apesar de não possuir fundos para adquirir suas obras, visando a distribuí-las gratuitamente por todo Brasil, apoiava e incentivava a leitura desse material entre as crianças. Nas palavras do Dr. Gustavo Ambrust, diretor da Cruzada.

Essas suas duas obras [Cartilha de Higiene e Educação Moral] vêm preencher um grande vacuo em materia de educação physica e da educação moral em nosso paiz. Ella são tão preciosas e de tal monta educacional que todos os governos devem adquirir grande quantidade de exemplares e fornecel-os ás escolas publicas.

¹⁰⁶ Correspondência de Barros Barreto a Renato Kehl. Rio de Janeiro, 07/07/1937 (Fundo Pessoal Renato Kehl, DAD-COC).

¹⁰⁷ Essas informações foram retiradas do Museu do Tribunal da Justiça.

¹⁰⁸ Correspondência de Maria Thereza Silveira de B. Camargo a Renato Kehl. Rio de Janeiro, 27/12/1936 (Fundo Pessoal Renato Kehl, DAD-COC).

Na década de 1930, Renato Kehl já era reconhecido como um dos maiores divulgadores da ciência eugênica no Brasil. A cartilha lançada em 1936 era o segundo livro do gênero, seguido de *A fada Hygia – Primeiro Livro de Higiene*, publicada em 1923 e adotada pelas escolas primárias dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Pará, Paraíba e Minas Gerais. De fato, o nome do autor pode ter contribuído para a divulgação e legitimação do material entre os seus pares. No entanto, todo material didático precisava passar pelo aval das comissões estaduais de educação. Ciente dessa necessidade, Renato Kehl iniciou, em 1937, a articulação junto às autoridades educacionais para que seu material fosse aprovado. Nessa empreitada, Kehl remetia diretamente uma carta personalizada a cada autoridade educacional, solicitando que a mesma avaliasse suas obras, como fica explícito na correspondência enviada ao Diretor Geral da Educação do Estado do Paraná:

Suspeito para julgar do valor destes dois modestos trabalhos [Cartilha de higiene e Educação Moral], ficaria muito grato se V.Excia., com a autoridade de superintendente de ensino nesse progressista Estado, mandasse fornecer um parecer quanto á possibilidade de os mesmos serem adotados pelo departamento sob a competencia e ativa direção de V. Excia.¹⁰⁹

Apesar do esforço de Renato Kehl de divulgar o manual nos diversos estados brasileiros, dentre os quais destacamos o Estado do Paraná e Minas Gerais, somente o Estado de Rio de Janeiro teria se manifestado publicamente em relação à aprovação do manual, tendo em vista a sua utilização nas escolas primárias.

Livros do Dr. Renato Kehl Julgados obras Didaticas

De accordo com as instruções baixadas, em 18 de julho de 1939 pelo Sr. Secretario Geral de Educação e Cultura, foram julgadas e aprovadas como obras didaticas os seguintes livros do dr. Renato Kehl: “Meu Guia - Cartilha de Hygiene - Educacção Moral - Paes, medicos e mestres”.

(...) Felicitamos ao dr. Renato Kehl por haver a Comissão de livros e obras didaticas do Distrito Federal adoptado para uso nas Escolas do Rio de Janeiro, os seus excellentes compendios de disciplina moral e educação social, acima referidos. A Comissão de livros, que teve como presidente o dr. Pio Borges, para as suas atividades seguiu segura orientação, em cumprimento do que dispõe o decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938.¹¹⁰

Mesmo que esse manual não tenha chegado às escolas da cidade do Rio de Janeiro, o tom elogioso do comentário oferece indícios sobre as formas como Kehl foi se legitimando em seu meio e, por essa via, fazendo das suas obras referências para o ensino da higiene.

Localizamos também uma correspondência enviada ao autor pelo professor do Gymnasio Ipiranga, instituição situada na cidade de São Paulo, datada do dia 29 de novembro 1937. Nesta carta, o professor conta que *A Cartilha de Higiene* foi aprovada e adotada no ginásio onde trabalhava. Deixando expressa sua admiração pelo trabalho desenvolvido pelo médico, esse professor informa também que indicava os livros didáticos de Kehl a outros professores de outras instituições escolares, inclusive isoladas, algumas das quais já vinham realizando encomendas diretamente à Livraria Francisco Alves.

4 CONCLUSÃO

Carlos Ernesto Noguera Ramírez, ao estudar os manuais escolares de higiene produzidos na Colômbia, destaca que

Una mirada más allá de los límites de los manuales de Higiene nos permite percibir más claramente la Higiene Escolar como parte de una amplia estrategia de

¹⁰⁹ Correspondência de Renato Kehl a Gaspar Velloso. Rio de Janeiro, 16/09/1937 (Fundo Pessoal Renato Kehl, DAD-COC).

¹¹⁰ *Gazeta da Pharmacia*, s/n. (recorte avulso, Fundo Pessoal Renato Kehl, DAD-COC).

medicalización de la población que, partiendo del temor de las élites hacia el pueblo por considerarlo como foco de enfermedades físicas y morales, como fuente de desorden y amenaza social, busco llevarlo hacia el bienestar; el progreso y la civilización, es decir, busco imponerle su imagen del mundo, sus prácticas, su modelo de vida: la urbanidad como modo de vivir. (NOGUERA, 2001, p.180)

No Brasil, observamos um movimento semelhante, que teve início já no século XIX e que se prolongou pelas primeiras décadas do século XX. Diversos agentes sociais, não somente médicos participaram da “construção” desse projeto de um “novo” Brasil, pautado nos ideais de higiene, eugenia, civilidade e progresso.

Kehl era uma das personalidades atuantes no período, cabendo destacar que fora, inclusive, um dos funcionários do Departamento Nacional de Saúde Pública, entre os anos de 1920 a 1927. Entretanto, ele acreditava que, somadas a essas intervenções públicas e políticas, a ciência eugênica também deveria incidir sobre a formação dos indivíduos. Com base nessa crença, ele inicia na década de 1920 uma empreitada intensa em prol da divulgação da ciência eugênica, tornando-se um dos primeiros médicos eugenistas a elaborar materiais didáticos sobre o assunto.

Os livros direcionados às escolas primárias não levaram no título a filiação direta à ciência eugênica, o que não significa dizer que a ciência eugênica tenha sido colocada em suspenso nessas obras. Muito pelo contrário, podemos traçar a conexão direta entre manuais escolares de higiene e eugenia, por meio de seu autor, recordando que o nome de Renato Kehl, um nome reconhecidamente ligado às iniciativas eugênicas, encontra-se na parte superior esquerda do manual, grafada em negrito e em tom de preto, marcando assim um espaço de destaque no manual. Inscrição que, sem dúvida, está repleta de significações e intencionalidades.

Assim, neste texto procuramos analisar os discursos presentes nas entrelinhas desse manual, iniciando pela identificação do seu autor, passando pelos discursos propagados no manual, para interrogar como tudo isso foi divulgado na imprensa do período e posteriormente legitimado por diversas autoridades públicas, chegando a circular em alguns espaços escolares. Esse movimento permite visualizar como o movimento eugenista se introduziu no cotidiano da sociedade, e quais as ferramentas utilizadas pelos eugenistas para infiltrar-se em diversas esferas sociais. No caso da escola, como Renato Kehl, por meio da *Cartilha de Higiene*, tentou incutir os ideais eugênicos sob a chancela da boa saúde e da beleza corporal.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *O Que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

KEHL, R. *Cartilha de Higiene – Alfabeto da Saúde*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, s/d.

NOGUERA, R., C. E., "Los manuales de higiene en Colombia: instrucciones para civilizar el pueblo", en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M.: *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, UNED, Madrid, 2001, pp. 179-192.

OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (Ed.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. España: UNED Ediciones, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200011&lng=en&nrm=iso>.access on 16 Nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200011>.

STEPAN, N. *A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

**PRODUÇÃO DE CARTILHAS EM MATO GROSSO: POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1977-1989)**

***SCHOOL TEXTBOOK ORGANIZATION IN THE STATE OF MATO GROSSO: PUBLIC
POLICIES AND TEACHERS' TRAINING (1977-1989)***

Cancionila Janzkovski Cardoso
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
kjc@terra.com.br

Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
ale2007.8@hotmail.com

RESUMO: O objetivo desta comunicação é discutir aspectos de pesquisas que tematizaram a elaboração de cartilhas no estado de Mato Grosso. Os estudos de Cardoso(2010) e Rodrigues (2012) se inscrevem na história da alfabetização, abordando aspectos dessa história em Mato Grosso, em especial, a produção, circulação e utilização de duas cartilhas. Tendo como pano de fundo a onipresença do livro didático (Choppin, 2004, p.551), material que expressa um conjunto de conhecimentos, valores e métodos que compõe o código disciplinar (Chervel, 1990), as pesquisas se preocuparam em considerar as múltiplas funções desse material e a multiplicidade de agentes envolvidos em cada uma das etapas de sua vida. A metodologia implementada valeuse do modelo geral, proposto por Darnton (1990), para analisar como os livros surgem e se difundem na sociedade. A primeira produção aparece vinculada a uma política pública nacional de alfabetização contida no II Plano Setorial de Educação e Cultura, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 1975-1979. Entre as áreas prioritárias a serem atendidas figuravam: a) Inovação e renovação do ensino; b) Preparação de recursos humanos. É no seio dessa política pública, desdobrada no “Projeto de Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino-Aprendizagem do 1º.Grau”, que nasce a cartilha Nossa Terra Nossa Gente, em 1977, cedo transformada/editorada pela Bloch Editores como Cartilha Ada e Edu, circulando, pelo menos, até 1985. Os professores da equipe mato-grossense, ligados à Secretaria de Educação, ao realizarem seu trabalho de agentes culturais responsáveis por uma política pública emanada do MEC, além de elaborarem a cartilha Ada e Edu, colocaram-na como dispositivo central para que o Estado atingisse os esperados objetivos de redução do fracasso escolar em alfabetização. As autoras coordenaram um intenso trabalho pedagógico, que gravitou ao redor desse livro didático e o difundiu entre os alfabetizadores mato-grossenses, fundando, criando e recriando práticas pedagógicas de alfabetização e de formação (contínua) de professores. A segunda publicação, embora também tenha vínculo com o poder público advindo da Secretaria Estadual de Educação, possui a especificidade de ter sido gerada no seio de um curso de capacitação de professores leigos, liderado pela igreja católica, e num contexto de forte movimento social de luta pela terra. A cartilha “...Estou lendo!!!” nasceu em 1978 plural e coletiva na medida em que foi feita e refeita a partir da contribuição dos professores em formação, organizados por seus formadores, ligados à Prelazia de São Félix do Araguaia. Adotou, para a alfabetização de crianças, a perspectiva de Paulo Freire de alfabetização emancipatória de adultos, se esforçando para adequar a metodologia e o material didático aos interesses das crianças de zona rural, falando por meio de textos “do mundo da criança, de seu trabalho, de seus brinquedos, de suas fantasias” (GATTI, et al, 1984). Impressa em 1984 pela Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora de Assunção, a cartilha circulou até 1989, além do estado de Mato Grosso, na Ilha do Bananal (Goiás) e em Xinguara e Marabá (Pará). Os dados indicam que os alfabetizadores da região do Araguaia, inseridos num contexto de luta política, inovaram práticas escolares de alfabetização, recriando a cultura escolar da época.

Palavras-chave: cartilhas escolares; políticas públicas; formação de professores.

ABSTRACT: Our objective is to cover research aspects that are the basis for school textbook organization in the State of Mato Grosso, Brazil. Studies by Cardoso (2010) and Rodrigues (2012) are

listed on the history of literacy, dealing especially with the organization, circulation and the utilization of two school textbooks considered regional ones. The methodology carried out was based on the model offered by Darnton (1990) to analyze how books come out and are used by the society. The first organization comes out linked to a national literacy public policy, part of the II Sectorial Plan in Education and Culture, proposed by the Education Board for the years 1975-1979. It is within such public policy, unfolded into the “New Methodologies Project”, which came out in 1977, in the state capital, the school textbook *Our Land Our People* (*Nossa Terra Nossa Gente*, in Portuguese) soon changed/published by Bloch Editores as *Ada and Edu’s Textbook* (*Cartilha Ada e Edu*, in Portuguese) available at least until 1985. The research results show intricate relationships between literacy public policies, the organization of teaching materials and teacher training. The second organization, despite being linked to the educational public sector, has got the very specificity of being generated during a lay teachers training offered by the Catholic church in the municipality of São Félix do Araguaia, and in context of powerful social movement towards land struggle. The school textbook *I’m reading* (“...Estou lendo!!!”, in Portuguese) was created in 1978, adopting, for the kids’ literacy, the emancipatory literacy for adults designed by Paulo Freire. The data indicate that literacy teachers in that region, inserted in a context of political struggle, have innovated their practices, recreating the educational culture at the time.

Keywords: school textbooks; public policies; teacher training

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é discutir aspectos de pesquisas que tematizaram a elaboração de cartilhas no estado de Mato Grosso. Os estudos de Cardoso (2010) e Rodrigues (2012) se inscrevem na história da alfabetização, campo em consolidação no Brasil, abordando aspectos dessa história em Mato Grosso, em especial, a produção, circulação e utilização de duas cartilhas.

Tendo como pano de fundo a onipresença do livro didático (Choppin, 2004, p. 551), material que expressa um conjunto de conhecimentos, valores e métodos que compõe o *código disciplinar* (Chervel, 1990), as pesquisas se preocuparam em considerar as múltiplas funções desse material e a multiplicidade de agentes envolvidos em cada uma das etapas de sua vida.

A metodologia implementada valeu-se do modelo geral, proposto por Darnton (1990), para analisar como os livros surgem e se difundem na sociedade que, adaptado à realidade local, mostrou-se bastante fecundo.

2 ALGUNS INTERLOCUTORES

Nas duas últimas décadas, no Brasil, tem crescido o número de pesquisas que se interessam em apreender o papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição de saberes, julgados essenciais, num determinado momento histórico, para a formação das novas gerações. Tal campo de pesquisa se fundamenta no que se convencionou denominar História das Disciplinas Escolares.

Para Chervel (1990), um dos precursores desses estudos, a especificidade desse campo reside na investigação dos ensinamentos da *idade escolar*, pois o seu elemento central é a história dos conteúdos, onde confrontam-se as finalidades da escola e as transformações do público escolar, originando as evoluções e adaptações das disciplinas escolares. “Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada” (CHERVEL, 1990, p. 222).

Cuesta Fernández (1998, p. 8) denomina de *código disciplinar* uma “tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa” atribuída a cada disciplina escolar e “que regulam a ordem prática de seu ensino”. Ao se debruçar sobre a sociogênese da história como disciplina escolar, o autor lembra que “como toda tradição sociocultural duradoura, a mudança e a continuidade se inscrevem em ritmos

próprios do tempo largo e em relação com as estruturas profundas da sociedade” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 9), fazendo com que os processos de formação do código disciplinar da história não acompanhem o ritmo dos distintos regimes políticos.

O conjunto de conhecimentos, valores e métodos que compõe o *código disciplinar* se expressa nas propostas de cursos, nos programas de ensino, nos periódicos pedagógicos e, principalmente, nos manuais didáticos.

Em artigo publicado originalmente em 2002, Alain Choppin apresenta um balanço da produção mundial sobre a história dos livros e das edições didáticas. Em que pesem os argumentos sobre as dificuldades de se fazer um “estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito”, esse trabalho se tornou um texto fundador na medida em que mapeia as principais problemáticas e os principais temas abordados pela pesquisa histórica, além de destacar tendências e perspectivas para esse campo de estudo. A maior justificativa dada pelo autor para a realização do balanço e da análise sobre a produção ajusta-se, também, para a continuidade na realização de pesquisas dessa natureza. Para ele, “Uma das razões essenciais é a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (CHOPPIN, 2004, p. 551).

As reflexões desse autor sugerem, por um lado, que os livros didáticos assumem múltiplas funções, dentre elas, a *função referencial*, a *função instrumental*, a *função ideológica e cultural* e a *função documental*. Tais funções “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sócio-cultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Por outro lado, o autor aponta “a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marcam a vida de um livro escolar, desde a sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

Em *O Beijo de Lamourette*, Robert Darnton (1990) reconhece a história dos livros como uma nova e importante disciplina, cuja principal peculiaridade é a convergência de diversas disciplinas, reunidas na composição de sua identidade acadêmica, que se debruçam sobre um conjunto comum de problemas. Também para o autor, a história dos livros é, atualmente, um campo de estudos rico e diversificado. A percepção da complexidade desse campo o leva a propor um modelo geral “para analisar como os livros surgem e se difundem entre a sociedade”, como forma de mapear o campo e ajudar o pesquisador, em especial o iniciante, a “enxergar o objeto como um todo” (DARTON, 1990, p. 112). Para esse autor,

[...] os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição (DARNTON, 1990, p. 112).

Esse cenário teórico, aqui brevemente descrito, compõe os pressupostos teóricos das pesquisas a seguir apresentadas.

3 CARTILHA MATO-GROSSENSE ADA E EDU (1977-1985)

Em um contexto regional, cujo movimento editorial, notadamente relacionado à produção de cartilhas de alfabetização, não se sobressai no país, encontramos uma produção na década de 1970. Essa produção “única” cedo nos instigou para a realização de uma investigação de maior fôlego.¹¹¹

O processo de investigação, desde seu início, nos surpreendeu com a constatação, tal como propõe Darnton, que o livro tem muitos sujeitos em torno dele. Mais que isso, tal processo se desenvolveu *pari passu* com a história da política pública que deu origem a esse manual didático. Dessa forma, essa produção aparece fortemente vinculada a uma política pública nacional de

¹¹¹ A pesquisa foi realizada em nível de pós-doutoramento e encontra-se publicada na íntegra em CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

alfabetização contida no II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 1975-1979.

Por ocasião do lançamento do II PSEC, vivíamos uma dramática situação relacionada com o rendimento efetivo do ensino em nosso país, traduzida pela expressão *fracasso escolar*: a sistemática evasão e repetência de nossas crianças. Esse quadro não era novo ou exclusivo da década de 1970. Pelo contrário, desde a década de 1930 há denúncias relativas ao rendimento efetivo do ensino primário no Brasil, mas sem dúvida a partir dessa década se agudizou de forma significativa.

A década de 1970, herdeira da política e da economia da tumultuada década de 1960, iniciou-se com a Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692/71, que ampliou a obrigatoriedade escolar gratuita de quatro para oito anos e aglutinou o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão. Dobrando o tempo de escolarização obrigatória (dos 7 aos 14 anos) o Brasil passava a ostentar uma das mais altas do mundo. A proposta era a de se construir um “Brasil Grande”. Alterando a opção por um ensino mais humanístico, a característica principal dessa lei era dar à formação nacional um cunho profissionalizante, criando, para tanto, a escola única profissionalizante. O “milagre econômico”, proposta do governo militar, necessitava de uma educação que contribuísse, de modo decisivo, com o aumento da produção da indústria brasileira.

As novas finalidades da escola e a proposta de atendimento a um novo público escolar – o povo brasileiro – geram adaptações nas disciplinas escolares, como sugere Chervel (1990). Geram, igualmente, planos e políticas públicas, que se propõem dar a todos um ensino democrático (“acesso” e “sucesso”) e de bom nível, dentre as quais se destaca o II Plano Setorial de Educação e Cultura.

Entre as áreas prioritárias a serem atendidas por esse plano figuravam: a) Inovação e renovação do ensino; b) Preparação de recursos humanos. É no seio dessa política pública, desdobrada no “Projeto de Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino-Aprendizagem do 1º. Grau”, que nasce a cartilha *Nossa Terra Nossa Gente*, em 1977, cedo transformada/editorada pela Bloch Editores como *Cartilha Ada e Edu*, circulando, pelo menos, até 1985.

No contexto local, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC) acatou as proposições do II PSEC e, ao elaborar seus planos quinquenais (1975/1979), estabeleceu como objetivo “concorrer para a minimização da retenção dos alunos da 1ª. série pela introdução de metodologias específicas em alfabetização, visando maior produtividade no ensino de 1º. Grau” (MACIEL; PERSONA, 1988, p. 11).

Mato Grosso, inicialmente, seguiu as orientações do MEC que sugeriam pesquisa experimental para se testar o melhor método de alfabetização. Assim, com base experimental, foram testados em 12 salas de aulas de 4 unidades escolares da capital Cuiabá três diferentes métodos: o analítico (processo de palavração), o sintético (processo fônico) e o eclético (combinando vários processos).

Muitos cuidados foram tomados nesse processo, o que incluiu critérios de escolha dos professores, intenso treinamento para aplicação de cada método e acompanhamento no planejamento e na execução das aulas. Vale aqui ressaltar que o critério adotado pela equipe para selecionar as 12 professoras que atuaram no “experimento” foi o de que fossem normalistas recém formadas e sem experiência no magistério, “a fim de conseguir um desempenho ‘padrão’”. (MATO GROSSO, 1976, p. 13). Esse critério, e toda a explicação que o acompanha, permite vislumbrar uma concepção mecânica de aprendizagem como treino de sujeitos passivos e a-históricos. As experiências anteriores das professoras são olhadas com desconfiança, a partir da perspectiva de que estas já teriam adquirido vícios que poderiam funcionar como empecilhos para o desenvolvimento de uma prática inovadora. Este critério se alinhava com as concepções de formação/treinamento vigentes naquela década, muito distantes do que se concebe atualmente como formação inicial e continuada e construção social da identidade profissional e da aprendizagem da docência.

Após a experiência com métodos por dois anos e a constatação das dificuldades em controlar todas as variáveis, bem como da inadequação dos materiais utilizados, a equipe mato-grossense responsável pelo projeto decide pela elaboração de uma cartilha regional “que atendesse aos requisitos da língua e à nossa realidade”.

É desse modo que nasce a Cartilha *Nossa Terra Nossa Gente* logo depois cooptada por uma grande editora, transformada, impressa e distribuída nacionalmente com o título de *Ada e Edu*.

O trabalho de alfabetização em Mato Grosso, no interior do PNM nos anos de 1977 a 1979, é ampliado para onze municípios, tendo como pedra angular a cartilha recém elaborada.

Do ponto de vista de seu conteúdo a cartilha inovou à época porque: a) chamou a atenção para aspectos da língua até então pouco enfatizados nesses materiais; b) adotando um método misto, trabalhou concomitantemente com duas sílabas; c) sustentou uma proposta para se chegar a leitura e escrita de textos no processo de alfabetização.

Do ponto de vista de sua circulação, a Equipe desenvolveu discursos e ações em torno do “baluarte para o professor ministrar melhor suas aulas”, que envolvem treinamento dos alfabetizadores, elaboração de inúmeros materiais complementares para uso nas aulas e/ou reflexão teórica, visitas técnicas com vistas ao controle e acompanhamento do trabalho, reuniões sistemáticas nas escolas e, ainda, Encontros Estaduais de Alfabetização, nos quais se trocavam experiências e se orientavam os alfabetizadores na implementação das ações do PNM.

Assim, a difusão da Cartilha *Ada e Edu* foi de responsabilidade das autoras/equipe do PNM que, ao fazer seu trabalho de agentes culturais, responsáveis por uma política pública emanada do Ministério de Educação, colocaram-na como dispositivo central para que o Estado atingisse os esperados objetivos de redução do fracasso escolar em alfabetização.

4 CARTILHA REGIONAL DO ARAGUAIA “...ESTOU LENDO!!!” (1978-1989)

O contexto nacional educativo por ocasião do nascimento da cartilha regional do Araguaia era o mesmo, anteriormente descrito, marcado pelo forte e insistente fracasso escolar, notadamente na 1ª. série do 1º. Grau, ou seja, no processo de alfabetização. Do ponto de vista político e econômico vivíamos, ainda, a ditadura militar, com a opção do Estado pela coerção como forma de difundir sua concepção de mundo (CUNHA, 1987, p. 32) e a proposta de construir um “Brasil Grande”, na qual a educação era vista como investimento e instrumento de mudança social.

Essa publicação didática, embora também tenha vínculo com o poder público advindo da Secretaria Estadual de Educação, possui a especificidade de ter sido gerada no seio de um curso de capacitação de professores leigos, liderado pela igreja católica, e num contexto de forte movimento social de luta pela terra. Em 1970 é constituída oficialmente a Prelazia de São Félix do Araguaia e o padre Pedro Casaldáliga é sagrado bispo em 1971. Sua Carta Pastoral “Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social” (CASALDÁLIGA, 1971) é um documento contendo denúncias sobre a violência vivida pela população da região, na luta pela terra.

Assim vivia-se no Araguaia um contexto de marginalização, segregação, violência e luta pela posse da terra e outros direitos essenciais aos indivíduos. Os Agentes pastorais, juntamente com o bispo Pedro Casaldáliga, eram os porta-vozes desse povo, diante de toda arbitrariedade dos que se achavam autoridade.

Nesse cenário resolveu-se organizar, dentro de um mutirão de professores do sertão, um material com imagens, cor e sabor, da cultura local.

A cartilha “...Estou lendo!!!” nasceu, assim, em 1978 plural e coletiva na medida em que foi feita e refeita a partir da contribuição dos professores em formação, organizados por seus formadores, ligados à Prelazia de São Félix do Araguaia.

O fato mais notável na história dessa produção didática é que ela adotou, para a alfabetização de crianças, a perspectiva de Paulo Freire de alfabetização emancipatória de adultos, se esforçando para adequar a metodologia e o material didático aos interesses das crianças de zona rural, falando por meio de textos “do mundo da criança, de seu trabalho, de seus brinquedos, de suas fantasias” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984b). De fato, a coletânea de textos da cartilha se atém a elementos vinculados à região do Araguaia, notadamente, às coisas do campo.

O método escolhido é o da palavração, minuciosamente detalhado no manual do professor (que faz parte do conjunto de alfabetização). O ineditismo do método encontra-se em pressupostos e ações não convencionais para o seu tempo, das quais se destacam: o forte vínculo com a realidade local; o uso intensivo do diálogo; visitas a locais fora da escola; inclusão de pessoas da comunidade para participação nas aulas (por ex. levar um lavrador para explicar o plantio do milho) e, em especial, o uso de textos desde o princípio da alfabetização.

Em relação a esse último item, se sobressai a seguinte afirmação: “O professor deve escrever o texto cuidadosamente com boa caligrafia, observando parágrafo, letra maiúscula no início dos períodos, pontuação correta, deve variar os tipos de frases para que as crianças se familiarizem com todo tipo de pontuação” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984b, p. 4). Essa recomendação evidencia a preocupação das autoras/formadoras em destacar para o professor que ele é um agente cultural, que pode possibilitar o acesso da criança à cultura escrita, ou como elas mesmas dizem “conduzi-la com segurança no caminho da maravilhosa descoberta da leitura” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984c, p. 2).

Muitos são os aspectos a serem ressaltados e analisados através deste objeto de investigação. Desse modo, pensamos ser fundamental que, ao analisar a cartilha em questão, deve-se destacar: a) a preocupação em articular o ensino com a realidade das crianças, denotando práticas educativas emancipatórias; b) proposição de um material mais adequado para a alfabetização da criança do campo, “uma cartilha que a ajudasse a compreender e a se situar dentro do seu mundo” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984c, p. 2); c) A valorização de textos, fazendo-os circular entre as crianças, mesmo antes que essas tivessem se apropriado do sistema alfabético de escrita;¹¹² d) a vivência solidária, marca do cotidiano de formadores, professores e alunos, que redundou em um processo coletivo de produção de um material alternativo, tido como mais próximo da realidade local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas pesquisas, aqui tratadas, se inscrevem na história da alfabetização, campo “minado” pela diversidade, abertura e diluição (FRAGO, 1993). Dentre os aspectos levantados destacamos possíveis relações existentes entre o tripé: produção didática, políticas públicas e formação de professores.

Em ambos os estudos aparecem nuances dessas relações. “Ada e Edu” esteve ancorada na política mais ampla oriunda do Ministério de Educação; “...Estou lendo!!!” tem sua história mais fortemente marcada pelo contexto local, do movimento social de luta pela terra e por direitos sociais, incluindo a educação.

Ao refletir sobre formação de professores, entendemos que as autoras de Ada e Edu coordenaram um intenso trabalho pedagógico, que gravitou ao redor desse livro didático e o difundiu entre os alfabetizadores mato-grossenses, fundando, criando e recriando práticas pedagógicas de alfabetização e de formação (contínua) de professores. Por seu turno, as alfabetizadoras que coordenaram o processo de elaboração de “...Estou lendo!!!”, ao incentivar o indivíduo a descobrir a sua palavra, a falar a sua linguagem, a ter voz, para ir à busca de sua autonomia, elaboraram uma obra no campo da Alfabetização que pode ser considerada inovadora e renovadora de um elemento pertencente à cultura escolar daquela época.

Enfim, a recuperação e o registro de partes do ciclo de vida das duas cartilhas aqui apresentadas, em investigações que se esforçaram por se interessar “por cada fase desse processo e pelo processo como um todo [...] e em suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural no meio circundante” (DARNTON, 1990, p. 112), constituiu-se em experiência ímpar, cujos resultados contribuem para a incipiente história do livro em Mato Grosso e, ainda, como desdobramento, para uma história mais abrangente das propostas de alfabetização, das políticas editoriais e do impresso no Brasil, áreas essas novas e pouco exploradas em nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura: (1975/1979)**. Brasília, 1976.

¹¹² Embora esses fossem “montados” com o fim explícito de retirar palavras-chave, não há dúvida que a visualização pela criança de um processo de produção textual muito poderia contribuir para o processo de alfabetização.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Cartilha Ada e Edu**: produção, difusão e circulação (1977-1985). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**: Carta Pastoral. São Félix do Araguaia: [s.n.], 1971. Disponível em: <<http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/cartas/1971CartaPastoral.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2012.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERNÁNDES, Raimundo Cuesta. **Clio em las aulas**: La enseñanza de La Historia em España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2010.

GATTI, Dagmar Aparecida Teodoro; GOBBI, Luiza Júlia; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de; MORAES, Maria Benvinda de; JARDIM, Suely Barros. ... **Estou Lendo!!!** Cartilha. São Félix do Araguaia: [s. n.], 1984a.

_____. ... **Estou Lendo!!!** Livro do Professor. [São Félix do Araguaia]: [s. n.], 1984b.

MACIEL, Renete Almeida; PERSONA; Rosa Maria Jorge. **O fenômeno da alfabetização**: um repensar a partir da análise do desenvolvimento do Projeto Novas Metodologias: SEC/MT: 1975-1979 [S.l.: s.n.], [19--?]. Datilografado.

MATO-GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Novas Metodologias**: Relatório Geral das Atividades Desenvolvidas: 1975-1978. Cuiabá, 1979.

MATO-GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Novas Metodologias**: Aplicáveis ao processo ensino aprendizagem para o ensino de 1º Grau. Cuiabá, 1977.

PERSONA, Rosa Maria Jorge et al. **Ada e Edu**: para classes de alfabetização. Rio de Janeiro: Bloch, 1978.

PERSONA, Rosa Maria Jorge et al. **Cartilha Nossa Terra Nossa Gente**. Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

RODRIGUES, Alessandra Pereira. **Cartilha do Araguaia “...Estou lendo**: seu circuito de comunicação (1978-1989). Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

**ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES
NO ÂMBITO DO PRÓ-LETRAMENTO DE MATO GROSSO**

***LITERACY AND TEXTUAL GENRES: AN ANALYSIS OF SOME TEACHING PRACTICES
WITHIN THE PROLITERACY PROGRAM IN THE STATE OF MATO GROSSO, BRAZIL***

Márcia Ormonde Portela dos Santos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
marbruti@yahoo.com.br

Cancionila Janzkovski Cardoso
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
kjc@yahoo.com.br

RESUMO: O presente texto se refere a uma pesquisa de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis, e parte da preocupação com a relação entre a formação continuada de professores e o acréscimo de novas metodologias no trabalho em sala de aula, mais especificamente na alfabetização. O objetivo principal dessa pesquisa é investigar se o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais, Pró-Letramento, implantado pelo MEC em 2005, com adesão da rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis/MT, no ano de 2010, tem contribuído de forma efetiva para o acréscimo de novas metodologias nas práticas docentes, notadamente para o trabalho com os gêneros textuais na alfabetização. Nessa perspectiva, nos apoiamos nas concepções de linguagem e na teoria dos gêneros de Bakhtin(1992), e nas releituras didáticas do tema, por teóricos como Dolz e Scheneuwly(2004), Marcuschi(2003), entre outros. O trabalho apresenta como procedimentos metodológicos, a análise qualitativa dos dados, com base na pesquisa etnográfica. Neste tipo de pesquisa, de acordo com ANDRÉ (1995), o pesquisador deve aproximar-se das pessoas, do local, das situações por um tempo prolongado a fim de manter contato direto com o objeto de estudo. Além disso, a descrição detalhada do ambiente, dos depoimentos, dos diálogos é uma característica deste tipo de pesquisa, sendo que os dados coletados devem ser reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais dos depoimentos, dos diálogos e das entrevistas. Nesse intuito, a pesquisa de campo se estendeu durante o segundo semestre de 2011, com a observação das aulas de três sujeitos de pesquisa, professoras alfabetizadoras, que participaram do curso de formação continuada Pró-Letramento no ano de 2010, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, sendo uma da primeira, outra da segunda e outra da terceira fase do primeiro ciclo, respectivamente. Além das observações de aulas, foram feitas entrevistas semiestruturadas, inicial e final, e será realizada análise documental, a fim de aprofundar a temática em questão. Mediante a análise parcial das entrevistas iniciais realizadas, é possível afirmar que as professoras consideram o Programa Pró-Letramento, e outros direcionados aos professores alfabetizadores, de fundamental importância para a melhoria de qualidade na educação. Salientamos que a posterior análise das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras será imprescindível para percebermos a relação entre teoria e prática no tocante às percepções desses sujeitos com os conceitos de alfabetização, letramento e sua materialização através dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Alfabetização; Gêneros textuais; Programa Pró-Letramento.

ABSTRACT: This paper refers to a master's research which is part of the Post-graduation Program in Education at the Mato Grosso Federal University/Rondonópolis campus (UFMT) and starts from the concern towards teachers' continuing education and the increase of new methodologies in the

classroom working field, mostly when it comes to literacy. The main purpose of this research is to investigate whether the early year, ProLiteracy, teachers' continuing education program, adopted by the country's Culture and Education Ministry (MEC) in 2005, with the adherence of the municipal teaching network in the city of Rondonópolis/State of Mato Grosso, in the year 2010, has effectively contributed with the increase of new methodologies in teaching practices, considering the work with textual genres in literacy at use. Following such perspective, we based it on the conceptions of language and the genre theory by Bakhtin (1992), as well as on the didactic readings of the theme, by theoreticians such as Dolz and Scheneuwly (2004), Marcuschi (2003), among others. The field research lasted the whole 2011 second semester, with three research subjects' class observation, literacy teachers who had joined the 2010 ProLiteracy continuing education course. Through the starting interviews partial analysis carried out and the classroom observations it is possible to state that the teachers let clear, in their practice, some teaching procedures closely related to orientations taken from the ProLiteracy Program material, which suggests to the literacy teacher a more meaningful work regarding language use in real-life situations, materialized by means of activities focusing textual genres.

Keywords: literacy; textual genres; ProLiteracy Program

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em duas escolas municipais de Rondonópolis/MT com o objetivo de averiguar se o Programa de formação continuada para professores alfabetizadores o Pró-Letramento tem sido significativo para o trabalho em sala de aula no que diz respeito ao acréscimo de novas metodologias.

Sabemos que a participação nos cursos de formação continuada é imprescindível para a melhoria da qualidade na educação, pois a partir da teoria e da reflexão sobre a prática é possível a busca de novas metodologias de trabalho, a fim de poder ensinar melhor.

Hoje os meios de comunicação de massa, como a televisão, o rádio, a internet, os aparelhos eletrônicos existentes em nossa sociedade fazem com que as crianças exijam muito mais da escola. Não se pode mais coagir o aluno e levá-lo a aprender a “ferro e fogo”; é preciso cativá-lo, motivá-lo, persuadi-lo através de metodologias prazerosas e que venham ao encontro de suas expectativas. Difícil? Com certeza. Trabalhoso? Não podemos negar, porém necessário.

Dessa forma, percebemos que o trabalho com os gêneros textuais, através da leitura e escrita de vários portadores de textos, vinculados ao meio em que vivemos, propicia um maior interesse por parte dos alunos e faz com que eles percebam e compreendam o porquê e o para quê escrever. Além disso, sentem-se motivados expressando-se através da escrita, com criatividade e desenvoltura de acordo com o que é proposto.

A partir da implantação da escola organizada por ciclos de formação humana, surgiram alguns cursos com a finalidade de subsidiar professores alfabetizadores com novas metodologias de trabalho. O mais recente é o programa Pró-Letramento implantado pelo MEC em dois mil e cinco e desenvolvido pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rondonópolis) no ano de dois mil e dez, com a segunda etapa desenvolvida no ano de 2011. O Pró-Letramento define-se como:

[...] um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa será realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por

professores orientadores, também chamados tutores. (PRÓ-LETRAMENTO- Guia geral..., 2007, p. 01)¹¹³

Observando o material do Pró-Letramento, percebemos que a metodologia e as orientações desse material estão voltadas para o uso da escrita em situações reais, ou seja, não se trata apenas de alfabetizar, mas de levar o aluno a saber se expressar de forma autônoma, de acordo com as exigências, com a situação, com o contexto e com a necessidade das práticas sociais, características do letramento, que está intimamente relacionado aos gêneros textuais.

Assim, a questão de pesquisa que move nosso interesse de investigação está voltada à formação de professores alfabetizadores e às práticas que se desenvolvem no interior da sala de aula nos três primeiros anos do ensino fundamental, configurando-se da seguinte forma:

O programa de formação continuada, Pró-Letramento, implantado pela SEMEC de Rondonópolis, tem contribuído para a mudança metodológica do professor no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais?

Com a finalidade de respondermos a essa questão de pesquisa, traçamos como objetivo principal investigar se o programa de formação continuada de professores alfabetizadores, Pró-Letramento, implantado na rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis, tem contribuído de forma efetiva para o acréscimo de novas metodologias no trabalho docente, notadamente para o trabalho com os gêneros textuais, os quais privilegiam o uso da língua nos seus aspectos social, interacional e funcional.

Com a finalidade de contemplar esse objetivo principal, seguem-se os específicos:

- Analisar o material oferecido pelo Programa Pró-Letramento, com vistas a verificar se e como os gêneros textuais são abordados e quais metodologias são sugeridas para o trabalho desse conteúdo em sala de aula;
- Observar de que maneiras os gêneros textuais vêm sendo explorados em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras no primeiro ciclo do ensino fundamental.
- Averiguar se o programa Pró-letramento está sendo significativo, no que diz respeito ao acréscimo de novas metodologias no trabalho dos professores em sala de aula.
-

Dessa forma, a linha de trabalho que seguimos e os interlocutores dessa pesquisa são teóricos que versam sobre a formação continuada, sobre conceitos de alfabetização e letramento, gêneros textuais e produção escrita, os quais serão evidenciados no próximo item.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POSSIBILITA A COMPREENSÃO DESTES CONCEITOS?

Os estudos realizados na área da psicolinguística por Ferreiro e Teberosky (1985) tiveram uma grande repercussão no mundo acadêmico e nas pesquisas sobre a escrita. As descobertas realizadas pelas autoras e publicadas no livro *Psicogênese da língua escrita* modificaram as tradicionais questões de pesquisa sobre alfabetização, pois deslocaram o foco do “como se ensina” para o “como se aprende” e evidenciaram que o aprendiz pensa sobre a escrita, mesmo antes de se alfabetizar. Essa compreensão redimensionou a prática educativa, colocando a criança como sujeito inteligente e capaz de construir hipóteses coerentes sobre a leitura e a escrita, com base em interações significativas no contexto sócio histórico e cultural em que vive. Ao interagir com o mundo da escrita e a ter contato com diversos textos, a criança passa a compreender que a escrita tem uma função social.

Além da Psicogênese dos anos 1980, outras teorias foram sendo divulgadas no cenário nacional nos anos posteriores, em especial, aquelas que trazem uma noção de linguagem embasada pelos teóricos Bakhtin (1997), Marcuschi (2003, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, e defendida como algo essencialmente interativo, que acontece entre produtor e receptor do texto e que atende a propósitos sociais de comunicação. Esses autores reconhecem a importância da leitura e da escrita como práticas sociais, compreendendo que é no texto (oral e escrito) que a situação

¹¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>, acesso em 28/05/12.

comunicativa se efetiva, pois em cada situação específica se realiza um propósito particular de comunicação.

Bakhtin (1997) defende a ideia da língua como fenômeno social e argumenta que esta se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Advoga ainda que ao nos comunicarmos o fazemos por meio de um gênero do discurso. O autor conceitua e define os gêneros como *tipos* de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Como *tipos temáticos, estilísticos e composicionais* dos enunciados, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal, da vida social que vão se estabilizando no interior das diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Diante do exposto, perguntamos como o professor, que tem por objetivo ensinar a ler e a escrever, utiliza os gêneros textuais na sala de aula? Como e quais gêneros textuais estão sendo trabalhados em sala de aula com o intuito de ensinar a ler e a escrever? Será que os cursos de formação de professores têm contribuído para uma melhor compreensão desses novos conceitos e acrescentado novas metodologias na prática docente?

É nesse sentido que esta pesquisa pretende buscar respostas (que não sejam absolutas nem definitivas) a algumas dessas inquietações. Percebemos que os cursos de formação pelos quais os professores são preparados promovem a construção de novos conhecimentos, dessa forma, acredito ser necessário conhecer a formação do professor, notadamente do alfabetizador, e se o Programa de formação continuada para professores alfabetizadores, o Pró-Letramento, influencia a prática desse profissional e como isso acontece.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Em termos metodológicos, trabalhamos com a pesquisa qualitativa de análise, visto que esse procedimento mostra-se adequado dentro das concepções apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) que concebem as metodologias de pesquisa qualitativas mais adequadas para o processo de pesquisa nas ciências humanas. Estes autores discutem o conceito da pesquisa qualitativa e propõem fundamentos para a caracterização e utilização desse tipo de pesquisa em educação, por meio da exposição do seu percurso, métodos e bases teóricas. Esse tipo de análise vem ganhando cada vez mais espaço na área educacional, devido à melhor adequação à complexidade do cotidiano escolar.

Na tentativa de responder à questão de pesquisa que norteia este trabalho iniciamos um estudo que tem como metodologia alguns elementos que se aproximam das características das pesquisas de tipo etnográfico aproximando-nos do ambiente escolar (duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT) e dos sujeitos da pesquisa. Como estratégia de pesquisa, utilizamo-nos de entrevistas semi-estruturadas (inicial e final), de observação de aulas, coleta de atividades dos alunos realizadas em sala de aula durante as aulas de produção textual, bem como conversas informais sobre o trabalho da professora no cotidiano escolar.

Apresentamos como sujeitos da pesquisa três professoras alfabetizadoras experientes, que participaram do programa Pró-Letramento no ano de 2010, oferecido pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Rondonópolis, e que trabalham com as três primeiras fases do primeiro ciclo, respectivamente.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2011 e contou com os seguintes instrumentos:

- Entrevistas semi-estruturadas (inicial e final)
- Protocolos de Observação
- Coleta de atividades realizadas pelos alunos em sala, durante as observações.

As observações realizadas tinham como objetivo principal verificar como estava sendo desenvolvida a prática pedagógica com a produção textual, quais os recursos utilizados pelas professoras e os gêneros textuais que circulam em sala. O enfoque maior destas observações era como as professoras orientavam a produção de textos, se essa atividade era prazerosa e como se dava esse processo de escrita. Além disso, perceber a reação dos alunos frente a esse desafio que a escrita representa para todos nós.

Orientações para o professor alfabetizador: O que diz o material didático do Programa Pró-Letramento

O Programa Pró-Letramento está dividido em sete fascículos, com materiais didáticos, quatro fitas de vídeo e um fascículo destinado aos professores orientadores do curso (tutores). Os fascículos tratam de temas e conteúdos voltados para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, eles se inter-relacionam pela temática e pelos aspectos conceituais, ora pela repetição ora por notas que retomam conceitos vistos. A troca de experiência, a vivência dos professores, suas concepções e dilemas fazem parte desse aspecto dialógico e narrativo que é característica marcante em todos os fascículos do Programa Pró-Letramento.

O primeiro fascículo intitulado “Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento” apresenta os eixos organizadores do ensino aprendido por meio de concepções teóricas e conceitos que fundamentam a proposta do Programa Pró-Letramento. Conceitos estes, que são denominados eixos necessários à aquisição da língua escrita, a saber: valorização e compreensão da cultura escrita, apropriação do sistema da escrita, leitura, desenvolvimento da oralidade e produção textual.

No fascículo 2, “Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação” destaca-se a ênfase à avaliação formativa e diagnóstica em que o professor passa a encarar a avaliação como uma forma de perceber os avanços e as dificuldades que os alunos apresentaram, para intervir e auxiliá-los.

No terceiro fascículo “A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino” o foco volta-se para a análise das situações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, com ênfase na organização do tempo escolar e no planejamento do ensino; discute também a questão do espaço e do tempo dedicados à leitura na escola e a organização do tempo de leitura em sala de aula. Ressalta também, a importância do planejamento e da autonomia por parte do professor em escolher atividades significativas para a aprendizagem do aluno.

O quarto fascículo intitulado “Organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura” tem como objetivo levar o educador a refletir sobre a importância e possibilidades de uso da biblioteca escolar ou da sala de leitura, no seu trabalho pedagógico; explora também, as diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a mediação do professor no processo de ensino da leitura e escrita. Neste fascículo, discute-se, ainda as possibilidades de utilização do dicionário como instrumento importante para atividades de leitura e escrita em sala de aula.

O quinto fascículo, “O lúdico na sala de aula: projetos e jogos”, apresenta experiências positivas de professores que trabalham com jogos na alfabetização e leva os docentes a refletirem sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de assimilação do sistema alfabético. Neste fascículo, a ênfase também está focalizada na questão do planejamento de atividades de jogos e brincadeiras com objetivos bem definidos, os quais auxiliem o educando a aprender com prazer, unindo sabor e saber.

O sexto fascículo, “O livro didático em sala de aula: algumas reflexões”, apresenta discussões relacionadas ao uso do livro didático em sala de aula, o processo de escolha, de uso e de modificação dos mesmos no decorrer do tempo. Ademais, demonstra a importância da escolha do livro didático pelo professor, e do trabalho sistemático e planejado para a aquisição da competência linguística do educando, mediada pelo professor.

O sétimo fascículo, “Modos de falar/modos de escrever”, versa sobre as características, diferenças e semelhanças entre o texto oral e o texto escrito, conceitua competência comunicativa, bem como, ressalta a importância da valorização da linguagem oral para construção da escrita.

No fascículo complementar deste programa, os temas apresentados estão relacionados aos relatos de experiência sobre o tema História de Vida, a fim de constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento. A proposta de estudo deste fascículo fundamenta-se na concepção interacionista da linguagem, em seu sentido discursivo, no qual privilegia-se a apropriação do sistema alfabético escrito para a sua utilização efetiva nas práticas sociais que exigem essa modalidade.

A apresentação da síntese dos fascículos do Programa Pró-Letramento nos possibilita a compreensão de vários aspectos que devem estar presentes na prática do professor alfabetizador no sentido de alfabetizar letrando, ou seja, de propiciar aos aprendizes um contato significativo, planejado e prazeroso com a cultura escrita.

Outro aspecto a ser considerado é que o objetivo do Programa busca oferecer suporte à ação pedagógica dos professores para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua

portuguesa, propondo situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Dessa forma, os cursistas não são meros ouvintes, mas participam ativamente do seu processo de formação através da troca de experiência e da valorização de seus saberes.

4 ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS COLETADOS

Como já explicitado anteriormente, os procedimentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observação com protocolos narrativo-descritivos, bem como coleta de atividades desenvolvidas pelas crianças durante as observações das aulas. Apresentamos a seguir uma análise preliminar da entrevista inicial com um dos sujeitos dessa pesquisa, bem como demonstramos por meio do Quadro I, os gêneros textuais que foram trabalhados em sala de aula pelas professoras, durante o período de observação.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA CARINA¹¹⁴

Concordando com Tardif (2002), compreendemos que os saberes dos professores não provêm de única fonte, mas sim de várias, incluindo suas experiências, sua história de vida e sua carreira profissional. Dessa forma, podemos afirmar que o saber docente é um saber heterogêneo moldado pela experiência pessoal de cada um, de acordo com o grupo social e cultural no qual o professor está inserido.

Concebendo os saberes dos professores como um saber plural, vejamos o que é possível analisar a respeito da fala da professora Carina da 3ª fase do primeiro ciclo sobre o programa de formação continuada, o Pró-Letramento, mediante resposta à seguinte pergunta: “A partir da sua participação no curso Pró-Letramento, o que você apontaria como contribuição deste curso em sua prática pedagógica?”

Eu acho que a contribuição maior foi essa questão de tá tentando trabalhar com os ***gêneros textuais, em todo ciclo, em todo o primeiro ciclo***. Tá mostrando pro aluno ***a função social*** desses gêneros. Porque eu acho que esse curso veio mostrar pra gente que eu não trabalho uma embalagem por trabalhar...porque a embalagem está lá na casa do menino, ele tem contato com aquilo. Já tem conhecimento prévio sobre aquilo. Uma receita, uma fábula, né? Então, assim ***a questão da função social*** daquilo que a gente ensina na sala de aula. Eu acho que isso foi uma grande contribuição. Uma coisa que eu acho fez com que eu ***mudasse um pouco a minha prática***. E assim dá uma ***sequência, não dá aquelas coisas assim... é...separada, aquelas caixinhas separadas***, que tudo pode ser preparado com uma ***sequência de atividades*** com uma melhor compreensão e melhor acompanhamento da gente. (Carina 15/08/2012).

Ao analisarmos as concepções subjacentes às propostas curriculares, percebemos que a partir da década de 90 consolida-se no Brasil o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. Albuquerque et al salientam que:

Com a difusão em nosso país das teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem de língua nos âmbitos acadêmico e oficial, tornaram-se hegemônicas as propostas que concebem a língua como enunciação, como discurso – e não só como comunicação (Mortatti, 2000; Soares, 1998). Isso implica incluir no tratamento didático as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto no qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção. Como consequência, duas questões de natureza didática aparecem nos textos acadêmicos e curriculares sobre alfabetização e sobre ensino de língua que visam a orientar a ação docente: a importância de considerar a alfabetização um

¹¹⁴ Nome fictício.

processo de *apropriação* (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do SEA¹¹⁵ e a necessidade de considerá-la também como prática *de letramento* ou imersão na cultura escrita. (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008, p. 254).

Assim é possível afirmar que a professora Carina também percebe essa mudança em sua prática: levar o aluno a se apropriar do sistema da escrita como código (alfabetização) de forma contextualizada, com sentido, nas palavras dela “tentando trabalhar com os ***gêneros textuais***, ***em todo ciclo, em todo o primeiro ciclo***” relacionando essa habilidade às práticas sociais, o letramento.

Chartier (2000 apud ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008, p. 252) aponta que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos, de natureza didática e pedagógica. A primeira relativa à definição dos conteúdos a ensinar e a segunda acontece em relação à organização do trabalho. Neste fragmento da fala de Carina é possível perceber as duas transformações. No caso, a compreensão sobre os gêneros textuais e a experiência do dia a dia, faz com que ela consiga transpor esses conhecimentos para a prática, à medida que consegue organizar seu trabalho de forma menos fragmentada, creio que ela se remete ao que costumava acontecer no ensino tradicional, em que as aulas de Língua Portuguesa não se relacionavam com outras disciplinas. Conforme o Protocolo nº 5 do dia 20/09/2011, é possível destacar que a professora “aproveitou” a produção de texto para trabalhar gráficos e tabelas, em matemática, trabalhando de forma interdisciplinar.

Hoje a professora fala que vai trabalhar o texto por que sonhamos? Ela pergunta aos alunos, o que acontece quando dormimos. Fala sobre a revista “Ciencia Hoje” que traz curiosidades interessantes. Primeiro fez a leitura do texto por que dormimos?[...]os alunos participaram da aula, contando suas experiências, a professora garante a participação de todos na discussão, com organização[...]após essa discussão a professora propõe a produção narrativa de um texto sobre o sonho. Depois disso, os alunos leem seus textos e, junto com eles, a professora classifica os sonhos em sonho assustador, triste, fantasioso (na floresta encantada) surpresa (festa), passeio e a partir daí, trabalha com noções de quantidade para a confecção de tabelas e gráficos, garantindo que todos se expressem no desenvolver dessa atividade. (Carina, Protocolo nº 5, linhas 21 a 38).

Observando o primeiro fascículo do programa Pró-letramento, intitulado “*Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*”, nota-se que nele apresenta-se os eixos organizadores do ensino aprendido por meio de concepções teóricas e conceitos que fundamentam a proposta do referido programa. Conceitos estes, que são denominados eixos necessários à aquisição da língua escrita, a saber: valorização e compreensão da cultura escrita, apropriação do sistema da escrita, leitura, desenvolvimento da oralidade e produção textual. Nesta aula, acima ilustrada percebe-se que a professora com uma única atividade consegue contemplar os cinco eixos organizadores do ensino aprendido, bem como, de forma criativa, lançar mão da interdisciplinaridade.

Destacamos, nesta análise, que não se trata apenas de seguir “uma receita” para desenvolver um trabalho, mas de compreender uma proposta e com competência, criatividade e dinamismo criar estratégias prazerosas para o trabalho com a língua portuguesa e a produção de textos em sala de aula.

4.1 Os gêneros textuais que circulam no ambiente escolar

A seguir apresentamos um quadro com uma análise preliminar dos dados coletados destacando os gêneros textuais que foram trabalhados nas salas observadas durante as aulas de produção de textos, bem como, as falas das professoras a respeito de suas práticas.

¹¹⁵ Sistema de Escrita Alfabética.

Quadro 1- Gêneros textuais utilizados pelas professoras em sala de aula.

Gêneros textuais utilizados pelas professoras em sala de aula

Profª Ana 1ª fase	Gêneros textuais 1ª fase- 1º ciclo	Profª Bia 2ª fase	Gêneros textuais 2ª fase- 1º ciclo	Profª Carina 3ª fase	Gêneros textuais 3ª fase- 1º ciclo
05/08	Narrativa de uma história a partir de uma sequência de figuras	09/08	Apelo, panfleto, conselho (projeto meio ambiente)	09/08	Biografia
12/08	Cartão para o dia dos pais	23/08	Lista	23/08	Fábula, provérbios, biografia
26/08	Descrição a partir de frases prontas para serem completadas	05/09	Fábula	05/09	Ficha técnica de um animal (rinoceronte e elefante)
09/09	Descrição a partir da produção de diálogo com gravura	13/09	Poesia	13/09	Ficha técnica de um animal (rinoceronte e elefante)continuação
16/09	Conto infantil: recontar a história dos três porquinhos	20/09	História sequenciada através de gravura: narração	20/09	Texto narrativo sobre um sonho. Leitura de fábulas e de um texto informativo da revista hoje
23/09	Narração a partir de uma história contada pela professora: o ursinho Pepito	04/10	História em quadrinho: narração dos fatos a partir de uma sequência de figuras	04/10	Poema, retomada dos gêneros recado e bilhete.
20/10	Narração a partir de uma gravura: o macaco e o burro.	13/10	Texto narrativo a partir de uma situação de medo vivida vivenciada	13/10	Continuação Recado e bilhete
18/11	Narração a partir de uma sequência de perguntas(roteiro) que direciona a escrita do texto	18/10	“bilhete” trabalhado como bilhete, mas na verdade poderia ser classificado como cartão	18/10	Carta
25/11	Bilhete (projeto de produção de texto da escola)	20/11	Música	29/11	Carta e envelope
02/12	Anúncio(projeto de produção de texto da escola)	29/11	História narrativa a partir de um título: Passeio no sítio	07/12	Lista de convidados cardápio
12/12	Poesia	15/12	Cartão de natal 1	08/12	Carta
13/12	Música para apresentação	16/12	Atividades de matemática.	09/12	Carta
14/12	Escrita de uma oração				
Total	9		10		13

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2012).

Por esse quadro é possível visualizarmos que os gêneros textuais têm sido trabalhados em sala de aula com mais frequência, ou seja, as tendências educacionais para o ensino de Língua Materna que privilegiam os gêneros textuais, em detrimento da tipologia (conforme orientações dos PCNs, 1998) têm se materializado na escola.

Observa-se nesse quadro que a professora Ana, da primeira fase, trabalhou com diversos gêneros, ao todo nove, e que, pelos dados coletados, percebe-se que ela privilegia o trabalho com a produção de textos do tipo narrativo e descritivo. Pela análise das atividades por ela desenvolvidas, nota-se que a escrita de textos acontece de maneira “mais fácil” para a produção de texto a partir da

narrativa. Nas palavras de Ana: “Eu gosto muito de trabalhar na primeira fase, fábula [...] o texto narrativo é mais fácil para trabalhar a escrita, e o texto poético, na leitura, é excelente.” (entrevista final do dia 19/12/2011).

Na segunda fase, a professora Bia desenvolveu atividades com nove gêneros textuais diversificando um pouco mais. E pela sua fala ela afirma que modificou sua prática pedagógica a partir da sua participação nos cursos de formação continuada oferecidos pela SEMEC. É interessante o seu relato sobre essa mudança, observemos o que ela diz a esse respeito:

No início eu usava muito a cartilha, e o método silábico. A maior parte do tempo era o método silábico era a cartilha, eram tarefas tradicionais, de memorização ...de repetição, não usava esses tipo de textos que eu uso hoje. Eram aqueles textos fragmentados, só esses tipos de textos... não usava receita, não usava parlenda. Não usava fábulas. Bilhetes... esses outros gêneros textuais... de jornais e revistas... quando eu comecei eu não usava isso não, na alfabetização. Usava somente a cartilha...e aquelas atividades de repetição e de memorização. Hoje não, hoje é diferenciado... eu uso vários tipos de textos, diferentes tipos de textos. Diferentes atividades. Atividades que eles têm que pensar. Atividades que eles tem que organizar. (Bia, entrevista final do dia 20/12/2011).

A professora Carina utiliza-se de doze gêneros textuais e percebe-se uma tendência da apropriação desses gêneros um pouco mais relacionada com a função social, pois extrapola-se os muros escolares visto que a atividade da biografia, da ficha técnica, da carta, da lista de convidados, por exemplo, dependem de uma relação com o exterior da classe. Ou seja, para preencher os dados biográficos o educando precisa ter em mãos dados pessoais como nome, idade, data de nascimento, nome dos pais e na maioria das vezes, só é possível realizar a atividade com o auxílio dos pais ou de um documento oficial.

Percebemos também uma leve progressão da primeira para a terceira fase, ademais é possível afirmar que nesta última houve uma exploração maior por parte da professora, pelas retomadas dos conceitos trabalhados no decorrer das atividades, englobando gêneros que se aproximam numa organização que privilegiam a função social no sentido de comunicação: recado, aviso, bilhete e carta.

A análise preliminar dos gêneros textuais trabalhados em sala, no decorrer das observações, sinaliza uma mudança gradativa nas práticas docentes na alfabetização, apontando uma releitura das propostas do Programa Pró-letramento associada à experiência profissional, à capacidade de apropriação e organização didática e à criatividade de cada sujeito de pesquisa, no seu fazer pedagógico.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho de pesquisa em desenvolvimento parte da preocupação com a qualidade de ensino e o acréscimo de novas metodologias na alfabetização, baseada na compreensão do letramento e num ensino mais significativo para o aluno com a temática dos gêneros textuais.

Com base nas entrevistas iniciais realizadas pode-se perceber que os sujeitos da pesquisa consideram a formação continuada e o programa Pró-Letramento muito importantes para a melhoria da qualidade de ensino. Além disso, as entrevistadas destacam a relevância da experiência em sala de aula, da possibilidade de aceitação de mudanças, como fatores decisivos para a constituição das mesmas, enquanto profissionais e enquanto pessoas. Pelas observações e análise dos gêneros que circulam na escola, percebe-se uma aceitação maior e melhor compreensão, por parte das professoras, das propostas curriculares e dos conceitos divulgados pelo Programa Pró-Letramento, no tocante à compreensão do *alfabetizar*, *letrando*. Além disso, pelos diálogos travados, conclui-se que existe uma avaliação positiva deste programa por parte dos sujeitos dessa pesquisa.

Partindo da análise do material oferecido pelo curso, das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, das observações da prática docente, acreditamos que ao fim deste trabalho, será possível verificarmos com mais acuidade como o programa Pró-Letramento tem influenciado a dinâmica do

trabalho pedagógico no primeiro ciclo, no tocante à alfabetização, ao letramento e a sua materialização através dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização**: o que fazem as professoras. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.13, maio/ago de 2008, n.38. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>, acesso em 30/05/2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução uma teoria e os métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. [S.l. : s.n.], [2002]. Disponível em: <www.proead.unit.br/.../Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.rtf>
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PRÓ-LETRAMENTO: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PESQUISA SOBRE OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES

RESEARCH ABOUT THE USES OF THE TEXTBOOK IN TEACHING TO READ AND WRITE: IMPORTANCE AND POSSIBILITIES

Tamara Cardoso André
UNIOESTE
tcardosoandre@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho apresenta estado da arte das pesquisas sobre os usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita, divulgadas entre os anos 2000 e 2010. O objetivo foi entender a utilização do livro didático em sala de aula e sua importância na prática docente. Segundo Reiris (2005), pesquisas sobre os usos do livro didático apresentam metodologias predominantemente qualitativas e técnicas de entrevistas e observações. Ainda que partam do estudo de realidades locais, o conjunto das pesquisas sobre os usos do livro didático permite formulações sobre a realidade educacional mais ampla. Foram consultadas teses, dissertações e artigos no site do Centro de Investigación Manes, no banco de teses e dissertações da CAPES, e no livro de Reiris (2005), que traz uma compilação da produção científica sobre livros didáticos. Foram encontradas 13 pesquisas. Destas, 5 apresentaram entrevistas e depoimentos de professores sobre avaliação e usos dos livros didáticos no ensino da leitura e da escrita: Silva (2003), Araújo Santos (2004), Frade (2004), Silva (2005) e Teixeira (2009). As demais 8 investigações apresentaram estudos etnográficos ou observações sistemáticas no interior da sala de aula: Rockwell (1995), Rockwell (2000), Cox e Silva (2000), Rockwell (2001), Amâncio (2002), Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004) e Freitas e Moura (2007). Em relação aos resultados das pesquisas, as conclusões podem ser divididas em três conjuntos. As pesquisas de Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004) e Rockwell (1995), apontaram para o fato de que um mesmo livro didático pode ser utilizado de formas distintas, pois é transformado através dos usos que dele são feitos. Freitas e Moura (2007) e Rockwell (2000, 2001) investigaram os usos, em sala de aula, dos diversos gêneros textuais contidos nos livros didáticos de ensino da língua materna. Verificaram que professores se apropriam destes textos em sala de aula de maneiras distintas, transformando os livros didáticos nos usos. Rockwell (2001) verificou que a materialidade influi nas formas de ler, sendo que o suporte “livro didático” modifica os gêneros nele contidos. Nas pesquisas sobre a alfabetização, que incluem os trabalhos de Cox e Silva (2000), Amâncio (2002), Silva (2003), Araújo Santos (2004) e Frade (2004), o denominador comum das conclusões foi a constatação de que os professores usam o livro didático mais para práticas cartilhescas de ensino das letras e sílabas do que para atividades de letramento. Todas as pesquisas consultadas apontam para uma relação entre docente e livro didático na qual este, ao mesmo tempo em que interfere nas práticas docentes, é também modificado pelos usos que dele são feitos.

Palavras-chave: Livro didático; leitura; escrita.

ABSTRACT: This paper presents the state of art of research on the uses of the textbook in teaching to read and write, published between 2000 and 2010. According to Reiris (2005), methodologies predominantly qualitative, interview techniques and observation allow to investigate how textbooks are chosen and used inside the classroom. Large scale free distribution of textbooks to education systems, in Brazil, done by the Ministry of Education, through the Textbook National Program (PNLD), justifies the necessity of studying how these materials interfere in the practices of teaching to read and write. To reach the present state of art, it was consulted theses, dissertations and papers of authors that investigated the uses of textbooks in the teaching to read and write. It was consulted also the website of the Centro de Investigación Manes, the theses and dissertations database of CAPES and Reiris (2005) book, which brings a compilation of the scientific production about textbooks. It started with the assumption that the whole set of researches in local contexts allows the comprehension of the wider educational reality. It was found 13 researches, for which the conclusions can be divided in three groups. The ethnographies and observations of Macedo, Mortimer & Green

(2004), Coutinho (2004) and Rockwell (1995), pointed to the fact that the same textbook can be used in different ways, because it is transformed thru its uses. In ethnographic investigations, Freitas and Moura (2007) and Rockwell (2000; 2001)

researched the uses, in the classroom, of the diverse textual genres contained in textbooks of mother tongue reading and writing education. It was verified that teachers often appropriate these texts in classroom, what demonstrates the importance of the presence of the variety of textual genres in classroom. Rockwell (2001) verified, yet, that the book materiality influences the reading ways, because the platform “textbook” modifies the genres contained in it. In the researches about alphabetization, which include the works of Cox and Silva (2000), Amâncio (2002), Silva (2003), Araújo Santos (2004) and Frade (2004), the common denominator of the conclusions was the realization that the teachers use more the textbook on the teaching of letters and syllables

than on social and interactive uses of the variety of textual genres. It remained, in classroom, traditional alphabetization practices, even though the adopted textbooks were written based on interactionist perspectives.

Therefore, in the consulted researches it was verified that, in educational contexts in which it was used, the textbook played an important role, although its different ways of appropriation.

Keywords: textbooks; reading; writing

1 INTRODUÇÃO

O conteúdo deste artigo faz parte de tese de doutorado defendida no ano de 2011, - intitulada *“Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico”* (ANDRÉ, 2011), - e apresenta estado da arte das pesquisas sobre os usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita. Foram consultadas as pesquisa publicadas entre 2000 e 2010 no site do Centro de Investigación Manes¹¹⁶, no banco de teses e dissertações da CAPES¹¹⁷, bem como os trabalhos divulgados no livro de Reiris (2005), que traz uma compilação da produção científica sobre livros didáticos. O objetivo com este estado da arte é responder às seguintes questões: as investigações sobre os usos do livro didático partem de quais metodologias ou métodos? O que dizem o conjunto das pesquisas sobre os usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita?

2 AS METODOLOGIAS OU MÉTODOS PARA INVESTIGAR OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO

Primeiramente, é preciso situar, no universo de trabalhos científicos sobre livros didáticos, quais são as metodologias ou métodos que permitem a investigação sobre os usos do livro didático. Reiris (2005) ajuda a responder a essa questão ao fazer estado da arte visando traçar uma taxonomia das linhas de investigação de textos escolares, que a autora divide em quatro:

- 1) Estudos críticos, históricos e ideológicos acerca do conteúdo dos livros didáticos.
- 2) Estudos formais, linguísticos e psicopedagógicos sobre legibilidade, compreensibilidade, apresentação e adequação didática dos livros didáticos.
- 3) Estudos sobre política cultural, editorial e economia dos livros didáticos.
- 4) Estudos centrados no papel do livro didático no desenvolvimento curricular.

Segundo a autora, é na quarta linha que se situam as pesquisas sobre os usos dos livros didáticos, geralmente qualitativas e conjugadas com o emprego de entrevistas e observações. Nesse grupo encontram-se as pesquisas que exploram as percepções, opiniões e demandas dos

¹¹⁶ Catálogo bibliográfico que reúne textos sobre livros didáticos e manuais escolares, produzidos em diversos países, especialmente da América Latina e Espanha. <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>

¹¹⁷A CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) mantém um banco de dados que disponibiliza os resumos de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil. <http://www1.capes.gov.br/bdteses/>

professores a respeito dos materiais curriculares, os estilos como professores trabalham com textos, os modos como os livros didáticos são escolhidos e as avaliações da vinculação entre matéria curricular e a autonomia profissional docente.

Assim, pode-se concluir que o objeto “*usos dos livros didáticos*” já faz parte do universo das pesquisas educacionais. Partindo dessa premissa, foram encontrados treze trabalhos, dentre artigos, dissertações e teses, que fazem parte do universo de pesquisas sobre os usos do livro didático no interior da sala de aula no ensino de leitura e escrita, publicadas e divulgadas entre 2000 e 2010. Confirmando as conclusões de Reiris (2005), foram encontradas pesquisas qualitativas sobre os usos do livro didático, sendo as entrevistas e observações os principais instrumentos utilizados. Foi também observado que a etnografia se constituiu como perspectiva adotada em algumas pesquisas sobre usos do livro didático.

Dentre as treze pesquisas consultadas, seis apresentaram entrevistas e depoimentos de professores sobre avaliação e usos dos livros didáticos no ensino da leitura e da escrita: Silva (2003), Santos (2004), Frade (2004), Moraes e Albuquerque (2005) Silva (2005) e Teixeira (2009). As demais sete pesquisas apresentaram estudos etnográficos ou observações sistemáticas no interior da sala de aula: Rockwell (2000), Cox e Silva (2000), Rockwell (2001), Amâncio (2002), Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004) e Freitas e Moura (2007).

Pesquisas qualitativas possibilitam a compreensão e o estudo de particularidades, ou seja, de realidades que não se repetem, ou pouco se repetem, sendo parte de uma cultura local específica. No entanto, o conjunto de pesquisas qualitativas também desvela generalizações, ou, dito de outro modo, características e padrões repetidos, que dizem algo sobre a realidade mais ampla. No caso dos usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita, as treze pesquisas puderam ser divididas em dois conjuntos:

- 1) Pesquisas que mostram como professores modificam os livros didáticos a partir dos usos.
- 2) Pesquisas que indicam a predominância de práticas cartilhescas no ensino das letras e sílabas, em detrimento da adoção de perspectivas interacionistas de linguagem, leitura e escrita.

Neste artigo serão apresentadas as principais conclusões destas pesquisas a fim de buscar seus denominadores comuns e entender o que elas dizem sobre a realidade educacional mais ampla no que tange ao ensino da leitura e da escrita.

3 PESQUISAS QUE MOSTRAM COMO PROFESSORES MODIFICAM OS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DOS USOS

Neste tópico estão agrupadas seis pesquisas cujo denominador comum é apontar para o fato de que um mesmo livro didático pode ser utilizado de modos distintos, pois é transformado através dos usos que dele são feitos: Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004), Freitas e Moura (2007), Teixeira (2009), e Rockwell (2000, 2001).

Macedo, Mortimer e Green (2004), pesquisaram sobre as práticas de letramento e o uso do livro didático no primeiro ciclo de uma escola pública de Belo Horizonte, Brasil. Utilizaram a perspectiva etnográfica interacional e a teoria de Bakhtin. Observaram uma sala de aula nos momentos de uso do livro didático através da gravação em vídeo de trinta e sete horas de aulas. Entrevistaram todos os professores da escola com um questionário sobre o uso do livro didático na organização das interações em sala de aula e no ensino da leitura e da escrita. Os dados da pesquisa foram apresentados através de “*mapas de evento*”, que constituem a transcrição de eventos ou ciclos de atividades construídas através de processo dialógico. Concluíram que a professora rompe com o uso linear do livro didático, apropriando-se desse material conforme as exigências da própria prática. A professora deixa de fazer algumas atividades, complementa outras e não segue o livro na sequência proposta. De acordo com os autores, essa opção indica uma preocupação da professora em fazer uso contextual do

material, evidenciando uma perspectiva de letramento como prática sociocultural, ou seja, que valoriza os empregos significativos, sociais e comunicativos da leitura e da escrita.

Em dissertação de mestrado, Coutinho (2004) investigou como duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental, em Recife, Brasil, trabalhavam a leitura utilizando o livro didático *“Letra, Palavra e Ensino”*. A leitura foi tomada a partir da perspectiva do letramento. Os procedimentos metodológicos consistiram em análise do livro didático utilizado, entrevistas com as duas professoras e observações semanais de suas práticas de ensino. A análise do livro apontou para uma variedade de gêneros textuais, mas ausência de atividades que desenvolvessem as diferentes estratégias de leitura. As observações semanais mostraram que, na prática docente, as professoras enriqueciam e modificavam as propostas do livro, principalmente visando o ensino do sistema de escrita.

Freitas e Moura (2007) fizeram um estudo de caso para investigar os usos do livro didático nas interações em duas salas de aulas de Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização de uma escola pública municipal no estado de Alagoas, Brasil. O problema da pesquisa foi entender como são utilizados linguisticamente os gêneros textuais presentes nos Livros Didáticos de Educação de Jovens e Adultos adotados em sala de aula. Com o objetivo geral de analisar os eventos de letramento em que os alunos e professores interagem com os gêneros textuais constantes nos livros didáticos, as autoras entrevistaram professoras e alunos e observaram aulas. Bakhtin, Geraldi, Koch, Marcuschi e Bazerman constituíram o referencial teórico adotado. As autoras concluíram que, em ambas as salas de aula, o livro didático é menos utilizado que outros materiais de leitura. No entanto, em todas as situações de leitura as interações são mais focalizadas no ensino da norma padrão da língua portuguesa do que na intertextualidade.

Em dissertação de mestrado, Teixeira (2009) entrevistou professoras alfabetizadoras, profissionais da secretaria de educação e pedagogos das escolas municipais de Curitiba, Brasil, para questionar sobre os usos que fazem do livro didático de alfabetização. A autora constatou que, nas experiências pessoais e profissionais, o livro didático é mais valorizado do que nos significados atribuídos a ele pelos professores. No discurso as professoras atribuíram pouca importância ao livro didático. No entanto, diante das entrevistas acompanhadas do livro didático adotado pela escola, as professoras declaravam estabelecer formas diversas de usos deste material.

Em pesquisa etnográfica realizada em uma escola no estado mexicano de Tlaxcala, no ano de 1980, Rockwell (2000) investigou a especificidade cultural do discurso em sala de aula a partir do conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso*. Nesta pesquisa, na qual a autora também observou a presença do livro didático na sala de aula, evidenciaram-se os usos de vários gêneros do discurso pelo professor, tanto os gêneros de ensino quanto outros, inclusive da tradição oral, como as piadas, fofocas e contos do passado. Os gêneros promoveram pistas para a codificação do conhecimento escolar e sua tradução no currículo vivenciado. O gênero de ensino mais presente nas observações foi o catequético, caracterizado pelo diálogo de perguntas e respostas, no qual o professor dirigia as interações e os alunos respondiam em uníssono. No entanto, a autora observou que em sala de aula coexistiam vários gêneros discursivos, os quais muitas vezes se relacionavam com a experiência de vida do professor.

Em outra pesquisa, a mesma autora demonstrou que o livro didático não se define apenas pelo seu conteúdo, mas também se constitui como suporte material com características específicas. Em investigação etnográfica, Rockwell (2001) observou as limitações do livro didático enquanto suporte material de leitura. A partir da observação de aulas em uma escola rural mexicana, a autora investigou as práticas de leitura, tendo como base teórica as obras de Chartier, Certeau e Bakhtin. A ênfase recaiu na materialidade do livro didático e nas suas características peculiares que o distinguem de outros materiais impressos. Uma destas características é que, para possibilitar as leituras e o trabalho simultâneo, é preciso dispor de um exemplar do livro didático para cada aluno. Outra característica importante é que no livro didático estão plasmadas também determinadas teorias pedagógicas, que se encontram presentes nos conteúdos e nas próprias formas escritas. Embora a materialidade do livro didático não determine a maneira de ler, ela exerce grande influência. Rockwell encontrou um exemplo de como a materialidade do livro influi nas formas de ler observando uma professora utilizar no livro uma história que continha um enigma. Ao contar a história aos seus alunos, a professora tentou explorar o enigma e levar os alunos a criarem hipóteses. Entretanto, a atividade não foi possível, pois todos os alunos viraram a página do livro didático e viram as ilustrações e o texto que trazia o desfecho da história. A materialidade do livro didático influenciou o planejamento da aula. Foi

difícil para a professora sustentar a interação verbal, pois os alunos tiveram acesso ao desfecho do enigma que deveria ser o mote de um debate. Para prosseguir com a atividade a partir do texto do livro, a professora recorreu a outro modo de ler: mandou os alunos fazerem um resumo. O incidente apontou para o jogo entre as dimensões sociais e individuais da leitura e entre o esperado e o construído na classe.

O conjunto das pesquisas agrupadas neste tópico mostra o livro didático como um instrumento que é modificado a partir dos usos que dele são feitos, não se constituindo como um mentor ou guia da atividade docente. Entretanto, sua materialidade exerce alguma influência, pois impõe certos condicionamentos à ação docente.

4 PESQUISAS QUE INDICAM A PREDOMINÂNCIA DE PRÁTICAS CARTILHESCAS NO ENSINO DAS LETRAS E SÍLABAS, EM DETRIMENTO DA ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA.

Nas pesquisas sobre os usos do livro didático de alfabetização, que incluem os trabalhos de Moraes e Albuquerque (2005), Silva (2005), Cox e Silva (2000), Amâncio (2002), Santos (2004), Silva (2003) e Frade (2004), o denominador comum das conclusões foi a constatação da primazia da alfabetização como domínio do código escrito.

No Brasil, pesquisas apontam para certo descompasso entre as práticas docentes e os livros didáticos distribuídos pelo poder público através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por captar recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. Os objetivos do PNLD são a avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro.

O FNDE adquire e distribui livros, a cada ano, para todos os alunos de um dos segmentos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, incluindo educação de jovens e adultos. Desde 1996, de acordo com Batista (2003), o PNLD desenvolve processo de avaliação pedagógica das obras inscritas, sob a Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COGEAM), órgão da Secretaria da Educação Fundamental. O processo de escolha do livro didático começa pelo envio de coleções pelos grupos editoriais ao PNLD. Para um livro didático ser avaliado pelo Programa deve atender a alguns critérios, sendo que um deles é ser acompanhado de um Manual do Professor com referencial teórico e explicações para subsidiar o trabalho em sala de aula. As avaliações dos livros são realizadas por comissões de especialistas em cada área do conhecimento. A partir da avaliação das obras inscritas no PNLD, feita por especialistas, é publicado o *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*. O Guia, mais um exemplar de cada livro didático resenhado, são enviados às escolas para auxiliar os professores a escolherem o livro a ser adotado.

Observa-se, nos livros distribuídos pelo PNLD, uma diferença significativa em relação às antigas cartilhas de método BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ, que não contém textos e visam somente o ensino de letras e sílabas a partir de atividades de montar e desmontar palavras e pequenas frases. Os livros de alfabetização distribuídos pelo PNLD são constituídos a partir de concepções interacionistas de linguagem e ensino, valorizando as atividades que remontam aos empregos culturais, sociais e significativos da linguagem, da leitura e da escrita. Trazem variedade de gêneros textuais, tanto da tradição escrita; contos, literatura, poemas, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, entre outros; quanto da tradição oral; lendas, contos de fadas, parlendas, adivinhas, literatura de cordel e letras de música. As atividades destes livros visam reproduzir os usos que são feitos da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, o aluno é levado a ler e escrever para comunicar, obter conhecimento e prazer, buscar e transmitir informações e interagir.

A despeito dos livros distribuídos pelo PNLD serem constituídos em perspectivas interacionistas, pesquisas têm demonstrado a permanência das cartilhas tradicionais de alfabetização nas escolas.

Com base nas críticas dos docentes às obras do PNLD por não assegurarem o ensino do processo de codificação e decodificação, Moraes e Albuquerque (2005), estabeleceram uma comparação entre cartilhas e livros didáticos do PNLD. Os autores investigaram o tratamento dado ao sistema de escrita alfabética em dois livros de alfabetização do PNLD do ano de 2004 e duas cartilhas usadas no Recife até os anos 1990. As cartilhas, segundo os autores, diferentemente dos livros didáticos, se caracterizam por exercer controle sobre os itens da linguagem, como as palavras, sílabas, fonemas e correspondências entre sons e grafias. Calcadas no ensino transmissivo, as cartilhas apresentam alta frequência de atividades de cópia, pseudo-textos e visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil para o aluno. Os livros didáticos do PNLD de 2004, por sua vez, influenciados pelas teorias do letramento e pelo construtivismo, trazem textos de diversos gêneros, ao invés dos pseudo-textos das cartilhas.

A investigação de Silva (2005) complementa as observações de Moraes e Albuquerque, ao apontar a preferência de professores pelos métodos tradicionais de alfabetização. Nos anos entre 2000 e 2002, a autora levantou depoimentos de professoras alfabetizadoras e supervisoras pedagógicas de sete escolas públicas de Belo Horizonte. As escolas foram indicadas por adotarem os livros “ALP” da editora FTD ou o livro “Letra Viva”, da editora Formato, ambos recomendados pelo PNLD de 1998 com as maiores classificações e fundamentados nos ideários do construtivismo e do letramento. Silva concluiu que os livros didáticos organizados segundo estes ideários não contribuem para o ensino das relações entre letras e sons. Por esse motivo, as professoras transformam o livro didático nas suas práticas e o utilizam juntamente com outros materiais, produzindo estratégias de ensino mais tradicionais. Ou seja, mesmo adotando livros interacionistas ou construtivistas, as professoras seguem alfabetizando com o método de silabação e soletração das cartilhas.

A partir de pesquisa participante de cunho etnográfico e entrevistas, Cox e Silva (2000) observaram os textos que circulam em uma sala de aula de primeira série de uma escola pública de Cuiabá. O objetivo foi entender se as práticas da professora alfabetizadora refletem o novo paradigma teórico-metodológico do ensino de língua materna, que desloca a ênfase na língua como forma, sistema e estrutura, para a língua como ação, uso e discurso. Observaram que o texto utilizado com predominância na sala de aula foi a cartilha, que trata a escrita fundamentalmente como sistema e estrutura, tendo a única função de ensinar as sílabas. Os autores estabeleceram uma comparação entre o desejável no ensino da língua materna e o realizado. O desejável seria a diversidade de textos como núcleo do processo de alfabetização. O realizado foi o uso predominante da cartilha para o ensino das famílias silábicas. As autoras concluíram que o uso predominante da cartilha não permite aos alunos a apropriação da escrita como processo discursivo.

Amâncio (2002) apresenta o resultado de uma investigação etnográfica realizada em três escolas da zona central e cinco da zona rural da região sul de Mato Grosso, Brasil. Entre os anos de 1989 e 1990, a autora investigou, em escolas de Rondonópolis-MT, o amplo uso de cartilhas de método silábico. As cartilhas continham textos desprovidos de sentido, unicamente voltados para o ensino das sílabas e letras, e eram organizadas em suposta ordem de dificuldade. A autora concluiu que o ensino, a partir do uso de cartilhas, recai mais sobre a decifração do escrito do que sobre a significação. O resultado é o fracasso na alfabetização, demonstrado pelo alto índice de reprovação escolar.

A concepção de alfabetização como domínio de um código se manifesta no descompasso entre as políticas do livro didático e a opinião dos professores sobre o que é um bom livro didático. Isto é demonstrado nas investigações sobre o Programa Nacional do Livro Didático realizadas por Santos (2004) e Silva (2003).

Santos (2004) entrevistou professoras de alfabetização de primeira série do ensino fundamental das redes públicas municipais de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife, Brasil. Questionou se as professoras utilizavam ou não os livros didáticos do PNLD dos anos de 2000 e 2001, e quais eram as principais contribuições e dificuldades do livro didático. Também solicitou que as professoras descrevessem suas experiências pedagógicas no ensino do sistema de escrita alfabética. Em uma segunda etapa do trabalho, realizou entrevistas profundas com 12 professoras das quatro redes de ensino que participaram da primeira etapa. A autora constatou que as professoras não conseguem utilizar o livro didático do PNLD no ensino da escrita alfabética e, por isso, recorrem a outros materiais e livros. As professoras utilizam o método silábico para alfabetizar, reconhecendo a

importância do ensino das propriedades do sistema da escrita alfabética, mas não investem no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Embora reconheçam a importância do trabalho com leitura e escrita, não utilizam os textos para discutir os diversos gêneros, mas sim como pretexto para o ensino do sistema gráfico. A opinião das professoras sobre os livros do PNLD é que estes priorizam o ensino da leitura e a produção de textos, em detrimento de atividades de ensino do sistema de escrita alfabética.

Silva (2003) pesquisou os discursos sobre os usos do livro didático de alfabetização de 13 professores de escolas públicas. Os livros didáticos, à época da pesquisa, recebiam uma classificação de qualidade, expressa no *“Guia do Programa Nacional do Livro Didático”*. As professoras participantes da pesquisa fizeram usos de livros didáticos com colocações mais altas na classificação do Guia do PNLD, mas, posteriormente, os substituíram por livros com baixas classificações. A partir desse fato, a autora investigou as apropriações que as professoras fazem das propostas pedagógicas valorizadas no guia. Além de entrevistar as professoras, analisou os livros que receberam as mais altas e as mais baixas classificações. A autora observou que destoam da opinião dos professores as perspectivas sobre o que é um bom livro didático no campo da burocracia editorial e governamental (incluindo a universidade, que presta serviços para o governo). Ou seja, o que é um bom livro para a escola não coincide com o que é um bom livro didático para o governo e as universidades.

Frade (2004) investigou os aspectos pedagógicos envolvidos na escolha dos livros didáticos de alfabetização a partir de visitas a duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma da rede estadual e outra da rede municipal. As visitas foram realizadas durante o ano de 2001 e compreenderam observações, aplicação de questionários e entrevistas com diretores, coordenadores e todos os professores envolvidos na escolha do livro de alfabetização no PNLD 2000/2001. A escola da rede municipal apresentou a particularidade de ter escolhido um livro altamente recomendado no Guia do PNLD de 1998 e mudar a opção para um livro menos indicado no PNLD de 2001. O trabalho buscou desvendar os discursos dos professores sobre o que pode ser um livro de alfabetização e os motivos de terem escolhido um livro menos recomendado no PNLD de 2001. A autora pôde observar que a principal motivação da escolha foi a necessidade que os professores sentiram de dispor de um livro didático específico para ensinar a ler, e não apenas para ser naturalmente lido. Com isso, concluiu que os professores necessitam livros destinados ao ensino das propriedades do sistema de escrita, incluindo as relações entre as sonoridades e as representações escritas. Outra conclusão foi que o livro didático, na avaliação dos professores, deve permitir que o aluno o maneje de modo mais autônomo, o que facilita a organização em turmas heterogêneas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui analisadas apontam que os livros didáticos não determinam totalmente as práticas docentes. Os professores transformam os livros didáticos a partir dos usos que deles fazem. Estes usos, por sua vez, são distintos. Por um lado, há uma série de pesquisas apontando para a permanência de cartilhas no ensino da leitura e da escrita, a despeito de a escola ter acesso a livros constituídos em perspectivas mais interacionistas. Por outro lado, outras pesquisas, como as de Macedo, Mortimer e Green (2004) e Coutinho (2004), mostram professores fazendo usos não lineares do livro didático e trabalhando a partir de uma perspectiva mais interativa.

O estado da arte aqui apresentado serviu de embasamento para a tese de doutorado desta autora (ANDRÉ, 2011). Nesta tese, foram observadas as aulas de duas professoras, de uma mesma escola, que fizeram uso de um livro didático distribuído não pelo PNLD, mas pela prefeitura municipal de Foz do Iguaçu. O livro, intitulado *“Alfabetização: método fônico”*, escrito por Capovilla e Capovilla (2007), semelhante a uma cartilha de alfabetização, trazia exercícios para ensinar a ler e escrever a partir de atividades de montar e desmontar palavras, tais como: completar palavras com letras, juntar sílabas para formar palavras, completar palavras com famílias silábicas, formar pequenas frases. O livro trazia uma série de sugestões de atividades orais visando o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a consciência dos sons que formam as palavras. Foi observado que, mesmo fazendo usos do mesmo livro didático do início ao fim, as professoras apresentaram práticas bastante distintas.

A professora, que na tese foi chamada pelo pseudônimo de Ana, fazia com os alunos todas as atividades do livro, inclusive as orais de consciência fonológica. Quando lia as sílabas com os alunos, fazia a leitura direta, sem soletração. Além disso, nas atividades de completar as palavras com letras faltantes, cuidava para que os alunos lessem todas as palavras e explicava os significados de cada uma.

A outra professora, chamada na tese pelo pseudônimo de Lúcia, não trabalhava as atividades orais, mas apenas as escritas, voltadas para completar palavras e formar frases. Quanto lia as sílabas com os alunos, produzia uma soletração (por exemplo: be com a fica ba, be com o fica bo).

Foi possível observar que a professora Ana obteve melhores resultados no ensino da leitura e da escrita de palavras e frases. Os alunos de Lúcia liam soletrando, o que não ajudava na compreensão do significado das palavras.

As duas professoras não trabalharam com os alunos a escrita espontânea de textos e a leitura de variados gêneros textuais, atividades não constantes na proposta do livro. Além disso, não observaram as dificuldades encontradas pelos alunos na escrita e na leitura de palavras que eram escritas de um modo e faladas de outro. Presas às propostas do livro, as professoras não prestaram atenção no fato de que os alunos tendem a reproduzir a própria fala na escrita e a não entender o que lêem devido a essas diferenças. Por exemplo, um aluno que fala [kra.ru], pode não conseguir ler, ou não entender na leitura, a palavra escrita “CLARO”. Ambas as professoras não trabalharam as diferenças entre fala e escrita e não levaram os alunos a lerem textos mais complexos ou a produzirem escritas espontâneas. Assim, percebe-se uma ausência na prática das professoras que é também uma ausência no livro didático. Ou seja, neste caso especificamente, o fato de utilizarem o livro de modos distintos, não significa que não ocorra certo condicionamento da ação docente pelo livro didático.

Conclui-se este trabalho afirmando a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas sobre os usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita, a fim de perceber em que medida a ação docente recebe influências dos livros didáticos. Tais pesquisas poderiam ser úteis ao sistema educacional mais amplo na medida em que apontassem para a melhoria dos livros didáticos, unindo as necessidades encontradas pelos professores alfabetizadores com as novas teorias sobre alfabetização e ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EDUFMT, 2002.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação do livro didático: para entender o Programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-69.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método fônico.** São Paulo: Memmom, 2007.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de Leitura na Alfabetização de crianças. O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

COX, Maria Inês Pagliarini. SILVA, Mauro Mendes da. **O texto no cenário da alfabetização: as concepções e as práticas de uma professora.** Revista de Educação Pública. Universidade Federal de Mato Grosso, v. 09, nº16, Cuiabá, MT, jun/dez, 2000. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/cox.htm>; 25/08/2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. (orgs) **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004. p. 175-199.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. MOURA, Tânia Maria de. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão**. Acolhendo alf. países líng. port. [online]. 2007, vol. 2, no. 4 [citado 12/08/2010]. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo>.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSHI, Beth (org). **Livros didáticos de língua portuguesa**. Letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, AUTÊNTICA, 2005, p. 205-237.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista brasileira de educação online**, Rio de Janeiro, n.25, p. 18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12/09/2009.

REIRIS, Adriana Fernández. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**. Hegemonía y control del currículum en el aula. Madrid, España: Niño y Dávila Ediciones, 2005.

ROCKWELL, Elsie. Teaching genres: a bakhtinian approach. **Antropology & education quarterly**, Michigan, v. 31, n. 3, p. 260-283, September 2000.

_____. 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./june. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 21/08/2010.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSHI, Beth (org). **Livros didáticos de língua portuguesa**. Letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, AUTÊNTICA, 2005, p. 185-205.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR
LITERACY TEXTBOOKS IN EVERYDAY LIFE AT SCHOOL

Rosane de Fátima Batista Teixeira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
rosanebateixeira@yahoo.com.br

Leilah Santiago Bufrem¹¹⁸
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
santiagobufrem@gmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia¹¹⁹
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
taniabraga@terra.com.br

RESUMO: Investigação que objetiva compreender como o professor das séries iniciais do ensino fundamental organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do uso de materiais didáticos, mais especificamente do livro didático de alfabetização. Os pressupostos teórico-metodológicos estão ancorados em Rockwell que compreende a etnografia na pesquisa educacional como o desvelamento da heterogeneidade de experiências vividas nas escolas. Realiza um estudo de caráter etnográfico numa turma de 2º ano do ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba no ano de 2011. As análises realizadas indicam que na especificidade do trabalho de alfabetização há uma grande produção de materiais pelo professor, os quais estão sempre pautados em propostas de atividades referenciadas em livros didáticos. Aponta que é fundamental repensar os processos de análise e seleção de livros didáticos como elementos essenciais do cotidiano escolar e da formação docente.

Palavras-chave: Livro Didático; Didática da Alfabetização; Cultura Escolar; Etnografia Educacional.

ABSTRACT: Research that aims to understand how the teacher of the lower grades of elementary school organizes the conditions of teaching reading and writing through the use of teaching materials, more specifically the textbook literacy. The theoretical and methodological assumptions that are anchored in Rockwell comprises ethnography in educational research as the explanation of the heterogeneity of experiences in schools. Performs a study of ethnographic in a class of second year of primary school in a public school in Curitiba in 2011. The analyzes indicate that the specificity of the literacy work for a large production of materials by the teacher, which are always guided by proposals activities referenced in textbooks. Points out that it is essential to rethink the processes of analysis and selection of textbooks like essential elements of everyday school and in the teacher education.

Keywords: Textbooks; Teaching Literacy; School Culture; Educational Ethnography.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) tem sido considerado como um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar. Sua importância pode ser verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas.

O LD é um artefato cultural, que se situa no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, sendo canal de transmissão de ideologias, valores, mitos, estereótipos e formas de pensamento. É portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de

¹¹⁸ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq

¹¹⁹ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq

normas, disposições e determinações culturais que não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar.

A compreensão teórica assumida neste estudo sustenta que a escola se estabeleceu historicamente como uma instituição e que existem mecanismos que podem levá-la a reproduzir o modelo vigente no contexto social. A escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela e esta socialização não se dá somente pela apreensão do currículo oficial, das normas e regulamentações oficiais, mas principalmente pelas relações sociais que se estabelecem, pelas formas como o trabalho é realizado nas salas de aula, nas construções que são efetivadas cotidianamente e que configuram formas de pensar e de agir peculiares de alunos e professores.

Ao tomar o LD como objeto de investigação, assume-se que ele é em parte responsável pela determinação de modos de agir e pensar dos professores; no entanto, por ser produto de relações complexas que se dão na esfera social e no interior da escola, é necessário refletir sobre as formas como o professor se relaciona com este material e o uso que faz dele na organização metodológica do seu trabalho, se as determinações oficiais são seguidas pelos professores ou se estes atuam como sujeitos ao produzirem suas práticas e suas formas únicas de agirem sobre este material didático.

2 LIVRO DIDÁTICO E CULTURA ESCOLAR

O conceito de cultura escolar será aqui definido segundo a explicitação teórica de Forquin, que compreende cultura como o “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 168).

A cultura escolar se apresenta nesta visão como:

(...) uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções (FORQUIN, 1992, p. 33).

Para este autor a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis e efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. Tal é o papel, não só dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

O LD é resultado deste processo de didatização exposto por Forquin, o que resulta numa forma característica de apresentação e organização dos conteúdos, uma forma escolar que está presente nos LDs, ao apresentarem conteúdos, exercícios, ilustrações, exemplificações, e que não se manifesta só no livro, mas em todos os recursos utilizados na escola. Estes conteúdos escolares, este saber escolar resulta de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática e apresenta como característica a organização sob a forma de matérias ou disciplinas.

A constituição de uma disciplina escolar, no caso específico deste estudo da alfabetização, não resulta apenas de sua relação com a ciência de origem, mas de suas inter-relações com as práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores, com o uso que o professor realiza do LD. As práticas dos professores desempenham papel de destaque na sua relação com os conteúdos escolares e com as instituições de ensino.

Mortatti (2000) ao problematizar a relação entre cartilha de alfabetização e cultura escolar, seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização em nosso país, retoma o conceito de cultura escolar como definido por Forquin e afirma que:

[...] na história da alfabetização em nosso país podem-se identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua –, que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo mediante a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços da lingüística contemporânea, especialmente na vertente da análise do discurso e da teoria da enunciação em que se fundamentam pensamentos contemporâneos sobre alfabetização, como os de Geraldi (1984, 1991, 1996) e Smolka (1989). (MORTATTI, 2000.)

Para esta autora, a cartilha vai-se consolidando como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais.

3 O COTIDIANO DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES PRELIMINARES

Para a produção de dados deste estudo a etnografia se constituiu como opção metodológica principal, compreendida segundo a concepção de Rockwell (2009), que considera o papel principal da etnografia educacional a construção de conhecimentos e acredita que estes possam apontar novas possibilidades de relação com o trabalho educativo. Realizou-se a observação participante com uma professora de uma turma de alfabetização numa escola da rede municipal de ensino de Curitiba e discussões com a equipe pedagógica.

A visão da escola enquanto um espaço social permite considerar que nela ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, de criação e recriação de conhecimentos, valores e significados, rompendo com uma visão de cotidiano estático e repetitivo. A pesquisa do tipo etnográfica permite a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária.

A etnografia se caracteriza pela observação participante, como um processo sistemático e de longa duração, como registros densos e detalhados. Nesse processo há uma diferença entre a descrição, que deve ser a mais densa e precisa possível, e a interpretação que ocorre a partir da análise dos dados coletados e seu constante diálogo com a teoria.

As observações realizadas na escola e os relatos do professor e da equipe pedagógica indicaram que os professores dos primeiros e segundos anos da unidade escolar pesquisada não realizavam um trabalho sistemático com os livros didáticos. Estes constituíam-se em mais um dos materiais de consulta e de apoio para a organização das aulas e nas aulas não eram seguidos de maneira sequencial, não sendo utilizados na maior parte das vezes na sua totalidade durante o ano letivo.

Nas observações realizadas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental da escola já citada percebeu-se que a professora, de forma contrária às orientações da equipe pedagógica da escola e da maioria do corpo docente, utilizava prioritariamente livros didáticos no seu cotidiano de educadora e também os mesclava com outros materiais didáticos. Para esta professora:

[...] o livro didático é meu auxiliar, que me ajuda a organizar o que estou trabalhando. É claro que não uso exclusivamente o livro para alfabetizar, organizo vários outros materiais, exercícios e atividades no caderno. (...) Eu uso o livro sempre na sequência, senão fica confuso tanto para mim como para os alunos, tem coisas que só funcionam bem se forem seguidas e o livro é uma delas, senão parece que se perde o fio da meada. Por isso que no começo não uso muito, só quando dá para eles acompanharem, aí fica mais fácil de seguir na sequência. (Notas de campo, 06/06/2011)

Há neste relato da professora a indicação clara da função que o livro desempenha na organização do seu trabalho principalmente na área da alfabetização. Analisando as funções que o livro didático desempenha no processo escolar, o pesquisador Choppin (2004) indica que os livros escolares são “utilitários da sala de aula” sendo produzidos para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, a partir da apresentação gradual dos conteúdos, ordenados em unidades ou lições que favorecem o seu uso coletivo (em sala de aula) ou individual (em casa ou em sala). Desta forma este artefato cultural está presente na escola pública de forma efetiva principalmente por ser distribuído por meio de programas oficiais, mas o seu uso pelos professores ocorre de formas diversas.

Esta situação nos remete à discussão sobre o processo de construção social da escola, compreendendo como cada realidade particular vai configurando-se de forma única, neste caso como esta professora constrói sua prática pedagógica a partir de elementos que não são os critérios e as expectativas da unidade escolar como um todo, sua relação com os materiais didáticos não segue as definições do grupo de professores da escola.

Quais serão então as condições que organizam a situação de uso ou não de materiais didáticos específicos pelo professor? A partir dos elementos observados questiona-se se há uma relação entre o uso dos livros didáticos e as experiências dos professores com este material nos seus processos de formação pessoal e profissional.

O professor, nos seus processos de formação e de construção de uma identidade profissional experiencia situações diferenciadas a partir das quais constrói o seu saber profissional. Para Tardif (2002) o saber constitutivo da prática docente tem origem em saberes provenientes de sua formação profissional e também em saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes saberes ocorrem no contexto social, nas relações sociais e profissionais, nos locais de trabalho e nas experiências e práticas cotidianas que o professor passou, tanto como professor quanto como aluno.

Os livros didáticos se constituem numa das fontes a partir das quais o professor constrói o seu saber. Os saberes oriundos dos programas e livros tornaram-se historicamente preponderantes na formação docente e Tardif discute que hoje se faz necessário uma análise mais crítica e mais voltada para as reais necessidades da escola, afirmando que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p. 23)

Em entrevista com a professora pesquisada percebeu-se que esta profissional em seu processo de formação acadêmica, no curso de Pedagogia, não se recordou de haver cursado disciplinas que fizessem menção, uso ou discussão sobre os livros didáticos, mas afirmou que na sua formação de Magistério no ensino médio fazia uso constante dos livros para preparar suas regências (aulas ministradas no estágio do curso), indicando que esta era uma alternativa sua para desenvolver as atividades pedagógicas e que nunca houve indicação dos professores do curso para que fizesse uso deste recurso.

Relatou ainda que ao preparar suas aulas recorre constantemente aos livros didáticos que são disponibilizados pela escola e que se encontram na sala dos professores, sendo muitas vezes criticada por alguns colegas que afirmam produzir seus materiais diretamente com consultas a sites pedagógicos. Sobre a consulta a outros livros didáticos comentou “... realizo consultas em outros livros, algumas vezes é necessário adaptar a atividade e em outras reproduzo como está proposto, sempre encaixando o exercício ao meu planejamento.” (Notas de campo, 23/06/2011)

Trazendo as contribuições de Reiris (2005) para a discussão desta temática, esta pesquisadora observou que os materiais organizados pelos professores para suas aulas eram produzidos a partir de fotocópias de LD, o que ela passou a chamar de “livro invisível”, como o conjunto das atividades coletadas em outros LD. Comenta que esta prática não traz avanços significativos para o currículo, ao contrário, reforça o parcelamento dos saberes e restringe a possibilidade do aluno organizar-se dentro da estrutura e da coerência interna do livro.

As análises realizadas indicaram também elementos relacionados ao processo de escolha dos livros didáticos a partir do Programa Nacional do Livro Didático, apontando que não há uma organização formal da escola para possibilitar a escolha a partir de critérios teóricos e metodológicos e análises organizadas a partir dos referenciais curriculares adotados na rede de ensino e nas escolas. Nos cursos de capacitação ofertados pela rede de ensino a entrevistada não presenciou momentos de discussão sobre o livro didático.

Corroborando com as observações já indicadas, o estudo de Garcia (2009), com estudantes e professores de Física, constata a ausência dos livros na formação de ensino médio de muitos alunos que informaram não vivenciar experiências de sala de aula apoiadas nesse recurso didático, e que seu aprendizado ocorreu com apostilas ou materiais preparados pela própria escola e por meio da cópia e ditado de conteúdos preparados pelo professor. Observa também que os professores pesquisados tiveram poucos livros em sua formação e pouca informação sobre os programas de distribuição de livros do Governo Federal.

Mesmo sendo um objeto valorizado historicamente e muito próximo do cotidiano escolar dos professores percebe-se que há um distanciamento no que se refere a encará-lo como um objeto de estudo e discussão que pode ser percebido nesta pesquisa pela ausência deste objeto nos processos acadêmicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o livro didático cabe ressaltar que é ele que garante muitas vezes as condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, o livro didático se constitui como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar. A construção deste conhecimento se faz também pelos saberes que são produzidos pelos professores ao organizarem suas aulas a partir dos livros, que confirma a consideração de Tardif (2002) que o livro didático constitui-se numa das fontes organizadoras do saber docente.

Este estudo inicial indica a necessidade de ampliar o campo de discussão com indagações que propiciem repensar a presença de abordagens sobre materiais didáticos nos cursos de formação docente, possibilitando que o professor seja formado para reconhecer as possibilidades que os livros didáticos lhes apresentam, para fazer escolhas adequadas e para analisar de forma crítica o conteúdo, a metodologia e a construção teórica que sustenta o livro didático.

Os professores desenvolvem ao longo de seu percurso pessoal e profissional formas diversas de relacionar-se com o livro didático. Em suas experiências anteriores, nos cursos de formação e aperfeiçoamento, nas trocas e vivências com seus pares no cotidiano escolar e no trabalho que desempenham com seus alunos em sala de aula, o livro está presente. Nestes diferentes contextos, o professor vai construindo maneiras próprias de se utilizar deste material.

O professor, sujeito de seu processo de ensino, produz saberes relativos ao livro, que envolvem sua concepção, o uso que faz deste material e o significado que lhe atribui. Estes saberes precisam ser discutidos entre os próprios professores e precisam ser conhecidos pelos responsáveis pelas políticas públicas tanto do livro didático como as que orientam os sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 3, USP, São Paulo, 2004.
- FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, T. M. F. B. **Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 18, Vitória, ES, 2009.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno CEDES** v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

REIRIS, A. F. **La importancia de ser llamado "libro de texto"**: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: UNPA/ Miño y Ávila, 2005.

ROCKWELL, E. La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

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

TEIXEIRA, R.F.B. **As relações professor e livro didático de alfabetização**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2009.

12. LIVROS, MÍDIAS E ENSINO DE MÚSICA, DE ARTES VISUAIS E FILOSOFIA
TEXTBOOKS, MEDIA AND TEACHING: MUSIC, ART AND PHILOSOPHY

**LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL: ANÁLISE DE TRÊS COLEÇÕES
DIRECIONADAS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

***TEXTBOOKS FOR MUSIC EDUCATION: ANALYSIS OF THREE COLLECTIONS DIRECTED
TO THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL***

Vivian Dell Agnolo Barbosa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
vivian.agnolo@gmail.com

Guilherme G. B. Romanelli
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
guilhermeromanelli@ufpr.br

RESUMO: A implantação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que institui a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes, trouxe à tona a necessidade de reflexão sobre a formação musical de professores. Sem a obrigatoriedade do professor especialista, em muitos casos, o conteúdo de música está a cargo de um professor sem formação específica, que, frequentemente não se sente capacitado para abordar tal conteúdo (SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2001). Diante desse panorama, iniciou-se, em grande parte do país, um processo de produção de materiais didáticos para o ensino de música na educação básica voltados ao professor generalista. O objetivo central desta pesquisa é analisar o material didático de Educação Musical direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, publicado no Brasil e com ampla distribuição. Foram selecionadas três coleções de livros didáticos com dupla orientação: livro do aluno e livro do professor. Esta pesquisa, ainda em andamento, revela que na urgência de elaborar materiais didáticos para a Educação Musical, aspectos metodológicos e conceituais são preteridos com frequência.

Palavras-chave: livro didático; educação musical; formação de professores.

ABSTRACT: The 11.769/08 Federal Law (BRAZIL, 2008) that establishes music as mandatory content in Art classes, brought up the importance of music preparation of the teachers. In many cases the music content is under responsibility of a generalist teacher, without specific preparation in Music Education. Those professionals often do not feel able to teach such content (SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2001). Given these projections, textbooks were published aimed the generalist teacher. The main purpose of this research is to analyze the teaching material for Music Education used for the early years of elementary school, published in Brazil. Three collections of textbooks (student's book and teacher's book) were selected. The analysis has academic reference proposals by Claire Roch-Fijalkow (2006) and Jörn Rüsen (ANO) and theoretical references of Music Education (WUYTACK & PALHEIROS, 1995; ILARI, 2009; DELALANDE, 2003). This research, still in progress, shows that the urgent need to develop educational materials for Music Education, often negligence methodological and conceptual aspects.

Keywords: textbook; music education; teacher training.

1 O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos têm presença constante nas salas de aula em diferentes países e, por esse motivo, são necessários e procedentes estudos avaliativos com o objetivo de analisar não apenas os livros, mas também seu uso por alunos e professores (BUFREM et al, 2006). Mesmo com o crescimento das inovações tecnológicas, o livro didático continua sendo uma das principais fontes de informação de professores e alunos. É acessível, facilmente manuseável por alunos e professores, adquirido pelo governo no caso das instituições de ensino públicas ou pela escola, no caso de instituições privadas, e no qual se propõe uma sequência para as atividades, o que, segundo Caimi (citado por CAMPOS, 2009) cria a ideia de segurança em relação a um saber sistematizado e pronto para ser ensinado.

Segundo Renato Fleury, citado por Freitag (1997), o livro didático é uma sugestão e não uma receita, não podendo substituir o professor. No entanto, o que acontece, em muitos casos, é que há um depósito total de confiança do professor em determinado material, quando certos livros didáticos contêm afirmações que, de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica, não são verdadeiras (LAJOLO, 1996). Por isso é importante que as informações endossadas no livro didático ou a sua contestação sejam fundamentadas.

Muitos teóricos, críticos, professores e alunos sabem da importância do livro didático em sala de aula, mas também reconhecem que, em muitos casos, ele deixa muito a desejar. Segundo Freitag (1997), existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático. Teórica, pois, há uma dificuldade na elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança. Quanto aos aspectos técnicos, a autora discute que, as comissões/comitês que foram criados nas décadas de 30, 60 e 80 para avaliar a qualidade dos livros didáticos, tinham a mera intenção de autorizar o livro para o uso (ou não) na rede pública.

Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996). Além disso, muito além da apresentação física do livro, há que se preocupar também – e com maior intensidade – com os aspectos de conteúdo: fundamentação psicopedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento, os elementos ideológicos, etc. O livro, segundo Lajolo (1996), é apenas um instrumento auxiliar de aprendizagem, mas não pode, em hipótese alguma, ser desconsiderado no que diz respeito à sua importância e validade. É um recurso necessário à sala de aula, que auxilia o professor em seu dia-a-dia, sendo, muitas vezes, o único recurso de pesquisa disponível e acessível na escola, o que fica ainda mais evidente quando se trata do ensino de música por professores generalistas.

Deve-se considerar, então, a questão da formação desse professor e o uso que ele dá a esse material em sala de aula. Segundo Lajolo (1996), o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor, e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.

Entre outros fatores, a diferença entre um livro didático bom e um livro didático ruim é determinada pelo tipo de diálogo que ele estabelece com o professor. Não basta listar o que se deve dizer aos alunos, é preciso fazer refletir, conectar, ligar. É preciso que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados (LAJOLO, 1996), pois nenhum livro didático deve ser utilizado sem adaptações.

É importante destacar a diferença entre os livros didáticos produzidos para os alunos e aqueles destinados ao professor. Devem-se considerar dois aspectos referentes ao uso do livro do professor: os critérios de avaliação que o professor usa para fazer a escolha do seu livro e a maneira como esse livro é trabalhado pelo professor em sala de aula.

O segundo aspecto a ser considerado é referente à maneira que o professor trabalha com esse livro em sala de aula. Segundo FREITAG (1997), a maior parte dos estudos feitos com professores sobre o uso do livro mostrou que eles estão satisfeitos. O professor não somente se contenta com o que tem como ainda idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Ainda segundo a autora,

este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a onipotência e a onisciência do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico. (FREITAG, 1997, p. 131).

Cibele Santos (2007) destaca que o livro didático não é o principal e único elemento do trabalho do professor. Segundo ela, o livro é usado nas aulas, mas o professor desenvolve adaptações e complementos com a propriedade de regente do conhecimento escolar, estabelecendo uma sub-autoria desse material. Por outro lado, Lajolo (1996) afirma que

um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso crítico do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados (LAJOLO, 1996, p.8).

As investigações da relação entre o professor e o livro didático deve ser analisada a partir da ideia de que as ações do professor revelam suas formas de se apropriar dos saberes a serem ensinados trazidos pelo livro, articulando-os com os outros saberes e atribuindo significado a eles, em um rico e complexo processo de transformação, identificado por Garcia e Schmidt em suas pesquisas. (SANTOS, 2007). O livro do professor, segundo Lajolo (1996), precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos, pois

este diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamental a disciplina de que seu ocupa se livro (LAJOLO, 1996, p.4).

Para Lajolo (1996), o professor deve apropriar-se do material didático, fazendo leituras, vivências e sendo “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática”, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos.

Já os manuais feitos para os alunos se distinguem, pois, nessas obras, “o conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito” (BUFREM et al, 2006, p. 123). Apesar de serem consideradas obras de referência, os livros didáticos “trazem consigo a condição de serem efêmeros, de se desatualizarem rapidamente e por esse fato terem uma permanência pequena nas prateleiras” (BUFREM et al 2006, p.124). Dessa forma, interessa saber não somente o uso que o professor faz do livro do aluno, mas também a maneira como a criança entende e assimila os conteúdos bem ou mal veiculados pelos textos dos livros.

Segundo Lajolo (1997), os conteúdos dos livros estão frequentemente desvinculados da realidade das crianças e muitas vezes os livros procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças (FREITAG, 1997). Esse fato, aliado à exposição dos alunos a livros didáticos pouco estimulantes, orientados por professores pouco preparados, especialmente no caso da Educação Musical, gera um desinteresse pela parte dos alunos, que dificilmente conseguem realizar uma ligação entre o conteúdo apresentado no livro a sua vida prática.

No Brasil, pensar sobre o campo de conhecimento da Educação Musical é uma iniciativa bastante recente (SOUZA et al, 2009). Somente no final dos anos 80 é que começam a surgir materiais relacionados à *vivência musical* e *musicalização*. (SOUZA, 1997). Essas reflexões também incluem discussões sobre o livro didático de música e sua utilização na Educação Básica.

Um das particularidades do nosso país é o que, o intento de produzir um livro didático para o ensino de Música na escola regular nasce, de maneira geral, da necessidade do professor generalista em ensinar determinados conteúdos que ele não domina completamente, pois, segundo Penna (2011),

é indispensável ao professor articular *o que* e *como* ensinar, para que esse ensino seja efetivo e desenvolva um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (PENNA, 2011, p. 14).

No entanto, sabe-se que, apesar das diversas licenciaturas em Música existentes nas instituições de ensino brasileiras, não há educadores suficientes para todas as escolas e, conforme apontado por Del Ben e Diniz (2006). E por isso, durante muitos anos, o conteúdo de música será ministrado pelos professores unidocente. Entretanto, diante do reconhecimento do despreparo para ensinar com segurança os conteúdos de música, a falta de formação musical desponta como a principal justificativa dada pelos professores generalistas à ausência da educação musical em suas

práticas pedagógicas e também como o maior obstáculo pelos que desenvolvem práticas musicais nas séries iniciais (DINIZ & DEL BEN, 2006).

É nesse cenário que o livro didático de música assume, com facilidade, um papel central no planejamento e condução das aulas de música. Tratando-se de uma produção que atende uma demanda crescente, destaca-se a importância de propor análises da recente produção nacional do livro didático na área da Educação Musical.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se propõe a discutir aspectos referentes ao conteúdo do livro didático, bem como sua estrutura. Para tal, foi realizada uma pré-seleção de livros didáticos de música específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, pois esse é o segmento educacional para o qual existe uma produção mais numerosa se comparado à educação infantil ou ensino médio. Dos materiais pré-analisados, foram selecionados apenas três, que contêm Livro do Professor e Livro do Aluno. Dois livros são de editoras com abrangência estatal e o terceiro é distribuído em todo o Brasil. Todos já estão à venda no mercado educacional e já fazem parte do cotidiano escolar de muitas escolas brasileiras, segundo relato das próprias editoras.

Para análise do aspecto didático-estrutural dos livros didáticos, fase atual desta pesquisa, serão considerados cinco pontos fundamentais elencados por Claire Roch-Fijalkow (2007) e as características que distinguem um bom livro didático, segundo Jörn Rüsen (2011), como o formato claro e estruturado, a estrutura clara e didática, uma relação produtiva com o aluno e a relação com a prática da aula. Ressalta-se que outros aspectos pertinentes do ponto de vista pedagógico-musical também serão considerados, como a adequação do conteúdo à faixa etária e a hierarquia dos mesmos.

Os aspectos gráficos do material não serão prioritariamente considerados, pois o foco desta pesquisa é essencialmente musical. A qualidade do material, a impressão, acabamento e encadernação não serão discutidos, a menos que interfiram diretamente nos quesitos pedagógico-musical que estão sendo avaliados.

Mesmo que a análise desses três livros esteja atualmente em andamento, é possível apresentar algumas considerações preliminares de aspectos que tomaram evidência nessa fase de leitura, seleção e apropriação do material pesquisado.

3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao analisar os livros didáticos, pretende-se discutir a ideia de que o autor não deve apenas ser um teórico, mas também um profissional da sala de aula, uma vez que a prática traz uma rica experiência profissional que deve ser transferida à escrita. Sabe-se que a formação musical do professor generalista se dá de maneira pouco eficaz (FIGUEIREDO, 2001), fato este que denota a importância do livro didático de música em sala de aula, mas que não o torna objeto fundamental e não isentam as universidades de repensarem a estrutura curricular de suas licenciaturas.

Um panorama geral permite destacar que problemas conceituais são recorrentes e devem ser questionados pelos professores. Os resultados preliminares da pesquisa apontam para a necessidade de avançar na compreensão de que a escola deve ser um espaço de produção de conhecimento sobre o ensino e os professores devem ser sujeitos dessa produção.

Desta forma, pode-se resumir algumas considerações, que serão expandidas ao encerramento desta pesquisa.

- A ausência de análises sistemáticas de livros didáticos na área de música;
- A formação musical pouco eficiente dos futuros professores generalistas;
- As implicações éticas em analisar materiais publicados, que são muitas vezes realizados por colegas;
- A falta de apoio das editoras, cujos consultores mostram-se receosos em oferecer seus materiais para esse tipo de análise;

Sabe-se que há um grande desafio para os professores e editores de materiais, que é a contextualização das tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, espaço em que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos adquirem significado, porque respondem a elementos da vida cotidiana.

Segundo Rüsen (2011, p. 111), “quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula e sem isso não é possível uma análise completa dos livros”.

Também por esse motivo, as pesquisas sobre os livros didáticos devem ser estimuladas, pois contribuem para o aprimoramento do material e da maneira como ele é visto por professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BOURSCHEIDT, Luís; PALHEIROS, Graça Boal. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa (org.); ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 305-341.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013: Apresentação**. - Brasília 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER. **La Lecture: une pratique culturelle. Débat entre P. Bourdieu e R. Chartier**. In: CHARTIER, Roger (org.) *Pratiques de la lecture*. Marselha: Rivages, 1985 (tradução para português in: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996).

CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: PeA, 2007.

CAMPOS, Mikie Alexandra O. M. Manuais de didática e metodologia de ensino: construção da “base ensino”. Curitiba, 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CAVALLINI, Rossana. A presença [ausência] da educação musical em cursos de Pedagogia na cidade de Curitiba. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul**, 2011, Maringá. Anais... Maringá: ABEM, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990.

CHOPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n. 30, p. 558, set/dez, 2004.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 27-37, set. 2006.

- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Moderna, 1997.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; MACHADO, Cecília M. P.; SILVA, Fernanda R.; DIAS, Letícia G. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: **XV Encontro Anual da ABEM**, 2006, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Textbook production from a local, national and international point of view. In: **X International Conference on Research on Textbooks and Educational Media**, 2009, Santiago de Compostela. Anais... Santiago de Compostela, 2009.
- GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Discutindo o currículo "por dentro": contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 139-149, 2001.
- GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina L. S. O projeto conteúdos de música em livros didáticos: resultados parciais. In: **Encontro Anual da ABEM**, 11, 2002. Natal. Anais... Natal: ABEM, 2002.
- GODINHO, José Carlos. **Tocar-na-Assistência e Ouvir-na-Assistência: os efeitos do contexto na representação mental da música**. Música, Psicologia e Educação, Porto, n. 3, p. 17-30, 2001.
- GODOY, Vanilda L. F. M.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: **XIV Encontro Anual da ABEM**, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005.
- LAJOLO, M. O livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, jan/mar. 1996.
- LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: Ilari, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.23-44.
- MEC, PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa (org.); ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.
- PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.
- ROCH-FIJALKOW, Claire. Présentation d’un modèle-type d’analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous support pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musical. **Recherche en education musicale**. Québec, n. 26, p. 253-265, set. 2007.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Curitiba, 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- SOUZA, Cássia V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: uma visita à literatura de educação musical. **Linhas Críticas: Revista Semestral de Educação da UNB**, 8 (14), p. 59-70, 2002.
- SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília A.; GONÇALVES, Lilia Neves; OLIVEIRA, Fernanda. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: **XVII Encontro Anual da ABEM**. 18, 2009. Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009.
- TOZETTO, Henriqueta Kubiak. **Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. Curitiba: UTP, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES DE ARTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHERS OF ART: EARLY APPROACHES

Mauren Teuber
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
maurenteuber@gmail.com

RESUMO: Pesquisa que se orienta para a análise de livros e materiais didáticos para o Ensino da Arte. Apesar das controvérsias sobre a eficácia e o valor do livro didático na formação crítica do aluno e da não inclusão de livro didáticos de Artes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é visível a crescente presença de inúmeras coleções de livros didáticos para a disciplina de Arte no mercado. Ao mesmo tempo, constata-se a existência de uma quantidade significativa de materiais educativos que são disponibilizados por instituições públicas ou privadas, como museus, centros culturais e bienais. Este crescimento do interesse de várias instituições pelo campo da arte, atrelados a ampliação de investimentos em espaços expositivos, fez surgir um número grande de projetos educativos, principalmente nos últimos vinte anos no Brasil. Trata-se de investimentos na formação de equipes de mediadores que recebem, nos espaços expositivos, grupos distintos especialmente vindos de escolas; também há investimentos na elaboração de materiais educativos, que são disponibilizados aos professores, possibilitando informá-los e orientá-los na continuidade de suas atividades e reflexões iniciadas nos espaços museológicos. Disponibilizados no ambiente eletrônico ou nas versões impressas estes materiais didáticos distribuídos para professores afetam (ou poderiam afetar) o processo de ensino e aprendizagem de Arte na escola. Contudo, são poucos os estudos no conjunto das pesquisas educacionais que identificam materiais didáticos em Arte ou investigam as funções que estes desempenham nas condições concretas de ensinar, na compreensão das práticas de seus usos no cotidiano escolar. A pesquisa proposta vai ao encontro de algumas especificidades dos materiais didáticos, no caso para o Ensino da Arte, e encontra referência num primeiro levantamento de Martins (2005) quanto a materiais educativos em Arte. Propõe como resultado parcial a categorização de manuais escolares e mídias educativas em gêneros que se dividem em: materiais vinculados à exposições de arte; materiais não vinculados à exposições de arte; livros escolares; e materiais produzidos através do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino da Arte; materiais didáticos em Arte; Didática do Ensino da Arte.

ABSTRACT: Research oriented to the analysis of books and materials for the Teaching of Art. Despite the controversies about the effectiveness and value of the textbook and the non-inclusion of textbooks of Art in the National Textbook Program in Brazil, it is noticeable the growing presence of numerous textbooks in the market that are destined to the discipline of Art. At the same time, there is a significant amount of educational materials that are provided by public or private institutions such as museums, cultural centers and biennials. This growing interest of various institutions in the field of Art, linked to expansion of investment in exhibition spaces, has given rise to a large number of educational projects in Brazil, especially over the last twenty years. Available electronically or in printed versions, these educational materials distributed to teachers affect (or could affect) the process of teaching and learning of Art in school. However, there are few studies in the Brazilian educational research field that identify materials for the Teaching of Art or investigate the roles they play in the concrete conditions of teaching, and in understanding their practical use in everyday school life. The research proposal meets a few specificities of teaching materials and finds its reference in Martins (2005), concerning the educational materials in Art. As a partial result, the proposal of categorizing textbooks and educational media in genres, divided into: material related to art exhibitions; materials unrelated to art exhibitions; textbooks; and materials produced through the process of teaching and learning.

Keywords: Art Education; educational materials for Art; Didactic of Art Education.

1 MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES: MAPEANDO DEFINIÇÕES

Desde os monastérios medievais até as escolas de hoje, o saber foi centralizado espacialmente na escola, e associado a determinado suporte, o livro. Ainda, mesmo diante de novos modos de ver e ler trazidos pela sociedade informacional e das redes, e ainda que diante da pluralidade e heterogeneidade de textos, sejam visuais, musicais ou audiovisuais, a aprendizagem do texto - baseada no livro-texto - é a mais empregada no espaço escolar.

Pode-se entender por livros escolares, um dos principais materiais curriculares, um livro com um determinado número de páginas, nas quais o autor sistematiza os conteúdos de uma área de conhecimento específico definido para certo ano ou período escolar, distribuindo-os em lições ou unidades com atividades propostas e define, também e a priori, a metodologia de ensino que deverá cada conteúdo no momento da aula.

Por outro lado, “materiais curriculares” podem ser entendidos como qualquer processo ou instrumento de ensino-aprendizagem que contribua para o planejamento ou o desenvolvimento e a avaliação curricular e que não se restringem ao material exclusivo do aluno, mas todo e qualquer material que ajude o professor a dar respostas às questões que se colocam no âmbito de sua práxis (PARCERISA ARAN, 1999, p.27).

Manuais escolares, livros de texto, material didático, livros escolares ou livros didáticos são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar. O livro didático, historicamente, se dirige a dois destinatários: o livro do professor e o livro do aluno que pode ainda ser dividido em livro-texto e caderno de exercícios. O livro do professor, com raras exceções, é o mesmo do aluno, porém com as famosas respostas.

Quando considerado *didático*, um livro precisa ser utilizado de forma sistemática, no ensino e aprendizagem de determinado objeto de conhecimento. Caracteriza-se ainda por ser pensado para um professor ou aluno e passível de uso na situação específica da escola.

No que se refere à caracterização dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação (2012, p.15-16) afirma que devem desempenhar a transmissão de conhecimentos - mais direta e conhecida das funções; o desenvolvimento de capacidades e competências; a consolidação e avaliação de conhecimentos práticos e teóricos adquiridos; e ser referências de informações precisas e exatas.

Alain Choppin (2000, p.108) assinala que os livros didáticos são em primeiro lugar ferramentas pedagógicas destinados a facilitar a aprendizagem, função mais evidente, mas não única. Considera-os, sobretudo, como suportes de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar identidades, valores, tradições e culturas. Nessa perspectiva, não são apenas os conhecimentos, ou conteúdos, que se constituem em objeto da transmissão efetuada pelos livros, cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Para ele, os manuais escolares

Son vectores, médios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión (“distribuidos con profusión”, según Talleyrand) y sobre la uniformidad del discurso que transmiten (“convierten en universalmente familiares”, sigue diciendo Talleyrand). Más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura. (CHOPPIN, 2000, p.109)

Ainda, segundo este pesquisador francês, os livros escolares assumem múltiplas funções, caracterizando quatro principais: função referencial ou curricular, o livro como suporte de conteúdos educativos; função instrumental, em que o livro propõe uma metodologia de trabalho; função ideológica e cultural, responsável pela divulgação de certa linguagem, cultura e valores e a função documental em que o livro pode fornecer um conjunto de documentos.

Conforme Marisa Lajolo,

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando

conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1998, p.04)

Mesmo diante de críticas que sofre o livro didático, seja relativa às informações que contém, seja pela neutralidade do conhecimento, ou pelo uso implícito que induz, e tantas outras que aqui não cabe ampliar este debate, contudo, salienta-se que à revelia destas críticas persiste a presença de livros e materiais didáticos nas escolas.

Para Schlichta é evidente que os livros didáticos desempenham um papel decisivo na compreensão da realidade por parte do professor quanto do aluno:

Escolher, selecionar, enfatizar um conteúdo escolar significa também ocultar, omitir ou negar outro saber. Os livros didáticos podem, nesse sentido, suprimir uma informação, negando-a ou omitindo; inventar ou deformar uma informação, quando exagera ou minimiza os fatos, por exemplo, quando inventa um herói; desviar a atenção do principal para o secundário é outra maneira de distorcer a realidade nos livros. (SCHLICHTA, 2010, p.03)

Assim os materiais didáticos expressam um processo de seleção dos conhecimentos culturais significativos em dado tempo e lugar, e são constituídos de escolhas em nome de propósitos educativos. A escolha de alguns conhecimentos em detrimento de outros, na qual se prioriza ideias conceitos e valores, coincide com os interesses de grupos ou sociedades que de alguma forma são detentoras do poder de decisão. Conforme Forquin (1993), a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, ou seja, a cultura humanamente construída.

Para o autor, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, para torná-la efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática” (idem, 1993, p.16).

Forquin destaca a necessidade a intercessão do que ele define como dispositivos mediadores, papel exercido, por exemplo, dos manuais e de todos os outros materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

Seguindo esta linha de pensamento e considerando-se as múltiplas funções que o livro didático pode assumir, uma das mais básicas e essenciais é a de mediação no processo ensino e aprendizagem.

Cristina D’Ávila Maheu em seu doutorado apresenta como tese central de seu estudo a relação entre a mediação cognitiva e mediação didática, realizada por professores no uso do manual didático, que em muitas vezes, para a pesquisadora, se interpõe tal como um eclipse. Para ela o livro didático não é exatamente um livro,

mas um manual (aliás, uma mercadoria altamente rentável) que, por definição, deveria servir de apoio pedagógico ao processo de ensino — explicitando, desde a origem, a concepção pedagógica que o emoldura, esclarecendo os objetivos das atividades dirigidas ao aluno, sugerindo atividades e, ainda, indicando fontes adicionais de consulta — e ao processo de aprendizagem — através dos textos que oferece, bem como dos exercícios e atividades voltadas para o aluno. (MAHEU, 2001, p. 13)

Como dito, Cristina D’Ávila debate sobre como manuais didáticos tendem a eclipsar o trabalho do professor quando utilizados acriticamente, obscurecendo deste modo a ação mediadora. Afirma que “a mediação docente fica subsumida à mediação do manual didático, quando este é usado sem uma visão crítica do conteúdo” (MAHEU, 2008, p. 41). Chama a atenção aqui, o fato de que o material didático se insere no conjunto das práticas escolares, evidentemente mediado por escolhas feitas pelo professor.

2 MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES DE ARTE: BUSCANDO PISTAS

No âmbito do ensino e da aprendizagem da Arte, quando se fala em recursos de ensino, o que nos vem ao pensamento não é a imagem do livro didático, diferentemente das outras disciplinas escolares. Atualmente, apesar de ainda não haver a inclusão de livros didáticos de Artes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é visível a crescente presença de inúmeras coleções destes materiais para a disciplina de Arte no mercado editorial.

O Governo Federal subsidia por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLDEM) a distribuição gratuita de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica das escolas públicas brasileiras.

Assim sendo e devido à abrangência e os recursos que movimenta, pode-se afirmar que o livro didático, no caso brasileiro, é uma ferramenta de ensino presente nas escolas públicas e que gera entre as editoras uma grande disputa. Nesta perspectiva de análise o manual didático é, segundo Apple (1995), um produto do mercado e para melhor compreendermos sua utilidade como instrumental pedagógico é preciso considerar, aspectos de caráter comercial, como a produção, distribuição, consumo e difusão.

Como já destacado, o PNLD não disponibiliza livros didáticos para a disciplina de arte, contudo observa-se a oferta de várias coleções de livros didáticos de arte por parte do mercado editorial como produto que agrega um diferencial às suas “vitrines”.

Por outro lado, no campo específico do ensino das Artes Visuais, constata-se a existência de uma crescente produção paradidática, trata-se de uma quantidade significativa de materiais educativos disponibilizados por instituições públicas ou privadas, como museus, centros culturais e bienais. Nos últimos vinte anos cresceu significativamente no Brasil o interesse de várias instituições pelo campo da arte, muitas subsidiadas por grupos financeiros privados, como é o caso do Santander Cultural em Porto Alegre e o Itaú Cultural em São Paulo. Destaca-se também a criação de um Centro de Arte Contemporânea em Inhotim, região metropolitana de Belo Horizonte, fruto do investimento de empresários e colecionadores.

Instituições ligadas ao setor público, no mesmo sentido, vêm ampliando e investindo em seus espaços expositivos, como é o caso do Centro Cultural Banco do Brasil (RJ), Caixa Cultural (SP, RJ, PR), Instituto Tomie Ohtake (SP), Museu de Arte Contemporânea de Niterói (RJ), Museu Oscar Niemeyer (PR), Pinacoteca de São Paulo (SP), Fundação Iberê Camargo (RS), Fundação Bienal MERCOSUL (RS) e a Bienal de São Paulo, dentre outros. Areladas às grandes exposições, observa-se o crescente número de projetos educativos, que em grande parte são contra partidas sociais, requisito para a obtenção dos subsídios proporcionados pelas leis de incentivo à cultura. Trata-se de investimentos em equipes de mediadores que recebem grupos distintos, principalmente vindos de escolas e na elaboração de materiais educativos, que são disponibilizados aos professores, possibilitando informar e orientar o professor na continuidade de suas atividades e reflexões iniciadas nos espaços museológicos.

Os materiais didáticos em arte são também disponibilizados no ambiente eletrônico ou nas versões impressas e estes afetam (ou poderiam afetar) o processo de ensino e aprendizagem de Arte na escola. Contudo, são poucos os estudos no conjunto das pesquisas educacionais que identificam materiais didáticos em Arte ou investigam as funções que estes desempenham nas condições concretas de ensinar, na compreensão das práticas de seus usos no cotidiano escolar.

Concordando com Schlichta, é imprescindível compreender o poder formador do livro didático, sua finalidade no ensino e aprendizagem da arte, e a sua relevância (se há), na formação dos sentidos humanos, em especial da sensibilidade.

Assim, em razão da presença de um amplo conjunto de livros didáticos no mercado é importante clarear os porquês, os objetivos; sobretudo, as fronteiras entre o manual ou guia e o livro como objeto e fonte de pesquisa para os educadores; destacar os avanços, por conseguinte, superar seus limites e isso é inseparável da crítica aos saberes aí sistematizados e as práticas pedagógicas propostas (SCHLICHTA, 2010, p.04).

Decorre que os saberes definidos oficialmente e traduzidos nos livros e materiais didáticos além de adquirirem sentidos múltiplos conforme a apropriação docente, modificam a prática de ensino dos professores de arte. Vários autores destacam como fundamental repensar os processos de análise e seleção de livros e materiais didáticos como elementos essenciais do cotidiano escolar e da formação docente (TEIXEIRA, R.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. B, 2012).

Assim, aponta-se a necessidade de se criar espaços pedagógicos nos cursos de formação de professores para que os licenciandos possam discutir este tipo de material, avaliar suas concepções, suas propostas didáticas, e estabelecerem correlações aos objetivos e às concepções de arte e ensino proposto.

Deste modo considera-se de extrema relevância que estes materiais sejam discutidos, refletidos pelos profissionais da educação, tanto em seus processos de formação inicial, como na formação continuada, bem como os professores sejam chamados a participar de suas construções, de modo colaborativo.

E, para finalizar, o estudo aqui proposto vai ao encontro de algumas especificidades dos materiais didáticos, no caso para o Ensino da Arte, e encontra referência num primeiro levantamento de Martins (2005) quanto a materiais educativos em Arte. Propõe como resultado parcial a categorização de manuais escolares e mídias educativas em gêneros que se dividem em: materiais vinculados à exposições de arte; materiais não vinculados à exposições de arte; livros escolares; e materiais produzidos através do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. **La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, nº 69, 1998. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br:81/folio/pgi/aberto69> > Acesso em: 02/09/2011.

MAHEU, C. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?** ANPED, 2011. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-122--Int.doc> > Acesso em: 10/06/2011.

MAHEU, C. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

PARCERISA ARAN, A. **Materiales Curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. Disponível em: < http://books.google.com/books?id=guOhh3vf4CIC&printsec=frontcover&dq=materiales&ie=ISO-8859-1&cd=16&source=gbs_gdata#v=onepage&q&f=false > Acesso em: 25/08/2011.

SCHLICHTA, C. A.B.D. **Materiais Didáticos**. ENREFAEB, 2010. Disponível em: < http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/01ConsueloAlcioni.pdf > Acesso em: 18/04/2011.

TEIXEIRA, R.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. B. **O livro didático de alfabetização no cotidiano escolar**, Curitiba, Conferência Regional IARTEM BRAZIL - NPPD/UFPR, Caderno de resumos, p. 109-110, 2012. Disponível em: <<http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos-iartem/caderno-resumo-abstracts.pdf> > Acesso em: 20/09/2012.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL”

ORIENTATION HANDBOOK TO IMPLEMENT THE PROJECT “FAMILY MUSICIAN IN LIVE CONCERTS: A CONTEXT OF MUSIC EDUCATION”

Vera Regina Lunardi Lima
SME – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA
verlima@sme.curitiba.pr.gov.br

Guilherme G. B. Romanelli
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
guilhermeromanelli@ufpr.br

RESUMO: Esta comunicação trata da pesquisa que orienta a elaboração de uma publicação didática na área de Educação Musical orientada a educadores/professores da Educação Infantil da Rede Municipal da Educação de Curitiba –PR. Tomando como base o projeto piloto “Músico da família ao vivo: um contexto de educação musical”, implantado desde novembro de 2010, esta pesquisa, tem como principal objetivo produzir materiais para a orientação e condução de propostas pedagógico-musicais relacionadas à visita de um músico da comunidade a um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. A publicação desse caderno de orientações se justifica pela necessidade de orientar educadores/professores, geralmente não especialistas em música, que têm a incumbência de propor atividades de Educação Musical, conforme prevê a Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade da música em toda Educação Básica e também de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba. Na etapa de levantamento bibliográfico, no âmbito da Educação Musical, esta pesquisa fundamentou-se em Delalande (2003), Swanwick (2003) e Ilari (2009) para construir uma nova proposta alicerçada em três eixos norteadores: prática musical (interpretação, criação e improvisação); exploração de objetos sonoros; e apreciação musical. No que se refere à aproximação entre a comunidade e o CMEI, contou-se com as contribuições de Fortunati (2009). A dimensão empírica do estudo se configurou enquanto pesquisa participante, incluindo etapas de observação, atuação junto às crianças, atividades com a equipe pedagógica e produção de relatos de campo densos. A publicação didática, ainda em elaboração, aborda de forma detalhada as etapas para a implementação do projeto em uma unidade de ensino, o que inclui a descoberta de músicos da comunidade, dando prioridade a pais, tios, avós e irmãos das crianças matriculadas no CMEI. Nessa seção, são apresentados exemplos das experiências resultantes do projeto piloto. Outros aspectos contemplados pelo caderno se referem às orientações para a elaboração de propostas pedagógicas relacionadas ao instrumento musical apresentado às crianças, assim como sugestões de atividades em Educação Musical que incluem exploração de objetos sonoros e audições musicais ligadas a esse instrumento. São apresentadas ainda orientações sobre como conduzir a visita do músico e ideias de atividades para a ampliação da experiência de Educação Musical para além da visita do músico. Pode-se afirmar, a partir de uma avaliação preliminar, que a publicação resultante desta pesquisa permite que o profissional da Educação Infantil possa contar com orientações que subsidiem sua prática docente em uma área de formação que lhe é nova. Por outro lado, também subsidia profissionais de outras unidades educacionais não ligadas ao projeto piloto que têm interesse de implantar o projeto e que não contam com a orientação de um professor específico da área de Educação Musical. Finalmente, destaca-se que esta publicação tem a dupla função de orientar práticas pedagógicas na Educação Infantil ligadas à Educação Musical, assim como orientar procedimentos que contribuam para a formação docente em uma área que tradicionalmente é contemplada de forma deficiente.

Palavras-chave: caderno de orientações; educação musical; educação infantil.

ABSTRACT: This lecture presents the partial results of the research that generated a Music Education (M.E.) didactic book oriented to teachers of public kindergartens of a southern Brazilian city called Curitiba. Originated from a pilot study called “Family musician in live concerts: a context of Music

Education”, established since November 2010, this research has the main purpose to publish orientations of how to conduct a community musician concert in a kindergarten class. The preparation of this orientation handbook is related to the need to guide early preschool teachers on M.E., considering the fact that they generally have no formation on how to teach music, but have the task of doing it, in according to the 11.769/08 Brazilian federal law. The conceptual background on M.E. of this research is build trough writings from Delalande (2003), Swanwick (2003) and Ilari (2009). It allows building a new approach on M.E. based in three main axes: musical practice (including interpretation, creation and improvisation); the exploration of sonorous objects; and music listening. In what concerns the approaches between children’s community (relatives) and the kindergarten school, it was established a dialogue with Fortunati (2009). The research strategy is represented by participant observation, including stages of field observation, activities with children, works with the pedagogical team and the writing of dense field notes. Preliminary conclusions allow to state that the orientation handbook helps pre-school non-specialists teachers in M.E. assuming the double orientation of teachers’ musical formation and M.E. guidelines for pre-school.

Keywords: orientation handbook; music education; pre-school education.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto aborda um dos aspectos relacionados ao projeto “Músico da família ao vivo” que tem como objetivo a realização de propostas educacionais em Educação Musical no contexto da Educação Infantil (EI). Uma das características desse projeto, que iniciou em 2011, é sua ampla dimensão: promover o desenvolvimento musical de crianças de 0 a 5 anos que frequentam turmas de Educação Infantil; contribuir para a formação do educador/professor de EI na área de Educação Musical e aproximar as famílias das crianças à unidade de ensino, por meio da valorização de seus saberes ligados à cultura musical, que podem contribuir para desencadear ações pedagógicas na área de Educação Musical.

Em linhas gerais, o projeto “Músico da família ao vivo” se constitui como uma proposta de Educação Musical que tem como tema gerador a visita de um parente de uma criança da unidade, que apresenta seu instrumento musical diante de uma turma. Além do contato direto entre as crianças e o músico, o projeto inclui propostas de aprendizagem que ocorrem antes e depois de sua visita. Estas envolvem, entre outras, apreciação e prática musical e exploração de princípios acústicos.

Diante desse panorama multifacetado, o tema aqui tratado está ligado à elaboração de um caderno de orientações do projeto “Músico da família ao vivo: um contexto de Educação Musical”. Dessa forma, a publicação, atualmente em fase final de elaboração, visa subsidiar teórica e metodologicamente o profissional que atua na Educação Infantil nas ações de implementação do projeto, abordando estratégias de descoberta de músicos da comunidade, pesquisas na área específica de música (instrumentos, repertório, história da música e princípios acústicos) e planejamento de ações pedagógicas em Educação Musical.

2 A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PARA O PROFISSIONAL DA RME¹²⁰ QUE ORIENTA SUA PRÁTICA EDUCATIVA

A ação docente do profissional da Educação Infantil ligado à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) é subsidiada por um conjunto de publicações que orientam sua prática, dentre as quais se destacam: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, vol.2, Educação Infantil (CURITIBA, 2006); Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2008b); Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (CURITIBA, 2010a); Cadernos Pedagógicos: Práticas Inclusivas na Educação Infantil (CURITIBA, 2009a); Cadernos Pedagógicos: Oralidade (CURITIBA, 2008a); Cadernos Pedagógicos: Movimento (CURITIBA, 2009b); Cadernos Pedagógicos: Arte (CURITIBA, 2011a); Rotinas na Educação Infantil: Berçários (CURITIBA,

¹²⁰ Rede Municipal de Ensino (RME) da Prefeitura Municipal de Curitiba.

2010b); Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009c); Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para as Escolas Municipais que Ofertam Educação Infantil (CURITIBA, 2009d); Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para os Centros de Educação Infantil Conveniados à Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2011b).

A partir da ampla lista apresentada, nota-se que, em Curitiba, o docente de Educação Infantil da RME planeja suas atividades com base em manuais didáticos ligados às mais variadas áreas de formação implicadas no desenvolvimento infantil. A área de Educação Musical, especificamente na Educação Infantil da RME, está compreendida nas orientações que se referem à área de formação humana: Linguagens Artísticas: Linguagem Musical, constantes no Caderno de Objetivos de Aprendizagem.

Com o intuito de ampliar as opções de ações pedagógicas na área da Educação Musical, foi proposta a elaboração de um Caderno de Orientação para a implementação do projeto “Músico da Família ao Vivo”.

2.1 “Novo membro da família”: caderno de orientações da implementação do projeto “Músico da família ao vivo”

A elaboração dessa publicação didática na área de Educação Musical, direcionada a educadores/professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, objetiva orientar a condução de propostas pedagógico-musicais, relacionadas à visita de um músico da comunidade a uma sala de atividade de Educação Infantil (crianças de 0 a 5). A escrita dessa proposta vem pela necessidade de auxiliar o educador/professor a sistematizar ações em Educação Musical, que, movido pela descoberta dos músicos da comunidade, pesquisa e planeja propostas de ensino de música. As crianças, a partir de seus saberes musicais prévios, ampliam suas descobertas e aprendizagens, vivenciando diferentes experiências estéticas e culturais. Por sua vez, a comunidade contribui com seus saberes musicais e passa a participar ativamente de ações pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento das crianças.

Com objetivos de aprendizagem articulados num planejamento intencional com a linguagem musical na Educação Infantil, conforme trazem os documentos escritos pelo Departamento de Educação Infantil da SME, a criação desse caderno se integra às publicações anteriores ligadas à prática docente na Educação Infantil, atendendo as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, que tratam a linguagem musical como área de formação humana dentro do eixo das linguagens artísticas, como também, atende a Lei 11.769/08 que entrou em vigor no início do ano letivo de 2012, trazendo a obrigatoriedade do conteúdo de música em toda a Educação Básica.

O caderno também destaca a importância da presença da música na Educação Infantil e a necessidade de se pensar em propostas que sejam fundadas e intencionais, na construção do conhecimento cognitivo e sensível da criança. Dessa forma, pretende subsidiar o educador/professor que não tem formação específica, a planejar e elaborar propostas de Educação Musical articuladas à vinda do músico da família.

2.2 O projeto “Músico da família ao vivo”

As primeiras discussões sobre o projeto iniciaram-se em meados de novembro de 2010, a partir de uma equipe formada por representantes do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Teruko Beltrão, da SME e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), dando origem a um projeto piloto com duração de 12 meses. A proposta partiu de interesses comuns em implementar ações de Educação Musical em CMEIs, com a participação ativa de educadores/professores em todo o processo e com a valorização dos saberes musicais da comunidade. Dessa forma, iniciaram-se as ações ligadas aos objetivos do projeto: implantar e avaliar propostas pedagógicas de Educação Musical para a Educação Infantil, fomentar a formação em Educação Musical do educador/professor que atua na Educação Infantil e ampliar a participação das famílias nas ações pedagógicas do cotidiano do CMEI.

Esse projeto se justifica ainda por atender: a área formação humana Linguagem Musical prevista nos “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008b); a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008); os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (BRASIL, 2010), que sinaliza para práticas educativas, nas diferentes linguagens, onde a sensibilidade, a criatividade, o lúdico, a criação e a brincadeira, ampliam as vivências estéticas das crianças, aproximando-as da diversidade cultural e artística de sua comunidade.

De início, elaborou-se um questionário, como instrumento de coleta de dados, para a investigação sobre a existência do músico da comunidade, parente das crianças matriculadas no CMEI. A aplicação deste efetivou-se em fevereiro de 2012, tendo como resultados: 34 crianças com parentes músicos. Nesse contexto, considerou-se músico aquele que tem alguma fluência em um instrumento ou canto, independente de uma formação acadêmica ou de um vínculo profissional de músico. A quantidade de instrumentos encontrada foi de 51, uma vez que muitos parentes músicos das crianças tocavam mais de um instrumento. Nesse mesmo levantamento foram encontrados 16 instrumentos diferentes dentre os quais: teclado, guitarra, violão, baixo, cavaquinho, trompete, trombone, saxofone, clarinete, flauta, violino, bateria e diversos instrumentos de percussão. A partir desses dados, constatou-se a riqueza cultural da comunidade, o que viabilizou o fortalecimento, da proposta de implementação do projeto “Músico da família: um contexto de Educação Musical”.

Após o levantamento de músicos da comunidade as etapas seguintes se caracterizam por quatro momentos específicos. O primeiro deles é a preparação da vinda do músico da comunidade, o que envolve o contato com o parente da criança para consultar sua disponibilidade de horários e discutir o repertório musical. No próximo momento os educadores/professores elaboram e executam seus planejamentos de Educação Musical tomando o instrumento que virá à sala de atividade como tema gerador. O momento seguinte é a apresentação do músico da família para as crianças, atividade que deve ser amplamente mediada pelo educador/professor. O quarto e último momento se caracteriza pela continuidade da experiência trazendo atividades de ampliação de propostas educacionais decorrentes da experiência de música “ao vivo”.

O projeto foi ampliado no ano letivo de 2012, contemplando 10 novos CMEIs que representam todas as regiões de Curitiba. A partir dos instrumentos de coleta de dados aplicados no início do ano, de um universo de mais de 1500 crianças, 415 delas tinham algum parente músico, totalizando 515 instrumentos. Na média, foi possível revelar 14 instrumentos musicais diferentes em cada CMEI. Todos esses dados revelaram a riqueza musical das comunidades que circundam as unidades educacionais e permitem afirmar que há músicos em todas elas. Por outro lado, vislumbrando a ampliação dessa proposta, destaca-se a necessidade de sistematizar suas ações, a fim de auxiliar outras equipes pedagógicas a implementar o projeto “Músico da família ao vivo”.

3 A ORGANIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO

Ao se pensar na organização desta publicação, previu-se trazer apontamentos gerais sobre concepções de Educação Musical e dentre estas, a presença da música ao vivo, a valorização dos saberes musicais da comunidade, aproximação da comunidade com a unidade de ensino de Educação Infantil, a relação do projeto com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, a proposta propriamente dita de implementação do projeto nas turmas de Educação Infantil. Esta última fase se subdivide em unidades que abordam desde a descoberta do músico da comunidade, a partir da pesquisa pela aplicação do instrumento de coleta de dados, até todo o processo de pesquisa em torno do instrumento que irá ser tocado ao vivo para as crianças, passando pelas formas de conduzir a visita do músico.

A partir da experiência no CMEI Professora Teruko Beltrão, então projeto piloto em 2011, faz-se referência, neste caderno de orientações, ao contato com o músico da comunidade, convidando-o para apresentar o seu instrumento musical às crianças, na sala de atividade. Essa ação não se configura em um show, mas, uma proposta integrada ao cotidiano educacional das crianças, marcado por momentos de troca, de interação, de sensibilização e, sobretudo, de aprendizagem musical, que envolve a participação da família na construção saberes musicais das crianças a partir de seu próprio contexto cultural.

O caderno evidencia a organização do planejamento intencional com objetivos de aprendizagem na área da linguagem musical, onde o educador/professor planeja o encaminhamento de suas ações pedagógicas antes, durante e posteriormente à visita do músico na sala atividade. Essa

abordagem destaca que a mediação docente é imprescindível para que as crianças avancem em suas descobertas, aprendizagens, e na construção de seus saberes musicais.

A sugestão de repertório é tratada, no caderno, a partir da proposta de se preparar músicas do cancionário folclórico infantil por fazerem parte da cultura da infância e se configurarem como conteúdo central na construção da identidade cultural das crianças. Essas músicas também levam em conta o conhecimento de alguns músicos da comunidade que dominam muito bem seus instrumentos e tocam “de ouvido”, permitindo que executem as melodias a partir de suas próprias lembranças e sem a necessidade de saber ler uma partitura musical.

Uma parte da publicação discute a relação entre a comunidade e a instituição de ensino que recebe suas crianças. Fortunati (2009) aponta para a importância e o significado da inserção da família nas práticas da unidade de Educação Infantil. O autor destaca a contribuição dos familiares no enriquecimento das vivências infantis, seja compartilhando seus saberes, ou como interlocutores na construção dos saberes das crianças.

Nessa perspectiva, o caderno destaca a importância de se valorizar os saberes da comunidade, entendendo-a como um conjunto de sujeitos dotados de experiências singulares e significativas, reveladoras de uma cultura rica, dando-lhe voz e espaço de escuta. Essa aproximação fortalece os elos de parceria ao envolver as famílias como protagonistas também nas ações pedagógicas, ao considerar seus saberes.

Daniela Guimarães (2012) se fundamenta na perspectiva de Bakhtin que destaca a relação dialógica entre os sujeitos para abordar a relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil. Para essa autora, existe uma inclinação por parte das instituições de ensino, em subestimar os saberes das famílias, perspectiva que deve ser revista, uma vez que “A busca do espaço dialógico, da explicitação dos pontos de vista diferentes, sem apagamento das singularidades, é uma perspectiva presente, sempre.”(GUIMARÃES, 2012, p. 90). Corroborando com as considerações dessa autora, a publicação a que este artigo se refere destaca os conhecimentos que a instituição de Educação Infantil dificilmente poderia apresentar às crianças se não contasse com o apoio da comunidade. Assim é, por exemplo, o caso de um instrumento musical como o clarone, que foi apresentado à uma turma de maternal pelo pai de uma criança que tocava esse instrumento.

Diante das diversas indagações que Guimarães (2012) formula sobre a relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, entende-se que o projeto “Músico da família ao vivo” pode trazer algumas respostas, conforme destaca o manual didático que descreve que a implementação do projeto como uma proposta de aproximação com as famílias, pois todo o processo de ações descritas traz em seu contexto a presença da família, como sujeito ativo na construção de conhecimento e ampliação de experiências das crianças.

De modo geral, as publicações que versam sobre o papel das famílias na educação formal, destacam suas contribuições ligadas a ações facilitadoras da vida escolar das crianças. Essas ações geralmente são a participação em reuniões pedagógicas, a mediação entre os momentos escolares e os momentos fora da escola (família, comunidade, etc.), e mesmo as contribuições com ações concretas realizadas na instituição (prestação de serviços, arrecadação de apoios financeiros, entre outros). Entretanto, uma característica da relação entre as famílias e as instituições de ensino que esta publicação didática destaca é o papel das famílias na ação pedagógica propriamente dita, atuando em um campo que muito raramente conta com a participação de familiares.

Além de trazer orientações práticas sobre maneiras de implementar e conduzir o projeto em questão, esta publicação didática também contempla a necessidade de versar sobre fundamentos teóricos que a sustentam. No que se refere à área de Educação Musical, foram abordadas as concepções de François Delalande (2003), especialmente no destaque que ele dá na relação lúdica que a criança estabelece com a música desde o nascimento. É também desse autor que a publicação empresta uma definição bastante abrangente de música, superando a ideia eurocêntrica de considerar apenas as formas tradicionais de fazer música, como por exemplo, o conjunto formado por melodia e acompanhamento.

Keith Swanwick (2003) é referenciado em função da importância que esse autor dá ao cuidado que o educador musical deve ter com o discurso musical, ou seja, com o próprio objeto dessa área de conhecimento. Swanwick também destaca a audição musical enquanto elemento essencial em qualquer proposta de Educação Musical.

Outro referencial teórico que traz contribuições relevantes para a elaboração deste manual didático é Beatriz Ilari (2009), em especial no destaque que a autora dá à importância do contato de uma criança com a música executada ao vivo. Para ela, essa experiência jamais pode ser inteiramente substituída por gravações.

No que diz respeito a processos de formação docente, Cláudia Bellochio (2003) é citada em função de suas contribuições no campo da formação musical de professores generalistas. Essa autora destaca que todo educador/professor tem potencialidade para trabalhar com a linguagem musical, o que justifica ações relacionadas à formação continuada na área de Educação Musical, como é o caso desta publicação.

O conjunto de autores que constituem o arcabouço teórico deste manual didático permite construir uma concepção de Educação Musical fundamentada em três eixos norteadores: 1. Prática musical, que reúne as ações de interpretação, criação e improvisação 2. Exploração de objetos sonoros 3. Apreciação musical. Todos os segmentos que compõem o material didático que está em elaboração situam suas propostas sempre na perspectiva desses três eixos, sendo que o contato da criança com o músico da comunidade que vem se apresentar tem relação específica com o eixo “Apreciação musical”.

Além dos referenciais teóricos na área de Educação Musical e na relação entre a comunidade e instituições educacionais, a publicação contou com os dados coletados durante a pesquisa participante ao longo do projeto piloto. Para tanto, diversos recursos da etnografia educacional (ROCKWELL, 1987) foram essenciais, dentre os quais se destacam: observação de campo por um longo período, procedimentos sistemáticos de observação de campo e a produção de relatos de campo densos.

As observações de campo tiveram como foco: a interação entre as crianças e o parente músico que vinha à sala de atividades; as práticas das educadoras/professoras em atividades de Educação Musical e sua mediação na experiência das crianças com músico da família; e as atividades de planejamento da equipe pedagógica.

Como consequência da utilização de ferramentas da etnografia para produzir dados sobre o campo empírico, foram transcritas diversas falas de todos os sujeitos envolvidos no projeto: crianças, educadores/professores e parentes das crianças. Várias delas foram transcritas para o texto deste manual didático.

Muitas falas de familiares que participaram do projeto destacam a consciência que eles têm na sua contribuição na formação das crianças. A destacar a importância do contato das crianças com a música ao vivo, o pai de uma das crianças afirmou: “A música influencia muito as crianças (...) nasci no meio da música e sei exatamente o que vocês dizem”. (Sr. Josafá, 4/5/2011). Em uma oportunidade, o pai de outra criança destacou a satisfação que sentia ao ser valorizado por seu saber musical, dizendo: “Pra gente isso é bacana, saber que a gente chama atenção...[com música]” e “Fico feliz de estar participando, é motivo de orgulho, por ser um projeto piloto”. (Sr. Elon, 18/5/2011). Em outra ocasião quando o pai de uma criança veio se apresentar acompanhado de outros cinco parentes, o seu pai (e avô de um menino do CMEI) afirmou: “A música aproxima as pessoas” (Pai do Sr. Josafá, 24/8/2011).

Uma das últimas referências deste caderno trata da avaliação da experiência, destacando um olhar atento sobre: o percurso como um todo; as aprendizagens musicais das crianças; as aprendizagens do educador/professor; o envolvimento das famílias nas ações pedagógicas e sua contribuição com seus saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este manual didático se encontra em fase final de elaboração e a experiência de sua escrita permite destacar o desafio em sistematizar um projeto pedagógico que tem múltiplas interfaces e que ousa programar ações que envolvem múltiplos panoramas (propostas de Educação Musical; formação docente; aproximação entre comunidade e instituição educacional; e valorização dos saberes da comunidade).

É possível afirmar que para escrever esta publicação é imprescindível conhecer detalhadamente o contexto da Educação Infantil, destacando-se a importância de incluir um profissional da E.I. no projeto.

Este caderno de orientações não tem o objetivo de se constituir enquanto publicação científica, uma vez que traz orientações concretas para a realização de ações que permitam implementar o projeto “Músico da família ao vivo”. Por outro lado, a validação do conteúdo do caderno depende da construção de uma fundamentação teórica densa.

Tratando-se de uma proposta que deve ajudar a instrumentalizar a implantação do projeto, sua elaboração leva em consideração um público de educadores/professores que muitas vezes não está familiarizado com um modelo científico de escrita. Isso traz o desafio de elaborar um texto que seja ao mesmo tempo facilmente lido, entretanto sem perder o rigor científico.

Finalmente, espera-se que este caderno de orientações possa cumprir o seu papel no auxílio do docente que pretende se aventurar na implantação do projeto “Músico da família ao vivo”. Almeja-se que o manual não seja visto como uma sequência rígida de passos a serem seguidos, mas que possa servir de base para a ação criativa de um educador/professor que superará os horizontes educacionais aqui previstos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília: DF, 2008.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BELLOCHIO, Cláudia. **Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas**. In Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol.2, Educação Infantil, 2006.

_____. **Cadernos Pedagógicos: Oralidade**, 2008a.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente**, 2008b.

_____. **Cadernos Pedagógicos: Práticas Inclusivas na Educação Infantil**, 2009a.

_____. **Cadernos Pedagógicos: Movimento**, 2009b.

_____. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para os Centros Municipais de Educação Infantil**, 2009c.

_____. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para as Escolas Municipais que Ofertam Educação Infantil**, 2009d.

_____. **Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil**, 2010a.

_____. **Rotinas na Educação Infantil: Berçários**, 2010b.

_____. **Cadernos Pedagógicos: Arte**, 2011a.

_____. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para os Centros de Educação Infantil Conveniados à Prefeitura Municipal de Curitiba**, 2011b.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 2003.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo**. In. VAZ, Alexandre e MOMM, Caroline. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibpx, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

**13. MANUAIS ESCOLARES, MÍDIAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO: IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE**
***TEXTBOOKS, EDUCATIONAL MEDIA AND SUBJECTIVATION PROCESS:
IDENTITY AND INTERCULTURALITY***

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE **ENGLISH TEXTBOOK UNDER THE BIAS OF INTERCULTURALITY**

Iara Maria Bruz
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTER
iarabruz@gmail.com

RESUMO: Na minha experiência como professora de inglês como língua estrangeira no Brasil, sempre me chamaram a atenção os livros didáticos (doravante LD) utilizados. Chamava-me especial atenção a forma como as personagens eram apresentadas. As personagens – presentes em fotos e figuras – ressonavam representações socioculturais/estéticas. No caso desta pesquisa, de cunho qualitativo, foi feita uma análise de conteúdo de três exemplares de LD de língua inglesa. Foram escolhidos três livros (Interchange Intro Third Edition, New American Inside Out Elementary e Open House Move Up) que apresentam predominantemente os Estados Unidos como cenário para as ações de suas personagens. Em síntese, queria-se verificar que possíveis representações socioculturais podem estar sendo transmitidas para os usuários do LD (alunos e professores). Pretendia verificar como essas representações (principalmente personagens) são colocadas dentro dos livros didáticos escolhidos. E ainda de maneira mais específica, as representações socioculturais de não-nativos/estrangeiros/imigrantes da cultura-alvo anglossaxônica, mais especificamente a cultura estadunidense. Nesse sentido, através de análise de figuras, textos, fotos e diálogos das personagens, foi verificado como são colocadas essas representações. O objetivo deste estudo é principalmente identificar e analisar essas representações socioculturais/discursivas que orientam o ensino-aprendizagem dos alunos. As análises aqui apresentadas possuem como suporte teórico uma concepção cultural plural e híbrida. Para fazermos essa reflexão, nos atemos principalmente às ideias de dois autores: Terry Eagleton (2005) e Homi Bhabha (1998). Esses autores nos levam a refletir sobre a construção de uma cultura que está em constante mudança e não é fixa, nem isolada. Também é essencial indicar que a concepção de linguagem que serve de base para esse estudo é a do Círculo de Bakhtin. Assim, a linguagem é entendida inserida na realidade dos indivíduos que usam a língua para se comunicar. A abstração de uma língua, só ocorre para determinados fins e não seria a concepção mais adequada para a presente pesquisa. Também, foi utilizado o conceito das forças centrípetas e centrífugas bakhtinianas. Depois de feita a análise, foi constatado que as representações de estrangeiros dentro desses livros didáticos são em número pequeno. Quando as personagens se identificam como estrangeiras, elas quase sempre estão deslocadas da cultura estadunidense e não interagem com os nativos, salvo duas exceções que representam a força centrífuga de Bakhtin. As demais personagens são representantes da força centrípeta, pois as personagens estrangeiras são geralmente tratadas por uma cordialidade extrema. Além disso, não representam uma cultura plural e híbrida.

Palavras-chave: interculturalidade; livro didático; formação.

ABSTRACT: The textbooks always called my attention during my experience as an English as a Second Language teacher in Brazil, mainly the way characters were presented. The characters from the books resonated sociocultural/esthetic representations. In this research, it was analyzed the contents three books (Interchange Intro Third Edition, New American Inside Out Elementary and Open House Move Up) which predominantly have the USA as a scenario for the books' characters' actions. In synthesis, it was checked which possible sociocultural representations can be transmitted to textbooks users (learners, and teachers). Thus, through the analysis of pictures, texts, photos and characters' dialogs, it was verified how these representations are placed. This study's objective is mainly to identify and analyze these sociocultural/discursive representations which guide the learner's learning processes. The analyses here presented have a plural and hybrid conception of culture as a theoretical support. In order to make this reflection, we mainly used two authors' ideas: Terry Eagleton (2005) and Homi Bhabha (1998). It is also essential to indicate Bakhtin's Circle language conception is a base for this study. The concept of centrifugal and centripetal bakhtinian forces was also used. After the analysis was done, it was observed when characters identified themselves as

foreigners, they almost always are displaced from the American culture and do not interact with natives. Two exceptions represent Bakhtin's centripetal force. The remaining characters represent the centripetal force, because the foreigner characters are usually treated with an utmost politeness. Furthermore, they do not represent a plural and hybrid culture.

Keywords: interculturality; textbook; formation.

1 INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência como professora de inglês como língua estrangeira sempre me chamaram a atenção os livros didáticos (doravante LD) utilizados. Chamava-me especial atenção a forma como as personagens eram apresentadas. As personagens – via fotos e figuras- ressonavam representações socioculturais/estéticas. Muitos colegas, professores, também se questionavam o material utilizado. Porém, sempre tínhamos a impressão que não tínhamos nenhum poder sobre o essa escolha.

Como pesquisadores já apontaram, o LD é uma ferramenta amplamente usada nas salas de aulas. No que concernem os LD de ensino de língua inglesa, encontramos algumas peculiaridades. Na sala de aula ocorre o encontro de diversas (sub)culturas: do professor com os alunos, as culturas e subculturas dos diferentes tipos de grupos de alunos. Quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, parece relevante que o professor esteja consciente que estará presente em sua sala de aula, além da cultura dos alunos e da sua própria, a cultura/língua alvo, ou seja, que irá dialogar com diversas culturas. Esse é mais um confronto que se coloca tanto para os docentes quanto para os alunos.

Muitos alunos, através dos LD, têm seu primeiro contato escolar com a língua/cultura alvo. Também, é importante salientar, que nem todo o professor de língua inglesa tem a oportunidade de vivenciar uma experiência internacional. Por isso, é essencial averiguarmos como a mediação cultura está sendo elaborada através do uso dos LD. Neste trabalho selecionamos apenas um dos aspectos que pode fazer parte dessa mediação.

No caso desta pesquisa, de cunho qualitativo, iremos fazer uma análise de conteúdo dos exemplares de LD de língua inglesa - *New Interchange Intro third edition* (2005), *American Inside Out Elementary* (2008) e *Open House Move up* (1998). Em síntese, queremos verificar que possíveis representações socioculturais podem estar transmitindo para os usuários do LD (alunos e professores).

E ainda de maneira mais específica, neste estudo nos deteremos nas representações socioculturais de não nativos/estrangeiros/imigrantes da cultura-alvo anglosaxônica, mais especificamente a cultura estadunidense. Nesse sentido, através de análise de figuras, textos, fotos e diálogos das personagens, verificaremos como são colocadas essas representações. O objetivo deste estudo é principalmente identificar e analisar essas representações socioculturais/discursivas que orientam o ensino-aprendizagem dos alunos.

2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E CULTURA

Algumas ideias sobre cultura servirão como ponto de partida para apontarmos a concepção de linguagem que norteia este trabalho. Analisando os conceitos apresentados por Terry Eagleton (2005) e Homi K. Bhabha (1998) nos deparamos com uma visão de cultura que não pode ser considerada estática, mas indica que o conceito sofre transformações no decorrer do tempo. Entendemos que essas mudanças decorrem dos diferentes contatos entre diversas culturas.

Eagleton (2005) indica a natureza das discussões que envolvem o conceito de cultura. O autor, ainda no mesmo sentido de orientação, destaca a importância de cultura para nós:

Nós não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais autossuficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos. A cultura é o “suplemento” que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos. (Ibid., p. 143).

Para o presente trabalho, procuramos definições de cultura que sejam diferentes de uma visão tradicional. Uma das perspectivas teóricas que norteiam a reflexão sobre o conceito de cultura está calcada nessa visão tradicional de cultura. Nesse sentido, consideramos relevante para o trabalho, refletirmos sobre essa visão de cultura, pois consideramos que essa orientação cultural ainda está – frequentemente – presente nos LD. Janzen (2008), ao examinar a visão herderiana de cultura, indica que:

Fundamentada nestes eixos, uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura). (JANZEN, 2008, p. 64).

Segundo Eagleton (2005), não refletimos sobre nossos costumes ou crenças, nós apenas agimos sob o respaldo de nossa cultura, naturalmente, assim como o ato de caminhar. Como o caminhar, não paramos para pensar a cada passo que damos, nos movimentos que precisamos fazer, apenas executamos esses movimentamos, que estão condicionados em nossa mente.

O estranhamento entre culturas diferentes é um processo que é esperado que ocorra. Segundo Bhabha (1998), o estranhamento pode ocorrer nos detalhes do cotidiano,

as questões em torno de nascimentos, casamentos, questões de família com seus rituais de sobrevivência associados a comida e vestuário. Mas é precisamente nessas banalidades que o estranho se movimenta, quando a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais resistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não se sentar, como você pode ou não amar. (Ibid., p. 37)

Quando duas culturas (ou mais) entram em contato, há o surgimento de uma terceira alternativa. Segundo BHABHA (1998), não há mais o mundo em termos binários e sim o surgimento de um mundo híbrido. Quando este mundo surge, as diferenças das culturas anteriores não estão lá para serem vistas. Este terceiro espaço que surge não mostra claramente as características das culturas que a formaram, elaborando outras opções em seu lugar. Não se pode definir claramente onde acaba uma para começar a outra, ou seja, as fronteiras não são visíveis. Existe o surgimento de um “Terceiro Espaço”, que seria um local de negociação dessas culturas, como coloca Bhabha (1998).

De acordo com a concepção de linguagem, baseada no Círculo de Bakhtin, quando falamos estamos sempre expressando uma opinião ou uma ideia, como afirma Volochínov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98).

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, as palavras já vêm carregadas de valores e precisam ser contextualizadas para que possam fazer sentido. As palavras ou orações quando utilizadas para comunicação passam a ser enunciados e só são entendidas no contexto único de seu uso. “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra.” (BAKHTIN, 2003, p. 290)

Mesmo que a perspectiva sociointeracionista (ou mesmo a concepção de língua como discurso) seja amplamente debatida nas propostas que abordam o ensino de línguas nos documentos oficiais, a perspectiva normativista ainda está presente nas escolas, e, nesse processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, os conteúdos são abstraídos de seus contextos e as orações são apresentadas de forma descontextualizadas, fora de um momento de comunicação. Assim, BAKHTIN afirma que:

Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o

ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Ibid., p. 271).

Outros elementos do universo epistemológico bakhtiniano – e que estão na base da discussão associada aos estudos discursivos – são as forças centrípetas e a centrífugas (cf. BAKHTIN (2002). A primeira seria o discurso dominante, e a segunda os contradiscursos. As forças centrípetas são

aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais. A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. (BAKHTIN, 2002, p. 81).

Enquanto as forças centrífugas agem para descentralizar o discurso dominante:

ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (Ibid., p. 82).

Assim, defendemos a importância das duas forças mencionadas estarem presentes na sala de aula. “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (Ibid., p. 82). Apenas dessa forma, os alunos podem ter acesso as variantes socioculturais e linguísticas que os auxiliem a dizer o que desejam, que os ajudem a dizer suas verdades ou mentiras, suas opiniões, se expressarem sobre o que concordam e discordam. Assim, como é importante que nos LD os usuários possam ter acesso a diferentes pontos de vista sobre a cultura alvo e não apenas a visão baseada na visão tradicional.

3 LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A partir dos elementos constituintes do arcabouço teórico bakhtiniano e também dos pressupostos que orientam a nossa visão de cultura iremos refletir sobre o LD. Segundo o Círculo de Bakhtin (2009, 2003), toda palavra ou oração quando inseridos em um determinado contexto se tornam enunciados e possuem fins comunicativos. Entendemos por enunciado, qualquer palavra ou oração que estão sendo utilizadas para comunicar ideias, opiniões ou impressões sobre o mundo no qual as pessoas vivem. Concordamos que estruturas gramaticais só passam a ser enunciados, quando são utilizados para esses fins.

Na aula de língua estrangeira, espera-se que o professor ajude o aluno a manter-se numa posição em que possa utilizar os conteúdos aprendidos em sala para comunicar-se em situações reais. Ou seja, exercícios esquemáticos que objetivam apenas a reprodução de esquemas gramaticais já prontos poderiam, dentro dessa perspectiva, ser evitados. Baseando-nos em Bakhtin (2003), podemos afirmar que esses exercícios representariam um ouvinte que é passivo, sem corresponder ao participante real da comunicação, que é um ouvinte ativo que reage ao que foi expresso pelo interlocutor. Assim sendo, com o uso de exercícios esquemáticos ficaria muito mais difícil para os alunos criarem um vínculo com o que estão dizendo em sala de aula e formularem um sentido na produção dos enunciados, para então fazerem uma ponte entre a sala de aula e suas realidades. Ao invés do conteúdo ser apresentado dessa forma (com predominância de estruturas gramaticais), os LD poderiam facilitar as práticas socioverbais dos alunos apresentando um conteúdo contextualizado em situações que possam ser relacionados mais facilmente à realidade dos alunos.

O LD exerce um papel de grande relevância para o ambiente escolar, como relata Batista (2002):

O livro didático desenvolve um papel importante no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e

compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro. (2002, p.534)

Muitos pesquisadores (como Batista, 2002; Coracini, 2011, Freitag, 1989, etc.) têm como foco de pesquisa o LD. Antes de prosseguirmos para a questão atual dos seus usos, faremos breve histórico dos LD. Esse histórico tem o propósito de refletir sobre a mutabilidade dos LD ao longo dos anos. Essa reflexão compreende desde seu formato até sua comercialização.

Vale ressaltar que não enxergamos esse nosso objeto de estudo como se ele sempre tivesse existido na forma como o conhecemos, nem acreditarmos que sempre terá esse formato. Pois, como nos lembra Batista (2002), “é, por fim, um objeto multifacetado, que possui diferentes dimensões, relacionadas às condições com base nas quais é construído.” (Ibid., p. 566). O LD faz parte da história da escola, e fez parte da vida de quase todos que passaram por essa instituição. Talvez, por isso, ele seja aceito, muitas vezes, sem ser questionado.

Hoje o LD é tratado – frequentemente – como uma mercadoria de consumo, como indica Batista (2002):

os impressos didáticos são uma *mercadoria* e que, conseqüentemente, sua produção, circulação e utilização são regidas por uma infra-estrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história. (Ibid., p. 554).

Batista, além de indicar o percurso histórico do LD, também analisa a inserção deste em sala de aula. Ele destaca a questão do LD ser um mediador entre o conhecimento e os alunos. Essa tendência surgiu antes da década de 70, e possibilitava aos professores um alto grau de autonomia, pois os livros não se dirigiam aos alunos e não continham atividades ou exercícios. Cabia aos professores fazerem a mediação entre os conteúdos e seus alunos, desenvolvendo as atividades e guiando-as. Também, foi ao longo das décadas de 60 e 70, que os livros “terminam por alcançar sua forma padrão atual, de cerca de 27X21 cm.” (Ibid., p. 554). Ou seja, somente nessa época que os LD, como os conhecemos, adquiriam esse formato.

Além disso, os LD são produzidos em um ambiente complexo. Esse processo envolve a participação de autores e editores. Segundo Souza (2011):

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico do estado. (Ibid., p. 28)

4 AS ANÁLISES

Analisamos três exemplares de LD de língua inglesa no intuito de verificarmos nossos objetivos. Se as representações socioculturais:

1. Possuem características gerais comuns: são colocados como caricaturas e tendem ao estereótipos;
2. São orientadas pelo senso comum;
3. Tendem a ser desconectadas de qualquer situação econômica, social, política e da história do país;
4. Não possibilitam aos usuários dos LD a terem acesso a diferentes pontos de vista sobre a cultura-alvo.
5. Colocam algum tipo de estranhamento para os usuários do LD.

Depois de nossas análises, pudemos observar que no exemplar *New Interchange Third Edition* (doravante NITE) os personagens que pudemos afirmar serem estrangeiros encontram-se isolados da cultura estadunidense. Não conseguimos identificar nenhum exemplo de estrangeiro interagindo com pessoas nativas.

Além disso, as personagens que são estrangeiras não representam nenhuma cultura. O coreano poderia muito bem ser um grego que isso não iria influenciar no exercício e nem nos exemplos dados pelo livro. As personagens estão ali desconectadas de qualquer situação econômica e até mesmo cultural.

No segundo livro, *New American Iside Out* (doravante NAIIO), também existem personagens que estão desconectadas a situação econômica, histórica do país e não são representantes de nenhuma cultura. Todavia, existem dois exemplos em que as personagens estrangeiras são colocadas em situações cômicas, são motivo de piada ou impaciência por parte dos nativos que estão interagindo com a personagem. Além disso, existem apenas nove situações em que podemos afirmar que estamos com personagens que não são estadunidenses. Estes exemplos são representantes da força centrífuga de Bakhtin, uma força que representa o contrário do tradicional. Assim sendo, os outros exemplos representariam as forças centrípetas, pois mostram interações nas quais os sujeitos são extremamente educados.

No terceiro exemplo, *Open House Move Up* (doravante OHMU), existem personagens que interagem com a cultura dos Estados Unidos. Este é o exemplar com o Mario número de representações socioculturais. Porém essa relação é superficial e toda a interação entre nativos e estrangeiros é colocada sem ser conflituosa. Além disso, não temos nenhum exemplo de estranhamento no encontro dessas culturas (dos estrangeiros, nem dos personagens naturais daquele país).

Concluimos que as personagens que representam culturas estrangeiras, inseridas na cultura estadunidenses tem as seguintes características:

1. São insuficientes, pois o número que aparecem em relação a outras personagens é bem menor.
2. Não estão inseridos dentro da cultura americana. Na maioria das vezes não temos acesso a informações sobre as personagens, como origem, o que estão fazendo nos Estados Unidos, informações pessoais;
3. Parecem em sua maioria serem turistas ou intercambistas, em nenhum dos casos analisados podemos afirmar que as personagens são realmente imigrantes.
4. Encontramos pouca ou nenhuma convivência entre as personagens nativos e as personagens estrangeiras;
5. Não temos acesso da visão do estrangeiro sobre os Estados Unidos, ou seja, o estudante de língua estrangeira não tem acesso às impressões de imigrantes naquele país ou, nem mesmo às impressões dos turistas.

Desta forma, podemos concluir que os alunos podem criar uma imagem errônea do país que serve como pano de fundo para as atividades de seus LD.

A imaginação passa a ser um integrante importante quando estamos em contato com uma cultura diferente da nossa. Os autores, junto com a equipe da editora, precisam fazer um exercício de imaginação ao criarem seus personagens, esse exercício passa a ser maior se a personagem for de uma cultura que não é familiar para quem a está criando.

Também, os alunos e professores precisam fazer esse mesmo exercício de imaginação quando estão trabalhando com uma língua estrangeira para uma aproximação da cultura alvo trabalhada. As personagens dos LD adotados, são ferramentas que podem possibilitar esse exercício.

Se, como nos exemplo do LD, as personagens aparecem em situações desfavoráveis, é possível que os usuários dos LD acreditem que estrangeiros/imigrantes estejam em situações desfavoráveis no país da língua alvo. Não se percebe os EUA como um país multicultural, os estrangeiros parecem estar integrados na cultura alvo, sem nenhum conflito.

Assim, o conteúdo que aparece nos LD não convida os alunos (nem professores) a questionarem as diversas relações entre culturas diferentes. O LD se torna o representante de uma força centrípeta, com a cultura sem conflitos e sem motivos para serem questionadas. Assim sendo, as forças centrífugas ficam no escanteio do LD.

Cabe ao professor interferir e convidar o aluno a questionar as personagens existentes nos LD e as situações em que aparecem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009

_____. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1ª reimpressão, 2002 [1ª edição de 1999], p. 529-575.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.Referências

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. IN CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. IN CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: editora Unesp, 2005.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do Livro didático. IN CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Obras analisadas:

GOMM, H.; JONES, V.; KAY, S. *New American Inside Out – teacher’s edition*. Bangkok, Cidade do México : 2009a.

JONES, V.; KAY, S. *New American Inside Out –student’s book*. Bangkok, Cidade do México : 2009b.

RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro Third Editions – Teacher’s Book*. New York: Cambridge Press, 2005a.

_____. *Interchange Intro Third Edition – Student’s Book*. New York: Cambridge Press, 2005b.

WHITNEY, N. *Open House student book*: Oxford: Oxford University Press, 1998a.

WHITNEY, N. *Open House teacher’s book*: Oxford: Oxford University Press, 1998b.

**AUTORIA, AUTONOMIA E ALGUMAS INTERVENÇÕES: UMA ANÁLISE
INTERCULTURAL DO LIVRO DIDÁTICO “KEEP IN MIND” A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM**

***AUTHORSHIP, AUTONOMY AND SOME INTERVENTIONS: AN INTERCULTURAL
ANALYSIS OF THE TEXTBOOK “KEEP IN MIND” THROUGH BAKHTINIAN
CONCEPTIONS OF LANGUAGE***

Damaris Fabiane Storck
UNIGUAÇU
dama.storck@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma análise intercultural do livro didático de língua inglesa, *Keep in mind*, aprovado pelo programa Nacional do Livro Didático – 2011. Com o objetivo de compreender como as autoras produziram esse livro, adequando-o às normas do PNLD, buscou-se elementos de aproximação das autoras com a cultura escolar, para comparar a sua concepção em relação ao outro – por meio de um deslocamento cultural – ao seu discurso, produzido no livro didático. As três categorias de análise utilizadas – duplicação do outro, construções híbridas e exotopia – expressam os movimentos de aproximação das autoras com a cultura escolar e estão baseadas nos trabalhos de Janzen (2005). Foram analisados e selecionados fragmentos do manual do professor, por meio dos quais foi possível identificar os movimentos do deslocamento percorridos pelas autoras. As constatações feitas, por meio desta análise, evidenciaram a elaboração de um livro mediado por um discurso híbrido, proveniente da relação autoras X PNLD.

Palavras-chave: Interculturalidade; livro didático; deslocamento cultural; discursos híbridos.

ABSTRACT: This work shows an intercultural analysis of the textbook “keep in mind”, approved by the Textbook National Program PNLD – 2011. To comprehend how the authors produced this book, suit it to the PNLD standard, we found elements of approximation between authors and scholar culture to compare their conceptions about the others, through of a cultural dislocation, to the speech produced in the textbook. The categories of analysis used in this paper - duplication of the other, hybrid constructions and exotopy – express the movements of the approximation between authors and school culture and is based in Janzen’s work (2005). Was analyzed some fragments of the teacher’s manual, whereby was possible to identify the demarcation of the other voices propagated in the author’s speeches. This study evidence the elaboration of the book mediated by a hybrid speech deriving from the relation between authors and PNLD.

Keywords: Interculturality; textbook; cultural dislocation; hybrid speech.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de já estar em execução há cerca de dez anos, esta é a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, inclui no componente curricular de língua estrangeira moderna (LEM), as obras de Inglês e Espanhol.

Nessa primeira edição, vinte e quatro coleções participaram do processo de avaliação pedagógica. Todas foram avaliadas pelos critérios previstos em edital. Como base para a avaliação geral e específica do material, o MEC-PNLD sugere que os livros selecionados correspondam a todas as perguntas que constituem uma ficha de avaliação, dividida em: critérios gerais e critérios específicos.

Nessa primeira edição, a análise feita pelo MEC constatou que apenas duas coleções de língua inglesa corresponderam aos critérios requisitados pelas normas do programa: *keep in mind*¹²¹; e *Links – English for teens*¹²².

¹²¹ CHIN, Elizabeth Young e ZAOROB, Maria Lúcia F.A. *keep in mind*. São Paulo: Scipione, 2009.

¹²² MARQUES, Amadeu O. C. C. e SANTOS, Denise M. *Links – english for teens*. São Paulo: Ática, 2009.

Como as duas coleções aprovadas possuem um mesmo padrão, já que correspondem aos mesmos critérios avaliativos do programa, a escolha do livro didático analisado partiu de um levantamento informal, entre algumas escolas das cidades de Porto União - SC e União da Vitória - PR, no qual se optou pela análise daquela que foi escolhida pela maioria das escolas desse grupo: *Keep in mind*.

Como esta análise está centrada apenas no manual do professor¹²³, no qual o autor estabelece um diálogo direto com o docente, qualquer um dos volumes da coleção poderiam ter sido avaliados, tendo em vista que todos possuem orientações e são constituídos pelo mesmo conteúdo na assessoria pedagógica. No entanto, optou-se por analisar o volume destinado ao trabalho com alunos do 6º ano, justamente por tratar-se do primeiro volume da coleção, que, assim como o livro didático¹²⁴, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, terá seu primeiro momento na escola.

A análise intercultural, a partir das concepções bakhtinianas de linguagem, é privilegiada, neste trabalho, principalmente porque a base orientadora da relação livro e escola é – como procuramos indicar no trabalho – de cunho cultural, mas, também, por considerarmos que as autoras estabelecem um movimento de deslocamento cultural¹²⁵ durante a elaboração do livro.

Buscamos então, identificar no livro didático momentos que evidenciam os processos de DC das autoras durante a elaboração do livro, para então entender suas relações mediante os critérios avaliativos, verificando, principalmente, se pode ser demarcada no livro didático, a propagação da voz do PNLD, por meio do discurso das autoras.

Dessa forma, com o objetivo de compreender como ocorre essa aproximação entre as autoras e a cultura escolar, centramos nossa pesquisa nos trabalhos de Janzen (2005), que produz um diálogo entre Bakhtin e a interculturalidade, propondo três categorias que expressam movimentos de aproximação com a outra cultura: duplicação do outro, construções híbridas e exotopia.

2 MULTIVOCALIDADE

Quando o PNLD sugere que os livros devem ser constituídos de todos os critérios, gerais e específicos, delimitados pelo MEC, consideramos o programa como uma influência na elaboração dos livros, visto que, para que o LD possa ter um espaço na sala de aula, ele deverá cumprir as exigências impostas pelo programa. Dessa forma, supomos que o autor, ciente das exigências, passaria a elaborar o seu material didático apoiado nesses e em outros aspectos.

Assim, de acordo com a condição atual, na qual o processo de seleção dos “livros adequados” para o trabalho em sala de aula, nas escolas da rede pública, ocorre por meio de uma avaliação feita pelo MEC, por meio do PNLD, poderíamos dizer, então, que a questão da autoria no LD estaria, de certa forma, em total sincronia com as exigências do programa.

A partir daí importa-nos questionar a interdependência e as interfaces das vozes na relação autor e LD. Assim, interessa-nos saber se o autor do LD, reconhecendo as exigências do programa, estaria desenvolvendo o seu material, baseando-se naquilo que considera relevante para a constituição do seu LD, e, nas expectativas do MEC, ou apenas nessas expectativas.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. (BAKHTIN, 2003, p. 314)

Partindo desse pressuposto, consideramos que o autor é também constituído por outras vozes, e, portanto, as reproduz no seu discurso por meio do livro. Nesse caso, as vozes que influenciariam o discurso do autor, que influenciaria o trabalho do professor, que chegaria ao aluno mediante uma corrente de vozes, que constituiriam ao todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim,

¹²³ Doravante MP.

¹²⁴ Doravante LD.

¹²⁵ Doravante DC.

acreditamos ser o LD um material constituído por outras vozes, que circulam, confrontam-se e interagem por meio dos conteúdos e atividades, graças à linguagem e *weltanschauung* do autor.

Dessa forma, consideramos que o que ocorre com o autor em relação à escrita do LD, é, na realidade, um deslocamento que, poderíamos dizer, é o mesmo em qualquer outro encontro cultural. Assim, propomos, a partir dos aspectos de interculturalidade em diálogo com as concepções bakhtinianas de linguagem, verificar como ocorre o processo de deslocamento do autor para a cultura escolar, considerando também a demarcação das vozes e as influências do PNLD no LD.

2.1 Duplicação do outro

Nesta primeira fase o outro é percebido por meio do sistema axiológico de valores da própria cultura. Existe uma tendência em fazer um julgamento, a partir das perspectivas e parâmetros da própria cultura que pode produzir um estranhamento com relação ao outro. É uma ideia homogeneizante, na qual há uma generalização por parte de um grupo, que limita os valores da cultura alheia. Segundo Janzen “Uma visão de mundo estereotipada pode produzir graus de estranheza/distanciamento em relação à cultura-alvo.” (2005, p.35)

O etnocentrismo consiste do julgamento avaliativo de um determinado grupo ou indivíduo sobre a outra cultura. Essa avaliação é uma tendência que pode gerar uma visão distorcida do outro, que passa a ser vista como parte de um grupo.

A atitude etnocêntrica pode explicar a forte tendência ao pensamento unitário. Neste contexto, é emblemático os que têm tal atitude não enxergarem os indivíduos, porém apenas grupos. A diluição do outro/do sujeito, ao ser percebido apenas como grupo, indica a representação generalizante/homogeneizante do outro, que caracteriza a visão tradicional de cultura. (LEWINSON, 1964 apud JANZEN, 2005, p.36)

O estranhamento pode ocorrer, então, no encontro entre as diferenças e as diversidades culturais. Considerando que, nessa fase, os valores do outro são avaliados a partir dos valores da própria cultura, tendo a julgar os determinados valores em extremos de bom ou mau, certo ou errado. “O discurso unitário e da homogeneização a partir de uma visão particular esvazia a perspectiva exotópica e a natureza dialógica do encontro cultural”. (JANZEN, 2005, p.65)

Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida. (BAKHTIN, 2003, p.80)

O movimento de empatia e retorno à posição inicial esclarece o outro como não semelhante a mim. Entender a outra cultura não implica então aceitá-la, mas compreendê-la. Dessa forma, a eficácia da produção de um conhecimento referente ao outro não está na duplicação, mas, no excedente de visão, no distanciamento.

2.2 Construções híbridas

É um enunciado que, Segundo Bakhtin (1998), pertence a um único falante, mas que compõe duas perspectivas, duas linguagens, dois ou mais enunciados em um mesmo conjunto sintático.

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence também simultaneamente às

duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (BAKHTIN, 1998, p.110)

A partir das concepções bakhtinianas da natureza dialógica do enunciado, pode-se dizer que construções híbridas ocorrem, quando um enunciado é construído a partir de outros enunciados que, por sua vez, possuem diferentes sistemas axiológicos, gerando então um novo enunciado com diferentes eixos de valores. “Em todo enunciado, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semiocultas, com graus diferentes de alteridade.” (JANZEN, 2005, p. 58)

O indivíduo produz um enunciado que entrecruza duas perspectivas: os valores da própria cultura e o universo cultural do outro.

2.3 Exotopia

A exotopia é conceituada por Bakhtin, a partir de suas reflexões sobre a criação literária.

Para ele, a exotopia, o olhar de fora no tempo, lugar e sentido, é fundamental ao processo de compreender o outro. “A exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade cultural”. (JANZEN, 2005, p.50)

Em seu texto, “Os estudos literários hoje”, Bakhtin ressalta que a cultura do outro só se revela sob o olhar de outra cultura. “Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contatando-se com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2003, p.366)

Bakhtin em “O autor e a personagem na atividade estética”, introduz a concepção de “excedente de visão”. Para ele, o excedente de visão é um dos elementos fundamentais da exotopia:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, todo o objeto de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p.21)

Assim, o excedente de visão permite a cada um a possibilidade de perceber o outro em uma dimensão em que esse outro não pode contemplar a si próprio.

A partir daí, para Bakhtin, o deslocamento pelo qual o indivíduo concebe os outros valores da cultura alheia deve efetivar-se sob o processo de empatia. Ou seja, de ver o outro a partir dos valores do outro, percebendo coisas que só poderão ser vistas a partir do excedente de visão.

Ao contrário do acabamento dado à questão literária, entende-se que, na vida, o acabamento é sempre inconcluso. Se nos deslocamos para a cultura alheia “e não retornamos para a elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas reproduzindo uma duplicação desta cultura”. (JANZEN, 2005, p. 64) Neste caso, o acabamento não exige aceitar o outro, mas entender que esse outro vive em outra categoria de valores distintos.

2.4 Orientações aos professores

Segundo as autoras, no processo de criação e elaboração do livro, foi priorizado ao professor apoio e facilidade de uso. Para isso, considerou-se que as instruções de atividades fossem detalhadas no livro-texto, para que o professor não precisasse consultar o manual, no decorrer das aulas. Entretanto, nessas orientações que aparecem junto às atividades do livro, sempre grafadas em azul, as autoras ditam ao professor como ele deve ou não proceder no trabalho com as atividades.

Fragmento 1 - Duplicação do outro

Orientação do autor: “**Professor(a):** Os focos desta atividade são esportes e números. Pergunte aos alunos (1) quem pratica esporte, quais e por que escolheram as modalidades praticadas; (2) quem gosta de assistir a eventos esportivos, quais e por quê; e (3) quem não gosta nem de praticar nem de assistir e por que não. Faça as perguntas em inglês, usando também gestos e as ilustrações como suporte, mas aceite que as respostas sejam dadas tanto em português como em inglês.” (p.29)

Percebemos, nesse fragmento, uma primeira fase do DC das autoras que tendem a duplicar a outra cultura. Trata-se de uma atitude relacionada ao julgamento a partir dos seus próprios valores. Observamos que algumas de suas imposições, no trabalho com as atividades, sugerem que os professores devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem com base total e absoluta das orientações feitas por elas no LD. Trata-se de um estereótipo, em que a tendência é considerar que os professores estariam agindo a partir dessas ordens: “*pergunte aos alunos*”, “*faça as “perguntas em inglês”*”. Num primeiro momento, aquilo que poderia representar uma concepção das autoras – obtida ou não por meio do DC – sobre a possibilidade de estar dialogando com professores cujo trabalho poderia carecer de uma boa base para efetivar o ensino, devido à má formação ou até mesmo à carência de uma formação continuada, representa, na realidade, uma homogeneização do grupo, em que todos são avaliados de maneira uniforme.

Fragmento 2 – Duplicação do outro

“Professor (a): Mostre aos alunos que o primeiro grupo de cumprimentos é usado quando chegamos e encontramos alguém, enquanto o segundo é usado ao nos despedirmos. **Explique aos alunos que good evening é usado quando encontramos alguém ao anoitecer e good night para nos despedirmos à noite.**” (p.21)

Fragmento 3 – Duplicação do outro

Orientação ao professor: “**Professor (a):** O final “teen” normalmente corresponde à sílaba tônica. A pronúncia correta dos números 13 a 19 facilita a diferenciação entre estes e os números 30,40 etc., que os alunos aprenderão na Unit 9.” (p.31)

Nos fragmentos 2 e 3, percebe-se que, em vez de orientar o professor quanto ao objetivo de mostrar aos alunos o uso dos cumprimentos e da pronúncia correta das terminações dos números, as autoras ensinam aos professores, como se o seus conhecimentos não fossem o suficiente para trabalhar o objetivo das atividades. Esta duplicação reflete uma visão estereotipada do professor, como se ele não fosse capaz de ensinar a partir dos seus próprios conhecimentos e de sua formação. Nesta primeira fase, as autoras parecem estar sugerindo que o professor receberá as “ordens” e as executará de acordo com as orientações. Entendemos que, neste primeiro movimento, as autoras tendem a projetar uma imagem fechada do professor, quando partem do universo de valores da própria cultura.

Assim entendemos que a homogeneização e o estereótipo da visão do professor é uma tendência do movimento de aproximação das autoras com os seus interlocutores que, nessa fase, são os professores. A visão projetada no discurso das autoras tende a um reflexo de suas próprias concepções, quando fazem o julgamento de valores partindo dos seus próprios parâmetros. Dessa forma, entendemos que a voz propagada no discurso é a voz das autoras, que reflete os seus próprios pensamentos.

Quando as autoras direcionam o trabalho dos professores, a partir das orientações pedagógicas, é possível perceber que há, também, em seus discursos, indícios de construções híbridas.

Fragmento 4

Procure identificar o nível de interesse e participação da classe bem como o grau de sucesso das atividades ou seus pontos fracos, a fim de que sejam feitos ajustes necessários, mudando de tática e experimentando novas formas de ensinar, conforme a necessidade. (p.56)

Podemos perceber, a partir desse fragmento, que o livro entrecruza dois eixos de valores: conforme apontamos na primeira fase (fragmentos 1-3), as autoras impõem o trabalho com as atividades, dizendo o que o professor deve ou não fazer em sala de aula, considerando que suas orientações serão vistas como moldes. Num segundo momento (fragmento 4) elas indicam que o

professor pode ter autonomia para decidir a maneira mais adequada de realizar o processo de ensino. Assim, indicamos um enunciado que entrecruza essas duas perspectivas:

Fragmento 05 – Construções Híbridas

Obviamente, estamos cientes de que essas estimativas podem não corresponder à realidade dependendo das condições de trabalho de cada professor, muitas vezes sujeitas a fatores que fogem ao seu controle. Portanto alertamos que os valores apresentados aqui servem apenas de guia. Recomendamos ao professor que conheça bem o material didático e, acima de tudo, seus alunos, a fim de decidir, em cada unidade, que atividades podem, por exemplo, ser feitas por eles fora da sala de aula ou, simplesmente, deixadas de lado em prol de outras que interessem ou atendam mais às suas necessidades. (p.45)

Mesmo enxergando o professor por meio de uma visão estereotipada, percebe-se no livro um discurso que intercala a priorização do trabalho mediante as orientações pedagógicas, mas que também compreende as interações de sala de aula como parte de um processo que não se efetiva apenas como um roteiro, no qual professores e alunos atuam num espaço de acontecimentos previstos. Ao aproximarmos a visão das autoras, ao item 13 da ficha de avaliação do PNLD, percebemos que o programa assume um dos eixos de valores propagados no discurso.

Fragmento 06 – Ficha de avaliação do PNLD

“13. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?” (p.14)

O que pode ser observado a partir do DC nesta fase, os eixos de valores entrecruzados nessa fase são reflexos do pensamento das autoras, que consideram as orientações como um guia para o trabalho em sala de aula, e o reflexo das exigências do PNLD, quando sugere que os manuais não tirem a autonomia dos professores.

O movimento exotópico, que estabelece o encontro por meio das orientações, pode ser identificado nas palavras das autoras, quanto à visão da obra em relação aos papéis do professor e do aluno. Identificamos, no fragmento a seguir, a exotopia, um acabamento por meio de um movimento de empatia, no qual as autoras parecem compreender a realidade dos acontecimentos de sala de aula, e também, da autonomia do professor:

Fragmento 7 – Exotopia/acabamento

Não obstante, a verdade é que estas orientações refletem o que nós faríamos, que pode ser diferente do que outros professores julgariam melhor fazer. Portanto, o importante é conhecer bem seus alunos e adequar os procedimentos necessários a eles. (p.53)

Percebemos a exotopia no excedente de visão das autoras, que parecem compreender que o professor é capaz de trabalhar com o livro, mas que também é o responsável pelos acontecimentos em sala de aula, cabendo a ele decidir sobre o que deve ou não ser trabalhado, escolhendo aquilo que, de acordo com os seus conhecimentos, deverá ser inferido no processo de ensino-aprendizagem. Esse acabamento, pode-se dizer, é uma tendência da divisão de valores que partiu da segunda fase, sob um olhar fragmentado do processo de DC.

As autoras fazem o acabamento, constatando que suas orientações não serão as únicas fontes de realização do processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar que, ao realizar o acabamento, as autoras não tiveram necessariamente uma empatia em relação ao outro. Pelo contrário, a partir da divisão de valores que indicamos na segunda fase do DC, entendemos que o discurso propagado na realização do acabamento refletiu a voz do PNLD.

2.5 Eixo textual

Ao tratar dos objetivos e dos critérios utilizados para a seleção de textos no LD, as autoras destacam a relevância do uso de textos simplificados e autênticos. No entanto, percebemos em uma passagem uma visão que parece, contemplar o primeiro movimento do DC. Embora não esteja explícito, há indícios de uma visão duplicadora, que reflete uma homogeneização dos alunos e dos eventos de sala de aula em relação aos textos:

Fragmento 8 – Duplicação do outro

• **Eixo textual:** “Aceitamos a utilização de textos simplificados, principalmente no 1º ano do 3º ciclo (6º ano do Ensino Fundamental), pois ela permite que os alunos desenvolvam gradualmente sua capacidade de entender o conteúdo dos textos que lhe são propostos para tal finalidade sem terem de lidar com obstáculos além de sua capacidade – geralmente sob a forma de vocábulos e/ou construções sintáticas incompreensíveis para eles. Além disso, mesmo que eles já tenham aprendido a ler e a entender, sem grandes preocupações, textos na língua materna que incluam palavras desconhecidas, é muito natural que fiquem alarmados diante de sua presença em textos escritos de língua estrangeira. **Na verdade, a doção de textos autênticos nesse nível pode tornar as atividades de leitura frustrantes e contraproducentes**¹²⁶. (p.25)

Entendemos que a visão duplicadora é também uma consequência do DC realizado pelas autoras, que determinam os valores dados ao uso de textos autênticos, no 6º ano, quando se aproximam dos seus interlocutores, que nesta categoria são os próprios alunos. Percebemos neste fragmento que a visão delas em relação ao uso de textos autênticos no 6º ano, contradiz às estimativas do PNLD, que considera a utilização desses textos, indispensáveis e, portanto, fundamentais para a integração do LD.

Dessa forma, percebemos que há, nessa categoria de análise duas diferentes perspectivas sobre um mesmo valor subjacente ao LD, a das autoras e a do PNLD.

Identificamos então enunciados híbridos que comportam os dois diferentes eixos: as autoras com aquilo que julgam essencial para a elaboração do LD e para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; e, as exigências e os critérios avaliativos impostos pelo PNLD:

Fragmento 9 – Construções Híbridas

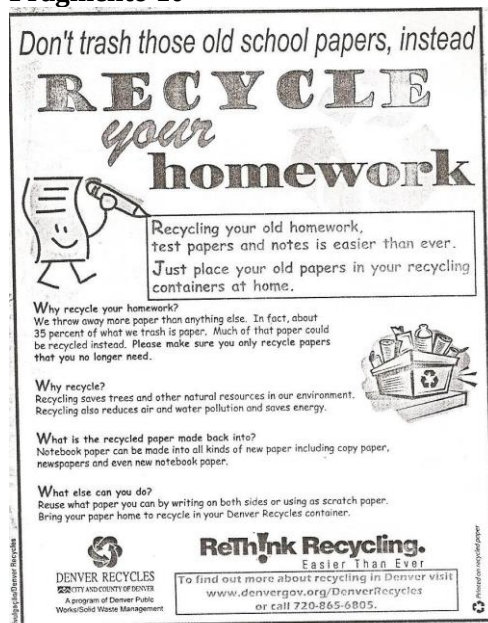
Compreensão escrita: ...portanto, apresentamos textos autênticos em todos os tomos da coleção, em menor grau no volume 1, mas praticamente em todas as atividades de leitura... (p.25)

Neste fragmento percebemos, então, um discurso que entrecruza dois eixos de valores: as autoras “compreendem” que os textos autênticos são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas, conforme as exigências do PNLD, mas os utilizam em menor grau, no LD para o 6º ano, de acordo com suas considerações e seus valores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, portanto, as duas vozes entrecruzadas.

A terceira fase do DC pode ser percebida na elaboração das atividades que as autoras desenvolvem ao longo das unidades do livro. Os textos autênticos, e os diversos gêneros textuais fazem parte, não apenas de atividades de *reading*, mas de várias outras atividades do livro. Destacamos um fragmento que contempla essas afirmações:

¹²⁶ Grifo nosso.

Fragmento 10



O acabamento dado nesta categoria evidencia uma visão fragmentada das autoras, que “aceitam” e utilizam os textos autênticos no LD do 6ºano, o que não significa necessariamente, que elas tenham tido tal postura devido a um processo de empatia. Entendemos que a utilização desses textos é, portanto, o reflexo da voz do PNLD, sobressaindo a voz das autoras na elaboração do LD.

2.6 Atividades de produção escrita

Observamos, em uma passagem do livro, a visão das autoras sobre o desenvolvimento da produção escrita no LD, observe:

Fragmento 11 – Duplicação do outro

Os trabalhos de desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita são diferentes na medida em que é possível capacitar os alunos a interagir oralmente com seus pares desde o início e em cada unidade, pois até mesmo as interações compostas por nada mais que uma troca de falas podem constituir atos genuínos de comunicação. Contudo, não se pode dizer o mesmo da habilidade de produção escrita, uma vez que na vida real, são poucos os gêneros textuais que eles podem produzir com tão pouca língua de Unit em Unit. Soma-se a isso nossa constatação de que a produção textual dos alunos no Ensino Fundamental na própria língua materna evidencia uma falta de conhecimento sobre meios de gerar “ideias” (leia-se conteúdos) e sobre organização textual. O que se percebe é que eles tentam “encher a página” com material escrito sobre o tema proposto, geralmente sob a forma de frases feitas ou clichês colhidos de conversas que ouvem entre adultos e nos meios de comunicação de massa, sobretudo na televisão, sem muita consciência a respeito de objetivos de comunicação e das estratégias de produção escrita a que poderiam recorrer para atingi-los. Essas duas considerações levaram-nos a adotar focos diferentes para as habilidades de produção escrita nos quatro volumes da coleção.

A partir desse fragmento, identificamos a primeira fase do DC. Entendemos que as autoras duplicam o aluno por meio de uma visão estereotipada, quando os consideram como parte de um grupo, de uma coletividade. Percebe-se, nessa posição, uma generalização do outro – que tem, por consequência, a própria cultura como base – as autoras fazem um julgamento dos alunos como não sendo capazes de produzirem textos, no 6º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que essa visão pode estar relacionada à experiência de uma das autoras, com a prática de sala de aula, uma vez que possui mais de vinte anos de experiência no ensino de LI. No entanto, o conhecimento que se aplica a determinados casos, não pode, de modo algum, ser considerado em todos eles e, muito menos,

generalizado. Assim, a visão duplicadora que identificamos nessa categoria é, também, um reflexo da aproximação das autoras com os seus interlocutores.

Embora considerem que o trabalho com práticas de atividades de *writing*, no 6º ano, não é propício para o processo de ensino-aprendizagem de LE, as autoras produzem um discurso híbrido na elaboração das atividades que propaga diferentes perspectivas. Elas entrecruzam suas concepções, mas também consideram a obrigatoriedade do desenvolvimento dessa prática, de acordo com as exigências do PNLD a todos os LDs.

Para que sejam aceitas pelo programa, as obras precisam conter, necessariamente, em todos os volumes, as atividades de produção escrita. Assim, as autoras, como escritoras, logicamente sabem dessa condição, no entanto, como “compreendem”¹²⁷ a fragilidade dos alunos em produzir textos em LE, passam, então, a agir na construção do material, entrecruzando diferentes sistemas axiológicos de valores, gerando os seguintes enunciados¹²⁸:

Fragmento 12

Act 09 – Let’s Write

Act 9 Let's write

- Write a message to a friend in another class.

Hi, _____!

Let's _____ (suggest activity)

at _____ (place)

Let's go at _____ (time)

Confirm with me.

I'm in Room _____ (number)

See you.

Orientação ao Professor:

Professor (a) estimule os alunos a de fato mandarem os bilhetes para os colegas e a respondê-los. Se tiverem acesso à Internet, podem usar e-mails ou alguns programas de mensagens instantâneas, como o MSN, para realizarem a tarefa.

Por meio das atividades de *writing*, é possível identificar dois eixos de valores fundindo-se apenas em um “enunciado”: as autoras correspondem às exigências do PNLD, já que há, em todas as unidades do livro, atividades, de produção escrita (*writing*). No entanto, mesmo considerando as atividades de certa forma “inapropriadas” para o 6º ano, percebe-se que elas desenvolvem as atividades de acordo com suas próprias concepções. Entende-se, portanto, que esses enunciados (atividades) foram gerados partindo de diferentes sistemas axiológicos de valores, em que a atividade fica dividida entre o desenvolvimento da produção escrita, mas, ao mesmo tempo, limitando os alunos a uma produção não muito longa. Observe:

Fragmento 13 – Construções híbridas

● **Assessoria pedagógica:** Muitas das atividades da seção *let's write* do volume 1 limitam-se a pedir que os alunos completem parte de um texto com sentenças simples, que escrevam pequenas mensagens seguindo um modelo, que preencham um formulário e assim por diante. (p.40)

Percebemos, nesse enunciado, os elementos que compõem um discurso híbrido, à medida que as atividades de *writing* são elaboradas, mas, entretanto, estão ainda limitadas a uma produção escrita, que, neste caso, não corresponde literalmente a uma produção textual. As vozes demarcadas no discurso das autoras dividem os valores delas (quando aproximam-se dos interlocutores do seus

¹²⁷ Projeção fragmentada.

¹²⁸ Neste momento entendidos como “atividades”.

discurso) e também as do PNLD, que considera o desenvolvimento da prática de produção escrita essencial para o 6º ano.

Destacamos, para a identificação do terceiro movimento, nessa categoria de análise, um fragmento que, a nosso ver, corresponde ao acabamento, por meio de uma postura exotópica das autoras, que parecem obter uma visão mais completa da concepção de aluno.

Fragmento 14 – Exotopia/acabamento

...Assim, dentro de um mesmo grupo, percebemos que alguns alunos ainda operam em nível bastante concreto enquanto outros já realizam, com mais conforto, atividades que requerem maior abstração... (p. 13)

Percebemos, nessa fase, a realização de um acabamento em que os alunos deixam de ser entendidos como parte de um grupo homogêneo. As autoras compreendem que eles não possuem necessidades iguais e nem mesmo correspondem a um mesmo nível, evidenciando, portanto, diferentes formas de perceber e conduzir o ensino sob habilidades, capacidades e dificuldades distintas. O acabamento realizado pelas autoras, nessa categoria, reflete uma visão que parece estar formada a partir do próprio DC. Entendemos que neste acabamento a voz do PNLD não pode ser percebida, já que as atividades foram elaboradas na segunda fase e ainda estavam sob construções híbridas.

2.7 Constituição dos volumes e planejamento do LD

Na seção destinada ao esclarecimento da organização e do planejamento do LD, as autoras fazem a seguinte constatação:

Fragmento 15 – Duplicação do outro

Quanto aos números de aulas e horas de trabalho, consideramos que o público-alvo terá duas aulas de 50 minutos cada por semana durante o ano letivo. Estimamos que o professor conseguirá cobrir a Welcome, as Reviews e as thematic units em uma aula cada; e que concluirá o trabalho com as Units do 3º ciclo em 3-4 aulas e as do 4º ciclo em 4-5 aulas cada. O workbook¹²⁹, por sua vez, consiste de exercícios para os alunos fazerem em casa. Entretanto, o professor precisará corrigi-los em classe. Portanto, calculamos meia hora para este trabalho por Unit. (p.44)

Sem dúvida, o planejamento é um elemento importante para direcionar o autor no desenvolvimento do LD, além de facilitar o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, as estimativas das autoras na elaboração do LD podem ser vistas sob a perspectiva de uma visão rígida e estereotipada dos eventos escolares. Entendemos que a tendência a considerar as horas/aulas em relação às unidades e atividades propostas correspondem à aproximação das autoras aos interlocutores dos seus discursos. No entanto, percebemos, nesse processo, o primeiro movimento do DC que, por sua vez, duplica os eventos escolares.

Fragmento 16 – Ficha de avaliação do PNLD

“7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?”

O LD apresenta dois eixos: é estruturado e corresponde às estimativas do PNLD, no entanto, reflete, em alguns momentos, uma visão mais aberta que leva em consideração o ambiente escolar, não como um local que gera acontecimentos previsíveis, mas como propício e aberto às mais diversas decorrências, nos mais variados aspectos.

A seção “*English in the classroom*” não está integrada ao sumário do livro, nem mesmo consta como uma atividade regular. Essa seção aparece apenas nas orientações pedagógicas que incorporam as considerações finais do LD.

¹²⁹ O workbook é destinado apenas ao 4º ciclo, portanto, não corresponde ao livro aqui analisado.

Outros momentos não previstos no planejamento integram a noção de que as unidades não serão tratadas exatamente como em um cronograma. Há diversos fatores que podem determinar as mais variadas situações não previstas em sala de aula. Ou seja, mesmo tratando o LD como uma estrutura previamente estabelecida, as autoras mostram que há, no decorrer das atividades, a possibilidade de adaptações e escolhas que vão além das atividades planejadas sob o enfoque de momentos previamente organizados.

Identificamos o terceiro movimento do DC, que realiza um acabamento visível das autoras, em relação aos aspectos da organização e do planejamento, por meio de uma postura exotópica:

Fragmento 17 – Exotopia/acabamento

Obviamente, estamos cientes de que essas estimativas podem não corresponder à realidade dependendo das condições de trabalho de cada professor, muitas vezes sujeitas a fatores que fogem ao seu controle. Portanto, alertamos que os valores apresentados aqui servem apenas de guia. Recomendamos ao professor que conheça bem o material didático e, acima de tudo, seus alunos, a fim de decidir, em cada unidade, que atividades podem, por exemplo, ser feitas por eles fora da sala de aula ou simplesmente deixadas de lado em prol de outras que interessem ou atendam mais às suas necessidades.(p.45)

Com essa constatação, percebemos que as autoras contemplam por meio de um movimento exotópico, que os eventos de sala de aula não sejam compreendidos como situações previsíveis, mas como sujeitas aos acontecimentos e situações ocasionais decorrentes da cultura escolar. As vozes das autoras estão demarcadas no discurso que contempla o acabamento nessa categoria. Entendemos que esse acabamento não reflete a voz do PNLD, ou seja, trata-se de uma constatação que foi entendida a partir do próprio movimento de DC.

2.8 Prática de compreensão escrita

Observamos um movimento de DC, quando as autoras aproximam-se da cultura escolar, buscando compreender o aluno como receptor e destinatário de seus discursos. Ao discorrer no MP sobre as atividades de compreensão escrita, as autoras esclarecem as razões da inclusão dessa habilidade no LD, acrescentando e relevando os princípios dos PCNs de LI no Brasil. Ao explicar as atividades de compreensão escrita propostas nas unidades do livro, as autoras destacam:

Fragmento 18 – Duplicação do outro

*Resta-nos fazer alguns comentários sobre a atitude que os alunos e professores **podem** ter em relação a esse modo de tratar a leitura. Podemos dizer, de partida, que **muitos** se sentem desconfortáveis. Os alunos ficam ansiosos porque não entendem tudo e acreditam que não entender tudo é o mesmo que não entender nada. Além disso, **podem** ficar preocupados que as avaliações periódicas incluam o vocabulário dos textos propostos para leitura. Logo, costumam insistir que o professor traduza todas as palavras do texto; eles anotam a tradução e guardam para estudar para prova! Os professores por sua vez **podem** ficar inseguros quanto ao grau de compreensão que os alunos de fato atingiram e, só para ter certeza de que entenderam tudo, alguns pedem aos alunos que traduzam o texto... (p.38)*

Há uma visão duplicadora em relação aos alunos e professores. Percebemos uma tendência das autoras ao julgamento, a partir de seus próprios parâmetros, que atribui a uma ideia homogeneizante dos alunos. Entendemos que essa primeira fase ocorre quando as autoras aproximam-se dos seus interlocutores e os julgam a partir dos seus próprios valores e/ou experiências nesse contexto.

A segunda fase do DC, nesta categoria de análise, pode ser percebida se fizermos uma aproximação entre as constatações feitas pelas autoras no fragmento 18 e as exigências do PNLD. Como o programa exige que os LDs abordem significativamente o trabalho com a produção escrita o que, portanto, torna essa prática uma exigência, as autoras produzem – em determinados momentos – a propagação de um discurso híbrido, que entrecruza os dois diferentes eixos de valores, isto é, autoras x PNLD. Observe:

Fragmento 19 – Construções híbridas

O professor verá que há diversas atividades e questões em português ao longo da coleção, principalmente nos volumes 1 e 2. Já explicamos por que o food for thought está expresso na língua materna dos alunos e todos os volumes. Quanto aos demais casos, podemos dizer que optamos pela língua materna para ajudar os alunos a entenderem enunciados ou instruções mais complexos, facilitando assim o trabalho do professor com classes numerosas, ou para indicar que as discussões propostas podem ser feitas em português. Preferimos que os alunos participem delas ativamente a vê-los se calarem, impedidos de contribuir só porque ainda não são capazes de se expressarem em inglês. (p.59)

As autoras esclarecem os motivos pelos quais adotaram a língua portuguesa em determinadas partes do livro, dizendo que esse procedimento ajudará os alunos na compreensão de enunciados e atividades complexas. No entanto, embora haja essa constatação, percebemos, com essas atividades, que as autoras intercalam, em alguns textos e atividades, enunciados que comportam ambas as línguas, inglesa e portuguesa. Há, portanto, um discurso híbrido, que comporta duas perspectivas, a visão das autoras e seus parâmetros referentes à prática de compreensão escrita, e a constatação dos parâmetros exigidos pelo PNLD.

Percebemos o acabamento, nesta categoria, por meio da atividade e *reading*¹³⁰ e da constatação das autoras a respeito da importância da leitura (extensiva) no ensino-aprendizagem de línguas.

Fragmento 20 – Exotopia/acabamento

Reading: *Além da importância de se promover a valorização da leitura (de mundo) como prática capaz de dar aos alunos acesso ao mundo do trabalho e de estudos futuros, é necessário também a leitura como fonte de informação e prazer. Neste sentido, torna-se importante propiciar aos alunos a oportunidade de lerem textos diversos, geralmente mais extensos que os selecionados para serem trabalhados em sala, com finalidade de desenvolver-lhes a confiança e motivação frente à leitura... (p.70)*

Fragmento 21 – Exotopia/acabamento

• **Reading:**

Texto: *The happy Prince*.

Autor: Oscar Wilde.

(Available at Domínio público: <www.dominiopublico.gov.br>. Accessed in jan. 2009.)

3 ENTRE UM DESLOCAMENTO E ALGUMAS INTERVENÇÕES, A ELABORAÇÃO DE UM LD

Ao tratarmos a questão da autoria, pensamos nas relações entre autoras e LD, e concluímos que há, durante o processo de elaboração do livro, uma busca pelo conhecimento de seus interlocutores. Entendemos que essa aproximação é recorrente do movimento cultural, que acontece a partir de um processo de deslocamento. Assim, o DC que procuramos identificar no LD, percorre os mesmos princípios utilizados por Bakhtin quando afirma que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p.301)

Essa análise teve como princípio as três categorias que expressam as fases de aproximação entre duas culturas, baseada nos trabalhos de Janzen (2005) e sustentadas pelas teorias (linguístico-literárias) do Circulo de Bakhtin.

Para efetivar nossos propósitos, buscamos, então, identificar por meio de alguns fragmentos retirados do LD, elementos que indicassem os movimentos do DC percorridos pelas autoras. Assim, submetemos nossa análise à identificação das três categorias, sob cinco diferentes perspectivas: as orientações do autor, o eixo textual, as atividades de produção escrita, a constituição dos volumes e planejamento do LD e a prática de compreensão escrita

¹³⁰ Texto que acompanha o LD, composto por 7 páginas.

Durante a análise, procuramos entender os movimentos de aproximação das autoras com a cultura escolar como um momento importante na elaboração do LD. Percebemos que a transposição para a outra cultura pode revelar ao autor elementos que só poderiam ser compreendidos a partir do seu deslocamento.

Assim, consideramos o deslocamento do autor como um processo de grande importância durante a escrita do LD, uma vez que uma aproximação dos eventos que ocorrem em sala de aula pode conduzir a determinadas escolhas que automaticamente refletirão no LD.

Quanto à análise específica das categorias, constatamos que o movimento de DC foi contemplado em todas as cinco, e, portanto, correspondeu, satisfatoriamente, à colocação de nossos pressupostos.

Nas cinco categorias analisadas, constatamos o DC da seguinte maneira:

As autoras passam pela primeira fase, realizando, nas cinco categorias analisadas, a duplicação do outro, por meio de estereótipos e de uma visão etnocêntrica da cultura. Percebem o outro em conjunto e agem de acordo com os seus valores e suas concepções, provenientes de seus universos culturais.

Na segunda fase, observa-se a construção de um discurso híbrido, que incorpora os eixos de valores que sustentam o discurso das autoras sob duas perspectivas: de um lado, a visão das autoras e, de outro, os critérios avaliativos do PNLD.

O terceiro e último movimento se concretiza a partir da realização do acabamento do outro. Os dois eixos de valores que fundiam apenas um enunciado, agora partem para a compreensão do outro e incorporam apenas um discurso.

O discurso das autoras propagado pelo LD não é apenas uma consequência do DC, isto é, trata-se de um confronto entre eixos de valores distintos, provenientes de duas perspectivas sobre um mesmo objetivo. Percebemos um discurso híbrido, que comporta a visão das autoras como escritoras do LD, mas, que também reflete a voz do PNLD, quando determina algumas exigências.

Essas duas diretrizes revelam um LD que compartilha de algumas escolhas, de algumas determinações e de formas similares de pensar o processo de ensino-aprendizagem, mas que também se adapta a outras opiniões, cedendo, em alguns casos, à palavra ao outro.

Dessa forma, podemos dizer que as constatações feitas, por meio desta análise, evidenciam a construção de um livro baseado num DC, em que circulam diferentes sistemas axiológicos de valores. Quando realizamos a síntese de nossa análise, percebemos que as vozes compartilham um espaço dentro do LD.

A autoria é, nesse caso, uma relação que envolve não apenas atos subjetivos das autoras do LD, mas escolhas, iniciativas e decisões que vão além de uma única voz. Ela não se encontra apenas sob pensamentos isolados da autonomia daquele que escreve, ela é na realidade uma troca de relações múltiplas em constante adaptação e/ou consentimentos.

As autoras dividem os eixos. Por vezes falam mais alto, por outras falam por outros. As vozes circulam e compartilham um mesmo espaço, mas estão lá e podem ser ouvidas. O outro está sempre presente. O discurso propagado em um único enunciado, na realidade está permeado por outras vozes. O LD é, então, um gênero discursivo onde não falam apenas as autoras, podemos, sim, ouvir as outras vozes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2011. Brasília: MEC, 2010.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia F. A. **Keep in Mind**. São Paulo: Scipione, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. 2005. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã), Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (Sobre Poética Sociológica). Tradução: Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). Título Original: Discourse in Life and Discourse in Art – Concerning Sociological Poetics. Publicado em V.N. Voloshinov, *freudism*, New York: Academic Press, 1976.

**14. MANUAIS ESCOLARES, MÍDIAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO: PRODUÇÃO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO**
***TEXTBOOKS, EDUCATIONAL MEDIA AND SUBJECTIVATION PROCESS:
PRODUCTION, ASSESMENT AND FORMATION***

THE ROLE OF COURSEBOOKS IN LANGUAGE TEACHING *O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS*

Rogério Tílio
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
rogeriotilio@gmail.com

ABSTRACT: This presentation aims at discussing the role of coursebooks in language teaching. The coursebook is understood here as a present and naturalized genre in this context, being able to interfere not only in the process of learning, but also in the construction of students' social identities, citizenship awareness and critical positioning towards society. Trying to better understand the discourse of coursebooks, the presentation discusses issues such as (all of them are interrelated, but are presented separately for methodological reasons): (1) the characteristics of a coursebook, understood as a genre or hypergenre; (2) the role it performs in teaching/learning – through the inherent voices and authority, its contents and pedagogical practices, and its activities; (3) its production and circulation conditions, considering the aimed markets; (4) cultural industry and ideologies conveyed, committed to the production and circulation conditions aforementioned; (5) the editorial market and consumption market(s), since the coursebook is a commodity in the capitalista system; and (6) the approach to cultural matters, closely related to cultural industry and ideologies. Such issues surrounding the contemporary coursebook must be considered in an educational project based on multiliteracy theories which focuses on developing the students' potentiality to exert their citizenship on a critical and leading basis. Accordingly, criteria are proposed for coursebooks evaluation, taking into account not only its pedagogical/educational function, but also its social change, covering the issues raised above. Such criteria are not intended to be exhaustive, and do not intend to comprehend all relevant aspects in coursebook evaluation – what is believed not to be possible, given the diversity of teaching/learning situations, objectives and contexts. Rather, such criteria are meant to be minimum macro-criteria, which must be expanded regarding the demands for each situation.

Keywords: coursebooks in language teaching; textbooks evaluation; multiliteracy.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir o papel de um dos gêneros discursivos mais presentes no ensino, especialmente de línguas: o livro didático. Justamente por ser tão presente e naturalizado, muitos professores não se dão conta da força dos seus discursos, que podem interferir não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também na construção de identidades e na formação cidadã e crítica dos alunos. Buscando entender melhor os discursos do livro didático, o presente trabalho discute questões como (todas inter-relacionadas, mas separadas aqui por uma questão meramente metodológica): (1) as características do livro didático, entendendo-o como gênero e/ou hipergênero; (2) o papel que desempenha no ensino – através das vozes e da autoridade a ele inerentes, seus conteúdos e práticas pedagógicas, e suas atividades; (3) suas condições de produção e circulação, considerando os mercados que buscam atender; (4) a indústria cultural e as ideologias veiculadas, comprometidas com as condições de produção e circulação mencionadas anteriormente; (5) o mercado editorial e o(s) mercado(s) consumidor(es), uma vez que se trata de um bem integrante de um sistema capitalista; (6) e a abordagem de questões culturais, intimamente relacionada a questão da indústria cultural e das ideologias, trazidas anteriormente. Tais questões circundando o livro didático na contemporaneidade devem se fazer presentes em um projeto educacional baseado em teorias de multiletramentos, que vise à formação de alunos capazes de exercer sua cidadania de maneira crítica e protagonista. Nesse sentido, são propostos critérios para a avaliação de livros didáticos, considerando-se não apenas sua função educacional, mas também sua função social, contemplando as questões acima mencionadas. Os critérios não se pretendem exaustivos, sem se preocupar em dar conta de todos os aspectos relevantes (o que acredita-se ser impossível, dada a diversidade de objetivos e de contextos de ensino e aprendizagem); são apenas macro-critérios mínimos, que devem ser expandidos de acordo com as necessidades de cada situação.

Palavras-chave: livros didáticos no ensino de línguas; avaliação de livros didáticos; multiletramentos.

1 INTRODUCTION

Understanding the nature of the coursebook requires understanding it under three distinct angles: (i) as a pedagogical instrument with specific features, (ii) as a product of a cultural industry that conveys ideologies, and (iii) as a consumption product in the publishing market of a capitalist society. Oliveira et al. (1984) distinguish three aspects to be analysed in a coursebook: educational, economic and political (the latter also includes social and cultural aspects). Thus, the purpose of this paper, as stated in its title, is to discuss the role of coursebooks in language teaching. Although the author has in mind coursebooks for language (foreign and native) teaching, the points raised here can be easily adapted to coursebooks in general.

After presenting some features of coursebooks, the text examines its role in education, seeking to understand the nature of their voices and authority, of its contents and pedagogical practices, and its activities. Then other issues inherent to this type of book are raised: production and marketing, cultural industry and ideology, the publishing market and consumer market, and the approach of cultural issues. Next some macro criteria for coursebook evaluation are proposed, on the basis of current public policies for language teaching in Brazil (BRAZIL, 2011, 2006).

2 COURSEBOOK FEATURES AND ITS PLACE IN TEACHING

The coursebook is understood here as being both a genre and a hypergenre. It is a genre in that it constitutes a whole, with its own features and mode of operation. However, it does not constitute an organic whole (BAKHTIN, 1952 [2003]), being a collection of several individual genres. In this sense, the coursebook can be understood as a hypergenre, in other words, a structuring genre that consistently organizes several other genres. This is obviously an educational genre / hypergenre, since it turns the genres it presents into pedagogical materials.

As a discourse genre (structuring hypergenre), with its own characteristics of thematic content, compositional structure and style (BAKHTIN, 1952 [2003]), four characteristics can be attributed to foreign language coursebooks (KRAMSCH, 1988): (1) they are guided by principles: basic principles of knowledge, according to the language theory adopted; (2) they are methodical: knowledge is divided into items and classified, and learning is sequential and cumulative; (3) they are authoritarian: what the book says is always true; (4) they are literal: they should be followed literally and carry literal meanings and forms.

Originally designed to aid teachers' work, as it systematically groups and organizes a fair amount of educational resources, the coursebook ends up, quite frequently, outlining and limiting teachers' work, abandoning its original function of stocking materials, to assume, mistakenly, the role of curriculum or teaching program. Such deviation of function can occur not just due to poor teacher (in)formation, but also due to publishers' capitalist interests (both commercial and ideological / cultural interests).

The coursebook cannot be seen as the keeper of knowledge. It is just a scaffold that serves to assist students to build relevant knowledge. Teaching materials are just one more element in the exchanges that must occur in the classroom: exchanges between teacher and students, pervaded by the coursebook, by the situational context, and by different cultural contexts in which everyone participates. The main purpose of education, and the coursebook cannot ever disrupt this goal, is to get students to think critically. This is something the teacher must always do – using the coursebook adopted by the institution, or in spite of it. Even though the book may have the aim of perpetuating certain values, the teacher can, and should, always work under the critical literacy perspective (BRASIL, 2006; CERVETTI et al., 2001), leading students to think critically and analyse, evaluate, discuss, and even reject the coursebook content, should this be necessary.

There is a big discussion about the centrality that confers authority to coursebooks in education, which varies according to the theoretical models posed as assumptions. Luke, Castell & Luke (1989) cite Olson (1986) to explain that such authority comes from the linguistic and ideological form the books are written, as they are written in a way that makes their meanings absolute, not leaving to the reader any role of interpretation or acceptance, in such a way that what is written seems

to be the only absolute and unquestionable truth. According to Olson (1986), the textbook can be considered "impersonal, objective, beyond reproach", a "transcendental" knowledge source.

Such view about coursebooks may be responsible for (partially) constraining the teacher's voice. The belief in the supreme wisdom of published materials puts teachers and students under the dictatorship of the coursebook (TILIO, 2006). This dictatorship may be strong to the point of leaving the syllabus aside to focus solely on the coursebook. The situation may be even worse, to the point when there might be no syllabus and the coursebook itself becomes the syllabus. However, the function of coursebooks should be to serve as a tool that helps the syllabus, and not to be the program itself, dictating what should or should not be taught.

When speaking of critical literacy, an educational proposal striving for awareness-building, in which the teacher takes student to negotiate meanings and helps them build knowledge (rather than enforce it), we must administer the use of the coursebook so that it acts only as a tool to assist in the negotiation of meaning and the construction of knowledge. We must, via teacher's mediation, and despite the book's authority and the institution, deal with the coursebook as a piece of (relevant) text inserted in the students' social lives – privileging their situational and cultural contexts. Students should be able to think and draw conclusions by themselves. When they go to class they already have different types of knowledge. All this knowledge must be accessed when new knowledge is (re)built, and never ignored in the name of coursebook authority, for example. Interactional (and "extra-coursebook") practices should mediate the educational use of the coursebook. In addition, the coursebook should be (re)interpreted, analysed vis-a-vis models of language theory, ideological and cultural models, being understood as a partner (not the central authority) in the learning process.

It is important to consider that the authority of the coursebook is present in two ways: in the book's own voice and the voice given by the book to students. In the first case, the authority of the book is tied to the selection of topics/themes and to the way they are approached. Bringing some topics at the expense of others, and choosing a particular approach to the topics chosen are ways in which the book shows its authority. The coursebook's voice is the voice of its authors and its publisher, and the authors' voices are legitimized by society by the status of having a book published.

Some of the features that make the discourse of coursebooks the discourse of truth are their homogenizing character, repetition and plain presentation of content (GRIGOLETTO, 1999). Roughly speaking, all coursebooks which purport to follow a given methodology are basically equal (in terms of functional and lexicogramatical content, and sometimes even thematic content); the student is, therefore, exposed to a single discourse type, with no variation. Besides repetition between different coursebooks, there is also repetition within the same book: all units of the same book are basically "the same" structurally, which seems to imply that students learn necessarily by the same way, following those same steps. The order and linearity of the coursebook seem to seek ordering and unification of the subject (GRIGOLETTO, 1999).

The authority of the coursebook may also be present in the way in which the author chooses to make the student part of knowledge construction. Understanding the nature of proposed activities is part of the analysis of the authority the book builds upon, since the activities proposed by the coursebooks are often the only opportunities students have to express themselves in the classroom, their cultures and their social identities. Different types of activities can allow such expressions to happen to a greater or lesser extent. The type of proposed activity is crucial to the construction of students' identities. Exercises which require lower cognitive operations (CORACINI, 1999b), i.e. based on simple actions, seem to lead the student to believe there is only one single answer to be considered the correct one. Alternatively, there are tasks which demand higher cognitive operations, i.e. concrete social actions which demand, for their achievement, mental activities requiring abstraction and thinking abilities – distancing from the conventional right versus wrong. Similarly, the type of response required by the exercise or task can be closed or open, respectively (CORACINI, 1999b), varying the degree of freedom given to the student. This flexibility in responding to an activity can be considered an important moment to enhance learners' identities construction.

Thus, the activities proposed by coursebooks must give an account of a pedagogy of discovery, adequate to active methods, a pedagogy of creativity, more personalized (considering the learner a sociocultural contextualized subject), and an interactive pedagogy (DEBYSER, 1978 apud CORACINI, 1999b). The coursebook needs to create opportunities for students to exercise their

thinking skills (SOUZA, 1999d). Activities may standardize the student, asking for trivial and predictable responses which require no reflection, denying the individuality of each student, or, on the contrary, may require its actual participation, leading them to reflect upon questions which don't demand automatic, thoughtless answers.

An important fact regarding coursebooks, especially the ones for foreign language teaching, is their origin. Books produced internationally in countries where English is the mother tongue, and aimed at the global market, could fail to incorporate the sociocultural realities of the learners, because these books do not have a specific target audience. However, such books are, in general, more accepted in the market, because they are written by native speakers of the language, who, supposedly, have greater authority and legitimacy in talking about their native language than a non-native speaker. Therefore, publishers are interested in investing in this type of material, aimed at the global market: its wide acceptance ensures sales and reduces costs, since it is possible to produce the same title to encompass different markets in different countries. The coursebook has, therefore, an ideological character, because it is the product of a cultural industry (FREITAG et al., 1997).

This character of a cultural industry product is also responsible for a certain standardization of coursebooks. "The differences between a book and another, a publisher and another, an author and others, are minimal" (FREITAG et al., 1997, p. 62). A successful coursebook is often taken as a model, and other authors and publishers get inspiration from it to write and produce new titles. The result of this policy is that there is little variation among coursebooks of a same methodological line (CORACINI, 1999a; OLIVEIRA et al., 1984). In the search for better sales¹³¹, the differences between coursebooks are leveled through time, with the ones which achieve successful sales being "copied" – what makes coursebooks become characterized by homogeneity, mediocrity and routine" (FREITAG et al., 1997, p. 62), with the repetition of the same themes and activities in various books of different authors and publishers. This pattern must feature an ideological control, in which several coursebooks spread the same ideologies: often linked to ideologies of capitalism. This way, coursebooks contribute to the trivialization and unidimensionalization of themes, problems and world conflicts.

This ideological character of coursebooks is often revealed in the non-naturalization of topics discussed and texts selected, which might marginalize students in establishing a distance in relation to the problems of their everyday realities (FREITAG et al., 1997). Coursebooks can be "important conformers of biases, ideologies and social apprehension modes" (OLIVEIRA et al., 1984, p. 16). Life is full of conflicts; coursebooks usually show no conflicts. This alienated position must turn coursebooks into a "pedagogical Disneyland" (FREITAG et al., 1997), a fantasy world where everything (and everyone) is perfect and nothing ever goes wrong.

However, in the current post-modern sociohistorical context, characterized by fragmented and multimodal discourses, in which images overlap words, with a reduction of words in favor of images, the postmodern coursebook becomes a true "iconographic delirium" (FREITAG et al., 1997), opening to the teacher and students quite rich possibilities of exploring multiliteracies (COPE & KALANTZIS, 2000). Under this perspective, knowledge of a language is understood as literacy capacities in the use of the language, being the literacy capacities defined as cultural modes of constructing meanings: seeing, describing, explaining, understanding and thinking (COPE & KALANTZIS, 2000).

Among these literacies, one can highlight: language literacy, visual literacy, sound literacy, non-verbal literacy, digital literacy, multimodal literacy, multicultural literacy, and critical literacy. Such literacies are not isolated and with clear borders, but they bypass each other in discourse. The coursebook, which can be characterized as a hypergenre (as pointed out before), should be a privileged space for the agglutination of various literacy practices, materialized in a variety of discourse genres.

All these literacy practices are loaded with ideology – the selection of what to include and what to exclude from the coursebook already features an ideological choice. This ideological burden, however, is not necessarily something negative. Since the sign is always ideological (BAKHTIN ([1929] 2002), so is the coursebook – after all, what is a coursebook other than a set of signs and

¹³¹ Besides the commercial aspect of sales, in which the business logic of profit prevails, other aspects of marketing are also involved in producing a textbook. Emphasis should be given not only to the cost of production, distribution, promotion and marketing, but also to issues involving schedule and graphic design (including costs of typography, iconography, graphical project, copyright etc. (OLIVEIRA et al., 1984). Once more, the publisher's will to publish what is economically more attractive could overlap the author's will to publish something pedagogically more consistent.

different semioses (words, images etc.) with a pedagogical purpose? Therefore, if teachers use it as a tool to take students to the interpretation of reality, the coursebook should become excellent material for understanding the real world. Despite its good or bad, appropriate or inappropriate content, the teacher can work through coursebooks with students to discuss their knowledge and build relevant meanings. In this sense, the assumptions of critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001) can be of great value to help the teacher de-naturalize crystalized meanings and (re)think reality critically, with a view towards social transformation.

So, instead of presenting crystalized knowledge, the teacher can use this to educate learners about the contradictions of society in which they live, raising awareness for "values, prejudices and ideological concepts contained in the coursebook" (FREITAG et al., 1997, p. 78), using its contents to denounce prejudices, false conceptions of the world and biased treatments given to certain specific topics. The books tend to conceal, omit or distort the social contradictions, presenting them as "lies that seem truths" (BONAZZI & ECO, 1980).

Criticism to the ideologies of a supposed dominant class present in coursebooks, however, do not realize that the "appropriateness" of the material to the learner's reality cannot, in any way, account for only a particular social class and social contexts to which the students who use a specific book (supposedly) belong to (FREITAG et al., 1997). This would only contribute to greater segregation and marginalization. Portraying the reality of a single social class is also a way to continue ignoring differences. In addition to not contributing to the solution or transformation of the problem, it collaborates with its consolidation.

Moreover, the contents and values worked out by coursebooks and the students' realities are often dissociated (OLIVEIRA et al., 1984). The coursebook can be said to be, therefore, a pedagogical tool with an anti-pedagogical purpose: "format" students according to certain worldviews, making them alienated from the realities in which they live and depriving them from free culture and identity expression.

It is also important to take learners to question the role of the coursebook in teaching, since it can serve as part of the development of their critical thinking skills (SOUZA, 1999c). Students usually expect coursebooks to be used in full, step by step, and with none of their pages or contents skipped. This demand is a non-critical stance in relation to education (SOUZA, 1995b), which can be modified by the teacher. In order to take on the role of an intellectual transformer (GIROUX, 1997), the teacher not only uses the coursebook critically, but also raises critical awareness on their students – even through discussion about the coursebook itself.

Teaching learners to take a critical stance regarding coursebooks could be a way to demystify their place of absolute truth as an unquestionable document in teaching. In his *Archaeology of knowledge*, Foucault ([1969] 2002) believes that, to traditional History, "the document was always treated as the language of a voice since reduced to silence, its fragile, but possibly decipherable trace" (FOUCAULT, [1969] 2002, p. 7). That is, the documents contain *the truth*, and it would behoove to the historian to discover and decipher it. The same seems to apply to coursebooks in educational contexts, since it is taken as the single and universal source of reference for the classroom (SOUZA, 1995a). As well as History changed its way to view documents, no longer as containing absolute truths, but interpreting them, Teaching may also rethink the use of coursebooks (SOUZA, 1995a).

3 MACRO CRITERIA FOR COURSEBOOK EVALUATION

Several lists with detailed criteria for the analysis of language coursebooks have been proposed (BYRD, 2001; CUNNINGSWORTH, 1995; DAVIES, 2009). The goal here is to propose only macro criteria, with no deeper level of detail, thus making the analysis flexible according to the specificities of each context of use – not all aspects of a coursebook are equally important in all contexts of teaching and learning. The coursebook, however, must meet some minimum principles, which are here encompassed by macro criteria. Depending on the context, teachers must also seek other criteria (even their own criteria, as a result of their teaching practice in a given context) to further examine certain aspects that are particularly important for their reality.

Before proposing any criteria for coursebook analysis, it is necessary to have in mind clear

principles that underlie the pedagogical practice with such materials. According to the current public policies to language teaching in Brazil, both first and foreign language teaching at school should be guided by the following principles (adapted from BRAZIL, 2011, p. 60, 65):

1. provide interaction experiences, oral and written, by the use of a language, understanding new and diverse ways to express oneself and to see the world, and developing the skills and abilities of reading and writing required by new types of literacy;

2. reflect on customs, ways of acting and interacting in different situations and cultures, in confrontation with the own cultural surroundings, so as to realize that the world is plural and heterogeneous and to understand the role of each one as a citizen;

3. build knowledge about the language studied, in particular, with regard to the different purposes of use of that language, according to different social and regional areas, status of participants in interaction, place and time, and its possible modes of organization – verbal, non-verbal and visual – referring to a purpose recognized socially and historically;

4. develop linguistic and critical awareness of the uses that are made of the language being learned, expanding this ability to reflect on the properties and functioning of the language, and recognizing processes of intertextuality as inherent to human forms of expression;

5. enhance text reading and production, written and oral, developing the skills associated with the uses of different genres and/or audiences (everyday and formal).

In order to systematize the analysis of these principles in the coursebook, one can resort to multiliteracies theory, which proposes pedagogical practice as illustrated in Figure 1 (adapted from COPE & KALANTZIS, 2000, p. 35).

Figure 1

Pedagogical practice of multiliteracies theory

Situated Practice	- immersion in experience - utilisation of available Designs (including those from students) - simulation of relevant relationships and situations
Overt Instruction	- systematic, analytic, and conscious understanding of contents - description and interpretation of different modes of meaning
Critical Framing	Interpretation of meanings in specific social and cultural contexts
Transformed Practice	transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites

Thus, it is important to understand the organization of the coursebook from contextualized settings (Situated Practice), from which the contents (Overt Instruction) must be worked out by learners consciously, analytically and systematically, always focusing on the meanings produced and meaning potential. A critical stance in relation to knowledge must be adopted (Critical Framing), and knowledge should always be appropriate and given new significance in new (real and relevant) contexts (Transformed Practice).

More specifically, it is proposed here that a coursebook analysis should meet the criteria described in Figure 2.

Figure 2 - Macro criteria for coursebook analysis

Critical literacy	Category	Operationalization	Critical literacy
	(Critical) Multiliteracies	Variety of critical multiliteracies	
	Genres	Diversity of socially relevant discourse genres; authentic texts ¹³²	
	Themes	Themes approached and their relevance to the target audience	
	Transculturality	Situational (social) and cultural contexts; dealing with differences	
	Activities	Variety of activities, in order to meet the diversity of students' learning styles, with the predominance of activities involving more complex cognitive operations and authentic tasks	
	Autonomy	Development of learner autonomy, so that they can move beyond the coursebook and effectively act on social world using knowledge learned therein	
	Contents	Worked out in an analytical perspective, in order to make the student aware of the social function of this content and the meaning potential engendered in it	
	Critical literacy	Opportunities for learners to take a critical stance throughout the educational process	
Critical literacy			

4 FINAL REMARKS

For all that has been discussed in this text, it is possible to conclude that the coursebook has become, in postmodern Western societies, an object increasingly obscure, a *black box* (LATOUR, 2000):

The term *black box* is used by cyberneticians whenever a piece of machinery or a set of commands is too complex. In its place they draw a little box about which they need to know nothing but its input and output. (...) That is, no matter how controversial their history, how complex their inner workings, how large the commercial or academic networks that hold them in place, only their input and output count. (LATOUR, 1987, p. 2-3)

The coursebook seems to have assumed this character of an object too complex to be understood. However, no matter how controversial they may be, they occupy a prominent role in the educational context and are taken as reference of truth. The problem is that, in the case of the coursebook, if used indiscriminately, this black box can become Pandora's box, and the effects of its output may become uncontrollable or harmful to learning. The purpose of this text is precisely raising the of teachers' awareness towards the need to understand and learn more about the functioning of this black box.

¹³² Widdowson (1983, 1978) discusses the concept of authenticity distinguishing between genuinity (authenticity of linguistic materiality) and authenticity of use (authenticity of social interaction caused by the material; stimulus capable of causing a reaction in the appropriate interlocutors and their subsequent engagement in interpretive procedures).

REFERENCES

- BAHKTIN, M. [1952]. Os gêneros do discurso. In: BAHKTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.
- BAHKTIN, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 06/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2014. Brasília, 2011. Available at: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Access on 30/06/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Available at: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Access on: 11/01/2008.
- BYRD, P. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Editor). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 2001.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Abril de 2001. Available at: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html Access on: 6/10/2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 33-43.
- CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 105-124.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.
- DEBYSER, F. La mort du manuel et le decline de l'illusion méthodologique. In: BOUCHA, A. A. (Org.). **La pédagogie du F.L.E**. Paris: Hachette, 1978. p. 58-66.
- DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. IN: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001. p. 229-266.
- FOUCAULT, M. [1969]. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-77.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

LATOUR, B. **Science in action**: how to follow scientists and engineers through society. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1987.

LUKE, C.; CASTELL, S.; LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism**: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism**: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

ROBERTS, C. et al. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 57-64.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 93-103.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 153-158.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Available at: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1. Access on: 10/07/2010.

WIDDOWSON, H. **Learning purpose and language use**. Oxford: OUP, 1983.

WIDDOWSON, H. **Teaching language as communication**. Oxford: OUP, 1978.

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES A POBLACIÓN EXTRANJERA: APORTES PARA
LA CONFECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS AUDIOVISUALES Y LA
FORMACIÓN DOCENTE**

***INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING SOCIOCULTURAL
CONTENTS TO FOREIGN-BORN POPULATION. CONTRIBUTIONS TO CONSTRUCTING
AUDIOVISUAL DIDACTIC MEDIA AND TEACHERS' TRAINING***

Maria Isabel Pozzo

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS/
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA
pozzo@irice-conicet.gov.ar

RESUMEN: Esta presentación describe el proceso preliminar de confección de un material didáctico en formato audiovisual para la enseñanza de contenidos socioculturales a aprendices de español como lengua extranjera (de ahora en más, ELE). El audiovisual se gesta a partir del dictado en vivo de un curso de historia argentina para extranjeros que se implementó en la ciudad de Rosario entre marzo y mayo de 2012. Las clases se filmaron en su totalidad con una doble intencionalidad: registrar un material piloto para el futuro audiovisual y analizar la competencia comunicativa intercultural de los docentes a cargo de las mismas. Con estos dos propósitos, el dictado del curso se convierte en una instancia de capacitación docente y a su vez en un dispositivo metodológico de investigación en educación. En este marco, la exposición tiene como objetivo desarrollar un corpus teórico-metodológico para evaluar y promover la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de contenidos socioculturales a población extranjera a través de materiales didácticos audiovisuales. Este objetivo depara un interés per se, por el crecimiento del ELE en Argentina, y un interés instrumental, por lo que puede aportar a otras situaciones multiculturales. A tal efecto, se describirá sucintamente la situación argentina en cuanto a disponibilidad de materiales didácticos de ELE en particular y audiovisuales en general. Asimismo, se desarrollará la categoría de competencia comunicativa intercultural como instrumento teórico plausible de estipular los modos en que los profesores soslayan la distancia intercultural con sus alumnos. A continuación, se detallará el diseño cuasi experimental de recogida de datos empíricos, que comprende etapas preactiva, interactiva y postactiva respecto al curso antes mencionado. Finalmente, se presentarán los indicadores de la variable, los cuales serán utilizados para la posterior confección de un material didáctico audiovisual. Con la presentación se espera contribuir a establecer criterios para la evaluación y concreción de materiales didácticos y de difusión en general que intenten establecer puentes interculturales.

Palabras clave: material didáctico audiovisual; español lengua extranjera; contenidos socioculturales.

ABSTRACT: This presentation describes the preliminary process of making didactic audiovisual media for teaching sociocultural contents to learners of Spanish as a foreign language (SFL). The video is made from a live course on History of Argentina for foreigners taught in the city of Rosario between March and May 2012. The classes were completely videotaped with a double aim: to provide a prototype material for future audiovisual tools, and to analyze the intercultural communicative competence of the teachers in charge of the classes. With these two objectives in mind, the course was conceived as a means of teaching enhancement and, at the same time, as a research methodology device in education. In this framework, the exposition attempts to develop a theoreticalmethodological approach to assessment, and to promote the intercultural communicative competence in teaching socio-cultural contents to foreign-born populations through didactic audiovisual media. This objective is interesting in itself, as SFL is growing so much in Argentina, and as a means to analyze other multicultural situations. To that end, a short description of available material for teaching SFL in Argentina in particular and audiovisual in general will be provided. Also, an expansion of the concept of intercultural communicative competence will be made as a theoretical instrument useful to stipulate the ways in which teachers try to overcome intercultural distance with their students. Afterwards, the quasi-experimental data collection design will be developed, which includes pre-active, interactive and post-active moments of the previously mentioned course. Finally, the variables' indicators will be

enumerated, which will be used as evaluation criteria for the subsequent production of audiovisual didactic media. This presentation is expected to contribute to the establishment of criteria for the assessment and detailed specification of didactic and general media which intend to establish intercultural bridges.

Keywords: audiovisual media; Spanish as a foreign language; socio-cultural contents.

1 INTRODUCCIÓN

En la última década, Argentina ha ampliado su perfil como destino receptor, tradicionalmente asociado a sus bellezas naturales. Con un crecimiento notorio, el país es elegido para realizar estudios de la lengua española y cultura nacional. La educación formal ofrece la posibilidad de cursar asignaturas acreditables en las universidades de origen. En la educación no formal, son numerosos los cursos universitarios extra-curriculares o de instituciones no oficiales. El prestigio académico, junto al cambio favorable y la seguridad relativamente mayor respecto a otras naciones hispanoamericanas contribuyen a la llegada de turistas idiomáticos, estudiantes extranjeros e inmigrantes. En este marco, Argentina se ha posicionado como la competencia internacional en la enseñanza de español lengua extranjera (de ahora en más, ELE) respecto a España (Flores Maio y Carrera Troyano, 2008, p.125).

Ante este aumento y cambio en los propósitos de los extranjeros que arriban a Argentina, las respuestas institucionales han sido asistemáticas y los materiales didácticos son escasos. Aún existe una prevalencia de manuales españoles que casi no incorporan la realidad argentina, como señalan estudios previos (cfr. Pozzo y Bongaerts, 2011a). Por su parte, la producción académica nacional en este ámbito debe mitigar el surgimiento reciente del ELE respecto a otras lenguas extranjeras (principalmente inglés y francés) y la predominancia peninsular en el español. Ante esta situación, el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, ha comenzado a desplegar una serie de acciones que involucra la extensión a la comunidad, la creación de materiales didácticos y la investigación, focalizando en la transmisión sistemática de la cultura hispanohablante a sujetos de otras comunidades lingüísticas. La didactización de la cultura supone desagregar una compleja trama de prácticas y productos sociales en contenidos discretos cuya enseñanza requiere una competencia comunicativa intercultural.

Abordar los contenidos socioculturales en los manuales de español lengua extranjera se justifica por su utilidad para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y de los materiales didácticos. La producción académica es necesaria, además, para optimizar otros dispositivos de transmisión cultural presentes en sitios web de dependencias turísticas y comerciales oficiales tales como el Plan “Marca País Argentina” del Instituto de Producción Turística Nacional (INPROTUR), y el Mapa cultural de Argentina, del Sistema de Información Cultural de Argentina (SInCA).

2 ENCUADRE TEÓRICO

2.1 El surgimiento del ELE como campo disciplinar

La reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera es reciente si se la compara con la larga tradición del inglés o francés lengua extranjera. Surgió en España con el ingreso de este país en 1986 a la Comunidad Económica Europea, lo que luego sería la Unión Europea. Al interés turístico que siempre despertó España, se le sumaron los programas de movilidad académica entre los países miembros, más algunos eventos que hicieron emerger al país en el escenario internacional como un país sólido y moderno, tales como la celebración en 1992 de los Juegos Olímpicos en Barcelona, y de la Exposición Universal “Expo ‘92” en Sevilla y la declaración de Madrid como Ciudad Cultural Europea.

En Argentina, la irrupción de la enseñanza del español como lengua extranjera se potenció con la trágica devaluación de la moneda nacional en el 2001. Si bien este país siempre fue atractivo por sus bellezas naturales y su prestigio académico, siempre resultó oneroso para los extranjeros, situación que

cambió con el peso devaluado. Desde entonces, se registra de manera creciente el ingreso de turistas idiomáticos (Velloso y Rusell, 2008), con todo lo que esto acarrea: necesidad de formación docente, organización institucional, lineamientos curriculares y creación de materiales didácticos. Esto es, cuando el español es enseñado a estudiantes con otra lengua materna depara un cambio de perspectiva que amerita un campo propio, distinto al de los profesores de idioma nacional y al de los profesores de otros idiomas, aún cuando sean hablantes nativos de español.

En este país -como en otros hispanohablantes-, la enseñanza del ELE se imparte en las universidades e institutos de idiomas que brindan cursos a contingentes y a población foránea residendo transitoria o definitivamente en nuestro país. En el sistema educativo escolar, el español se enseña como *lengua o idioma nacional* y depara otras problemáticas completamente distintas.

2.2 Cambios en la concepción de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Mientras esto sucedía en España y en Argentina, la enseñanza de lenguas extranjeras ponía en jaque una concepción tradicional que ubicaba a la gramática en el centro de la instrucción. El propio desempeño de los estudiantes, aun de los más avanzados, daba cuentas de un pobre resultado a la hora de interactuar con los hablantes nativos de la lengua que habían estudiado durante tantos años. Parte de ese fracaso se debía al desconocimiento de pautas de interacción, costumbres, referentes culturales, elementos todos que excedían las cuestiones meramente lingüísticas pero que se hacían presente en los intercambios verbales. Como dice Hymes (1992, p.33) sobre la expresión *competencia comunicativa*, existe un rango de habilidades más amplio que aquellas involucradas en el conocimiento gramatical. Este devenir fue acompañado por el florecimiento de disciplinas como la Pragmática y la Sociolingüística, y conceptos tales como el enfoque comunicativo y la educación intercultural. A partir de esta problemática, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –MCER– (Consejo de Europa, 2002) propone que *el aprendiz de lenguas es también un aprendiz de culturas* (Santamaría Martínez, 2010, p. 38), mientras que el Instituto Cervantes caracteriza al alumno como *agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural*. Se pasó, entonces, a entender al curriculum de una lengua extranjera de una forma más compleja. En el caso del español, el Instituto Cervantes ha respondido a este reto actualizando su Plan Curricular -PCIC- (2006) en torno a varios componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje (pp.36/7). Cada componente incluye a su vez varios aspectos:

- * Componente gramatical
 - Gramática
 - Pronunciación y Prosodia
 - Ortografía
- * Componente pragmático-discursivo
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas
 - Géneros discursivos y productos textuales
- * Componente nocional
 - Nociones generales
 - Nociones específicas
- * Componente cultural
 - Referentes cultural
 - Saberes y comportamientos socioculturales
 - Habilidades y actitudes interculturales
- * Componente de aprendizaje:
 - Procedimientos de aprendizaje

2.3 Los contenidos socioculturales en el Español lengua extranjera

Como se desprende del listado previo, el componente cultural ocupa un lugar a la par de los tradicionalmente asociados a la clase de lenguas extranjeras. De los tres repertorios, los dos primeros

–*Referentes y Saberes*– conforman los ‘contenidos socioculturales’, los cuales se detallan en inventarios muy exhaustivos.

El tema plantea interrogantes de diversa índole. Por ejemplo: ¿cómo hacer presente un abanico de veintidós países de habla hispana, con culturas tan diversas, e incluso con tantas variedades lingüísticas al interior de una misma lengua?; ¿cómo dirimir una relación entre España y el resto de los países hispanohablantes, que surge históricamente con la imposición cultural? (Galeano, 1971). Y luego, una vez determinados los contenidos a enseñar, ¿cómo secuenciarlos?, ¿hay una dificultad inherente a cada contenido sociocultural?, ¿pueden ser enseñados desde los niveles iniciales o requieren esperar hasta alcanzar cierto dominio de la lengua?, ¿deben ser enseñados integradamente con los otros contenidos o por separado?

En este contexto, nuestro equipo se propuso indagar cómo se ha concretado esta intencionalidad de jerarquizar los contenidos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera, según las mencionadas recomendaciones del MCER y del PCIC. Organizamos la búsqueda en torno a tres unidades de análisis: los materiales didácticos, los profesores y el alumnado. En virtud del tema del Congreso, el presente artículo refiere exclusivamente a los primeros.

3 MÉTODO: LOS LIBROS DE TEXTO DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Según lo antedicho, realizamos estudios de manuales para el alumno de ELE referidos a:

- los contenidos socioculturales en general
- los contenidos socioculturales referidos a Argentina-Hispanoamérica-España

Si bien los estudios se focalizaron en manuales utilizados y producidos en Argentina, se realizaron también cotejos con España, que ha hegemonizado la enseñanza, y otros países de contexto exolingüe en los que fue posible realizar trabajo de campo (Bélgica, Canadá, Japón y Dinamarca). Estos estudios abarcan libros:

a) según el área de uso:

- Japón (Pozzo 2007b)
- España (Pozzo, Nardi y Nava, 2008).
- Bélgica (Pozzo & Bongaerts, 2011b)
- en Dinamarca y Argentina comparativamente (Pozzo y Fernández, 2008)

b) según el área de producción:

- manuales (Pozzo y Bongaerts, 2011a) y manuales de civilización españoles (Pozzo y Bongaerts, 2011c)
- manuales argentinos y españoles (Pozzo y Nardi, 2009)
- manuales suecos y noruegos (Eide y Johnsen, 2006)

El análisis de los manuales se organizó en dos partes: la primera, centrada en la presencia de contenidos socioculturales, y la segunda, referida al tratamiento de los mismos: grado de explicitación, transversalidad, tipo (saberes o referentes) y área geográfica cubierta.

Para la **primera**, y en vistas a que el análisis de la **presencia** pudiera ser sistemático, comparable y coherente con el marco teórico adoptado, se utilizó el inventario de contenidos socioculturales del Instituto Cervantes como grilla de análisis, la cual fue aplicada a los dos manuales. Los libros fueron examinados en su totalidad, página por página: se individualizaron los contenidos socioculturales en ellos presentes, y se los encasilló en los rubros de la grilla, identificándolos por orden de aparición en el libro junto al número de página, de manera de poder localizarlo con posterioridad. Esta grilla sirvió para describir y cuantificar qué contenidos están presentes en cada libro y luego para comparar entre ellos.

Con posterioridad, se unificaron los resultados de las grillas –una para cada libro– en una grilla-cotejo (en Anexo), compilando el número de veces que aparecía cada contenido sociocultural (CSC).

Este método de análisis arrojó información cuanti y cualitativa, en virtud de nuestro relevamiento de unidades de registro, entendiendo por estas cada uno de los ejemplos, ocurrencias o materializaciones de los contenidos socioculturales enunciados en abstracto en el Plan Curricular del IC.

Para relevar el **tratamiento (segunda parte)** no partimos de un instrumento pre-elaborado como el descrito, sino que realizamos un **análisis cualitativo** en lo que respecta a:

- 1- si los CSC son motivo de una **enseñanza explícita** o si aparecen **implícitamente**;
- 2- si se refieren a alguna **región geográfica** en particular, predominante, o si el libro propone una atención repartida, de manera equilibrada o no;
- 3- si se distribuyen **transversalmente** a lo largo del libro o **concentrados** en secciones apartes.

4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Siguiendo el esquema presentado previamente, los estudios que hemos realizado hasta el momento arrojan los siguientes resultados:

I- **presencia**: existe una presencia creciente en el análisis diacrónico de los libros, que indica una implementación paulatina de concepciones más comunicativas en los materiales. No obstante, el análisis sincrónico deja ver aún diferencias en cuanto a perspectivas teórico-metodológicas de las editoriales y de determinados grupos de alumnos y profesores. El nivel no parece ser una variable determinante, aunque dentro de las cantidades analizadas, los resultados sugieren una creciente presencia en los niveles más altos.

II- **tratamiento**: en la mayoría de los casos, los CSC son motivo de una enseñanza **explícita**, lo que sería un índice de jerarquización de los mismos. No obstante, se advierten pocos intentos de **transversalidad**, ya que aparecen a menudo confinados a secciones apartes de cada unidad o a anexos de los libros, emulando los momentos finales de la clase, a modo de relajación. En cuanto a qué **tipos** predominan, los saberes presentados son más variados. No obstante, hay más referentes que saberes y comportamientos, cual huella del habitual tratamiento de la cultura asociada a conocimientos enciclopédicos. Sobre el **área geográfica**, se advierte una predominancia de la relación centro-periferia, que cristaliza en una presencia hegemónica de España por sobre los países hispanoamericanos en los libros españoles, y una prevalencia de Buenos Aires por sobre el resto de Argentina en los libros de este país.

Las formas concretas en las que Hispanoamérica es presentada en los manuales para el alumno extranjero merecen una reflexión aparte. La frecuente asociación de América Latina con el “tercer mundo” pone a los editores en un dilema acerca de la forma de presentar la región lingüística cuyo estudio se propone vender (no hay que olvidar que la industria editorial es a fin de cuentas, una industria). Una manera de no lidiar con las deudas pendientes de la región (pobreza, analfabetismo, desigualdad social), es focalizar en íconos o referentes estereotipados que den una imagen pintoresca y *light* de la cultura en cuestión: las empanadas y el guacamole, el tango y la salsa. La presentación turística de América latina es otro recurso en este sentido. También se incluyen datos más enciclopédicos imprescindibles para ubicar espacialmente a los aprendices en la diversidad de países que conforman la América hispana.

Una reflexión similar puede hacerse con respecto a Argentina, en la que se observan contenidos socioculturales muy recurrentes. A modo de ejemplo, presentamos los resultados del análisis de cinco manuales de distintos niveles (desde A1 a C1) y editoriales. En la Tabla N° 1 se contabilizan los contenidos que aparecen en más de uno de ellos.

Tabla N°1: Cantidad de unidades de registro (UR) de contenidos socioculturales presentes en más de un libro de texto

Contenidos socioculturales	Total libros	A1	A2	B1	B2	C1
1) el tango	5	2	1	1	1	1
2) la ciudad de Buenos Aires	4	2	1		1	1
3) el español de Argentina	4	2	1	1	1	
4) ubicación geográfica	3	1	1	1		
5) Jorge Luis Borges	3		1	1	1	
6) Carlos Gardel	3	3	2			1
7) museos en Buenos Aires	2	1	1			
8) el Río de la Plata	2	1				1
9) Eva Perón	2		1	1		
10) el mate	2			1		1
11) obras de Julio Cortázar	2			1		2
12) la forma de ser de los argentinos	2				1	1
	Total UR por libro:	12	9	7	5	8
	Total UR:	41				

Fuente: Pozzo y Bongaerts (2011c, p.13)

Tras lo expuesto, se puede concluir que otros contenidos y por ende otra forma de concebir a Argentina y América Latina son posibles. Sin desestimar los íconos ya mencionados, cuyo reconocimiento es indispensable para el extranjero, su presentación aislada da la imagen de un páramo cultural. Pero América Latina es en cambio una región fecunda, cuya difusión requiere –si es que se quiere mostrarla en su integridad- una búsqueda profunda de su acervo cultural y el trabajo intenso en torno a su didactización. No es que no haya qué enseñar o mostrar sobre América Latina, sino que es preciso decidirse a hacerlo. Es de esperar que esta presentación contribuya a que los profesores y autores reparen sobre las ausencias y recurrencias en los libros de texto utilizados, y en caso de no acordar con ellas, procedan subsanar o complementar sus instrumentos de clase. Estos resultados señalan la necesidad de trabajar en la creación de materiales didácticos basados en contenidos socioculturales (cfr. Pozzo coord., 2010) y en la capacitación docente con una formación diversificada en ramas varias de la cultura hispanoamericana.

REFERENCIAS

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya (trad. Instituto Cervantes).

Eide, L. & Johnsen, A. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español*. Disponible en:

<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionEide.pdf>.

Flores Maio, F. y Carrera Troyano, M. (2008). La competencia internacional en la enseñanza del ELE. El caso de Argentina. En Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp.125-144. Barcelona: Ariel.

Galeano, E. (2008). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI. (1ª ed.: 1971).

Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In Martin Pütz (Ed.). *Thirty years of Linguistics Evolution*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamin

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. Madrid: Edelsa.

Pozzo, M.I. (2007). La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos. En *Japonés IV para hispanohablantes*. Buenos Aires: Dunken.

Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011a). Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales. *Actas del IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE) "La enseñanza del español en un mundo intercultural"*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_06Bogaert_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0

Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011b). El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica. *Revista Mosaico* 28, 28-32. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf?documentId=0901e72b81176012>

Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011c). Argentina en los materiales didácticos de español/LE. Análisis comparativo entre los manuales del alumno y los de civilización. XII Congreso Internacional de la XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la Literatura. Granada, España, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2011.

Pozzo, M.I. y Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Revista Diálogos Latinoamericanos*, 14, 99-127.

Pozzo, M.I. y Nardi, L. (2009). Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del III Congreso Internacional de Educación "Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina"*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Disponible en: www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/260%20-pozzo.pdf.

Pozzo, M.I., Nardi, L. y Nava, M. (2008). Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico. *II Congreso Nacional y XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Velloso, L. y Rusell, G. (2008). Estudiantes de ELE en Argentina: estudio comparativo de los tres últimos años. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

ANEXO: Grilla-cotejo de los contenidos socioculturales (Referentes) en dos libros de texto de ELE

REFERENTES CULTURALES	<i>Rápido</i>	<i>Camino s</i>
Introducción		
1. Conocimientos generales de los países hispanos	7	
1.1 Geografía física		
1.1.1 Climas		
1.1.2 Particularidades geográficas		
1.1.3 Fauna y flora		
1.2 Población		
1.3 Gobierno y política	1	
1.3.1 Poderes del Estado e Instituciones		
1.3.2 Derechos, libertades y garantías		
1.3.3 Partidos políticos y elecciones		2
1.4 Organización territorial y administrativa		
1.4.1 Demarcación territorial y administrativa	3	2
1.4.2 Capitales, ciudades y pueblos	9	7
1.5 Economía e industria	2	
1.6 Medicina y sanidad		
1.7 Educación	1	
1.8 Medios de comunicación		
1.8.1 Prensa escrita		
1.8.2 Televisión y radio		
1.9 Medios de transporte		
1.9.1 Transportes de largo recorrido: aviones, trenes, barcos		
1.9.2 Transporte urbano e interurbano		
1.9.3 Transporte por carretera		
1.10 Religión		
1.11 Política lingüística	4	3
1.12 Ciencia		
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		
2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		1
2.2 Acontecimientos sociales y culturales y personalidades de la vida social y cultural	2	3
3. Productos y creaciones culturales	4	
3.1 Literatura y pensamiento	3	2
3.2 Música		
3.2.1. Música clásica		
3.2.2 Música popular y tradicional		2
3.3 Cine y artes escénicas		
3.3.1 Cine		
3.3.2 Teatro		
3.3.3 Danza		
3.4 Arquitectura		
3.5 Artes plásticas		
3.5.1 Pintura	1	2
3.5.2 Escultura		1
3.5.2 Fotografía		
3.4.3 Cerámica y orfebrería		
SUBTOTALES	7	25

Fuente: Pozzo y Bongaerts (2011b)

APOIO



Originais produzidos no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Paraná, Brasil, em 2013.

Este material poderá ser impresso/reproduzido para utilização sem fins comerciais.

Os direitos são reservados ao NPPD/UFPR e a IARTEM.

