

DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

PROFº: PRISCYLLA LIMA

Tutor a distância: Marcos Rodrigues

Polo: Didática



TÓPICOS DO ENCONTRO PRESENCIAL

EMENTA DA DISCIPLINA

COMENTÁRIO SOBRE OS TEXTOS

EMENTA DA DISCIPLINA

- **Apresentação da ementa da disciplina**
- **Sistema de avaliação da disciplina**
- **Calendário da disciplina**

EMENTA DA DISCIPLINA

A formação do professor de História se faz no diálogo entre os saberes de referência e os saberes e práticas docentes. Partindo da relação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, a disciplina pretende colocar o significado da Didática no âmbito do conhecimento histórico, discutir as noções de Consciência Histórica, Cultura Histórica e Cultura Escolar. Para tanto, será dada ênfase a questões que norteiam aspectos relacionados à: Educação, Didática e caráter disciplinar da Didática da História (trajetórias); a didática na formação do profissional de História; parâmetros teórico-metodológicos de organização curricular de história; diálogos epistemológicos da Didática da História com a Teoria da História.

EMENTA DA DISCIPLINA

CARGA HORÁRIA: 68 h/a

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

- Debater acerca da relação Didática da História e Teoria da História;
- Problematizar as noções de Consciência Histórica, Cultura Histórica e Cultura Escolar como elementos formadores da Didática do Ensino de História;
- Investigar os diferentes aspectos que compõem a ação docente como uma prática profissional fundamentada em saberes historicamente construídos
- Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em história.

EMENTA DA DISCIPLINA

PONTUAÇÕES DAS AVALIAÇÕES:

NPC 1 - 60% das atividades

NPC2 - 40% das atividades

EMENTA DA DISCIPLINA

FÓRUM DE INTERAÇÃO PROFESSOR(A) X ALUNO(A)S

O respectivo fórum está destinado às orientações, esclarecimentos, informações sobre critérios avaliativos, cronograma, prazos, avaliações e dúvidas sobre o programa da disciplina e também podemos iniciar nossa apresentação pessoal, tanto dos docentes, quanto dos discentes.

Calendário de Encontros presenciais

26 de abril	1º Encontro presencial – Apresentação da disciplina e cronograma de atividades
27 de abril	1º Encontro presencial – Discursão de textos
03 de maio	2º Encontro presencial – Discursão de textos
04 de maio	2º Encontro presencial – Discursão de textos

Calendário das atividades da disciplina

22 de abril	Início do fórum 1
29 de abril	Início do fórum 1
29 de abril	Início do fórum 2
06 de maio	Início do fórum 2
29 de Abril	Início do Historiando
10 de Maio	Fim do Historiando
10 de Maio	Avaliação Virtual

MÓDULO I

MÓDULO 1

MÓDULO I - TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA E NO LIVRO DIDÁTICO

Para o aprimoramento das reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em História discutiremos sobre a concepção de Didática da História na *práxis* escolar, bem como na análise dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, mais especificamente o livro didático.

É consenso entre os profissionais da educação que o Livro Didático é o principal veiculador de conhecimentos sintetizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso a educação escolar. Além de ser um dos principais recursos usados pelos professores da educação básica no Brasil, o livro didático configura-se também como uma das principais mercadorias da Indústria Cultural.

MÓDULO 1

MÓDULO I - TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA E NO LIVRO DIDÁTICO

Diante disso, analisaremos nesse módulo o livro didático de História como um dos elementos da cultura escolar, a partir das políticas públicas a ele associadas, levando em conta a sua condição de mercadoria sujeita às leis de mercado, bem como o seu uso como suporte pedagógico para o Ensino de História.

MÓDULO 1

FÓRUM 1 - PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

Neste fórum problematizaremos sobre o ensino de História no nível Básico, tentando perceber qual a concepção de História, como a História é ensinada e os usos do Livro Didático, observando como é possível que se concretize a relação ensino-aprendizagem.

Para iniciarmos o debate propomos os seguintes questionamentos:

- O que são os saberes da docência, os saberes da disciplina e os imprevistos na sala de aula analisados por Fernando Seffner?
- Como pensar a relação teoria e prática, saberes da docência, saberes da disciplina e elementos da cultura escolar no Ensino de História?
- Os livros didáticos estabelecem um diálogo epistemológico no ensino-aprendizagem da Didática da História com a Teoria da História?

MÓDULO 1

TEXTOS DE REFERÊNCIA:

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores:** entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares.** Cad. CEDES v.25 n.67 Campinas set./dez. 2005.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje:** um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos:** atravessamentos no território do Ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011;

Historiando 1

ATIVIDADE DO MÓDULO 1 - HISTORIANDO 1

DOSSIÊ HISTORIOGRÁFICO: O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta do dossiê historiográfico sobre o livro didático visa analisar esse material didático com mais criticidade, tentando perceber como este pode contribuir para a Cultura Escolar, a Cultura Histórica e a construção da Consciência Histórica no Ensino de História.

Um dossiê é uma coleção de documentos ou um pequeno arquivo que contém informações relativas a determinado assunto, processo, pessoa ou empresa. Assim, um dossiê contém a história ou informações detalhadas para análise sobre um interesse em especial.

Historiando 1

ORIENTAÇÕES GERAIS:

Os discentes devem escolher um livro didático (qualquer nível do ensino básico de História, editora ou ano de publicação) e analisar os seguintes aspectos:

- Autor, Editora, ano de publicação;
- Como a História é percebida e poderá ser ensinada;
- Abordagens teórico-metodológicas na construção do conhecimento histórico;
- Noções de história, tempo, espaço, documentos e sujeitos históricos;
- Ênfase, organização dos conteúdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Fontes/Linguagens utilizadas e como contribuem para a discussão historiográfica e para a formação da Consciência Histórica;
- Possibilidades e desafios para o desenvolvimento: os saberes docentes e discentes; Cultura escolar; Formação da Consciência Histórica.

Historiando 1

Após a análise dos critérios exigidos acima, os alunos devem elaborar um texto, com 2 (mínimo) e/ou 4 (máximo) laudas, com identificação do aluno; letra 12; Arial; Arquivo Word;

A estrutura do dossiê encontra-se nos textos complementares, indicados abaixo:

TEXTOS COMPLEMENTARES:

HERMETO, Miriam; SOARES, Olavo Pereira. **Dossiê: Música e ensino de História.** Revista História Hoje, 2017.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Apresentação do Dossiê Imagem e Cultura Visual.** Revista Hist. Educ [online], Porto Alegre, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

Historiando 2

PESQUISA NA ESCOLA: A CULTURA ESCOLAR, O LIVRO DIDÁTICO E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pensando na articulação entre Didática, Cultura Escolar e o Livro Didático, propomos uma atividade de pesquisa na Escola, que consistirá em uma entrevista com um professor de história (com formação na área de História) do ensino básico.

Sugerimos a divisão da turma em seis grupos, preferencialmente com a quantidade de CINCO ou SEIS componentes.

Historiando 2

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR REGENTE DE HISTÓRIA

- Quais os objetivos do ensino de história escolar?
- Em sua opinião: para que serve o estudo da História para os estudantes da Educação Básica?
- Quais são os recursos didáticos que você costuma utilizar em sala de aula?
- Qual livro didático foi adotado na escola: autor, editora e ano de publicação?
- Como você percebe no livro didático as noções de história, tempo, espaço, documentos e sujeitos históricos?
- Quais abordagens teórico-metodológicas da construção do conhecimento histórico presente no livro didático?
- Como você percebe o diálogo epistemológico no ensino-aprendizagem da Didática da História (que analisa os fundamentos da Educação Histórica) com a Teoria da História (que analisa os fundamentos dos estudos históricos)?
- O uso do livro didático favorece o ensino-aprendizagem de História? Como você percebe esta aprendizagem?

Historiando 2

ORIENTAÇÕES GERAIS:

A equipe produzirá um texto com uma reflexão crítica sobre as respostas da entrevista realizada, utilizando como fundamentação teórica os textos estudados na disciplina.

O texto constará de 2 (mínimo) e/ou 4 (máximo) laudas, com identificação do aluno; letra 12; Arial; Arquivo Word. As perguntas e respostas do professor devem ser anexadas no final do texto, mas não será utilizado para contagem do número de laudas.

DISCUSSÃO SOBRE TEXTOS

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

- ❖ Introdução
- ❖ O saber escolar
- ❖ O saber docente
- ❖ Entre saberes e práticas
- ❖ Notas
- ❖ Referências bibliográficas

FONTE: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274>

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Introdução

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Autores norte-americanos, inclusive, denunciam com o “missing paradigm” a inexistência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos ensinados, ou seja, sobre o processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução.

[...] racionalidade técnica que, buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

[...] o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluíam para uma vida melhor”.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

chamado modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como naquele não diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

[...] esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

[...] que mesmo esses trabalhos, que representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente, ainda se ressentem da ausência de pesquisas que direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, tarefa esta que, certamente, demanda um esforço de especialistas das diferentes áreas de conhecimento específico [...]

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Por outro lado, pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar têm trabalhado com a categoria “conhecimento escolar”, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O saber escolar

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Na década de 1980, esses estudos desdobraram-se em três vertentes principais. Uma delas voltou-se para o estudo do chamado “currículo real”, isto é, aquilo que é efetivamente ensinado nas salas de aula, por oposição ao “currículo formal” ou “oficial” tal como aparece nos programas dos cursos. Essa proposta tinha como base a idéia de que o currículo é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, e não uma correia transmissora de uma cultura produzida em outro local, por outras pessoas, para as novas gerações, passivas e meramente receptoras.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Outra vertente, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, voltou-se para o estudo do chamado “currículo oculto”, ou seja, conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, em contraste com aquilo que se aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais (Apple, 1980).

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Uma terceira vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que implicou a adoção de uma perspectiva histórica e deu origem a um novo campo de estudos no âmbito da História da Educação: a História das Disciplinas Escolares.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

No âmbito dos estudos dos processos de constituição do conhecimento escolar, uma outra vertente reúne autores que têm pesquisado os chamados processos de transposição didática, ou seja, a passagem do saber sábio, de referência ou científico, ao saber ensinado,² considerando que há uma especificidade em sua constituição que o distingue do saber de referência. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

[...] transposição didática não é realizada pelos professores eles mesmos e, sim, por aqueles técnicos, representantes de associações, militantes, que compõem a noosfera, e que efetivamente realizam a passagem do saber sábio ao saber ensinado, em diferentes momentos, quando surge a necessidade de sua renovação ou atualização. Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Como afirma Tomaz Tadeu, “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe à raça, ao gênero”

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O saber docente

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Esses estudos somam-se àqueles que têm como pressuposto a crítica à idéia de que uma das origens das dificuldades encontradas no campo educacional é a desqualificação e a incompetência dos professores, e que se voltam para a questão da profissionalização, buscando compreender sua especificidade e constituição através dos processos de socialização, identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

No bojo desses estudos foi criada a categoria “saber docente” que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (Schön, 1983, 1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995, 1996, 1998; Moreira, 1998; Tardif, 1999).

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) [...] de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas)

Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Esse trabalho reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Schön é outro autor que oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Coerentemente com sua proposta voltada para a ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Outro trabalho que gostaríamos de mencionar é o de Shulman (1986), que estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. Sua contribuição é importante, em nosso entender, porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Ele afirma que a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. Identificando essa questão como o “missing paradigm”, ele se propõe investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O autor (Shulman (1986)) distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores:

O conhecimento da matéria do conteúdo refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor. Para ele, nas diferentes áreas de conhecimento, os modos de discutir a estrutura de conhecimento são diferentes. Para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria utilizando, por exemplo, as categorias estrutura substantiva e estrutura sintática.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

A estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos.

A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de modos pelos quais verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade são estabelecidas. A sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O conhecimento pedagógico dos conteúdos é um segundo tipo de conhecimento de conteúdo, que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil (aqui a pesquisa sobre o ensino coincide muito de perto com a pesquisa sobre a aprendizagem).

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O conhecimento curricular é o conhecimento sobre o currículo, “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas” e sobre o conjunto de características que servem tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular, ou programas em circunstâncias particulares

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Shulman para se referir ao saber da experiência [...] São três as categorias de Shulman:

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O conhecimento proposicional, que é aquele relativo à investigação didática, que pode oferecer e que reúne três tipos de proposições: princípios, máximas e normas. Os princípios são oriundos de pesquisas empíricas; as máximas são oriundas da prática, não possuem confirmação científica (ex.: quebre um pedaço de giz antes de escrever para evitar que ele provoque ruídos no quadro); as normas referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade etc.; eles não são teóricos nem práticos, mas sim normativos. Ocupam a essência do que o autor chama de saber dos professores. Eles guiam o trabalho do professor porque são eticamente ou moralmente corretos.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O conhecimento de casos relativo ao conhecimento de eventos específicos, exemplos que auxiliam a compreensão da teoria. Podem ser de três tipos: protótipos – exemplificam os princípios teóricos; precedentes – expressam as máximas; e parábolas – expressam normas e valores.

O conhecimento estratégico, que diz respeito a como agir em situações dilemáticas, contraditórias, onde princípios contradizem máximas e/ou normas.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Entre saberes e práticas

Chervel (1990, p. 188), a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução. A crítica ao ensino tradicional, onde o saber ocupava um lugar quase sacralizado, pode explicar o certo abandono pelas questões relacionadas com os saberes ensinados. As pesquisas se concentraram, em grande parte, nas questões relacionadas à aprendizagem. O saber não era discutido, o problema estava no aprender.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

[...] o estudo das questões relacionadas aos saberes ensinados, acreditamos que é possível considerar, de forma articulada, as contribuições dos autores que trabalham com a categoria de conhecimento escolar, investigando o processo de transposição ou mediação didática, criador de conhecimento com características próprias (Chevallard, Lopes) e não apenas uma simplificação ou banalização do saber científico, e aquelas de autores que trabalham sobre o saber docente.

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O reconhecimento do conceito de conhecimento escolar é uma proposta ousada e polêmica, mas promissora para o avanço na compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras e limites postos por paradigmas transpostos do campo científico.

Os autores que estudam os saberes dos professores, em sua maioria, estão mais preocupados com a questão da prática, do saber na ação. (...) reconhecem a especificidade do conhecimento escolar, mesmo que não abordem diretamente a questão da sua relação com o conhecimento científico.

“são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”.² Gimeno Sacristán aponta que entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma “elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos”.

[...] o livro didático como o que vai ser utilizado em aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino.

[...] para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar.

Apesar de acreditarmos ser o livro didático um elemento prescritivo chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, vale lembrar que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada.

[...] consideramos que três são as instâncias fundamentais nesse processo: a área comercial das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático e a escola.

Atualmente, em 2004, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal.

Quando direcionamos o estudo para a circulação de livros didáticos no Brasil, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas.

[...] cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente (gradualidade), sendo que todos (universalidade) o usam ao mesmo tempo (simultaneidade). Convém observar que o governo só compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP/ MEC) na mesa redonda sobre questões educacionais da atualidade, promovida pela publicação Estudos Avançados em 27/4/2001, o Brasil está situado como “o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo”.

Em 1993 o Brasil traçou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto de compromisso assumido internacionalmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Neste evento, os países participantes se comprometeram a criar um plano que atendesse às necessidades específicas básicas da educação de cada um.

O plano do Brasil, entre outras considerações, apontou estratégias para o livro didático; dentre elas, deu prioridade às medidas para assegurar tanto a qualidade física do livro, quanto a qualidade de seu conteúdo, visto que o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.

No mesmo ano da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental.

Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático.

O governo federal, que até então se mantivera como comprador e distribuidor de livros didáticos, instituiu, dessa forma, um processo de avaliação destes livros, redefinindo o papel do MEC no PNLD. Sendo assim, as obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas da compra pelo PNLD.

[...] os critérios comuns de análise dos livros das diferentes disciplinas foram: a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente.

Como critérios eliminatórios foram definidos que os livros: não poderiam expressar preconceito de qualquer origem; não poderiam apresentar erros conceituais.

No Guia de Livros didáticos para o PNLD/2002, cuja análise incidiu sobre os livros de 5ª à 8ª série, pela primeira vez um dos critérios impostos às editoras para a inscrição dos livros foi o da coleção, isto é, só puderam ser inscritas coleções completas para as quatro séries do ciclo II.

Para o MEC, alterações importantes foram feitas no PNLD/2002, sendo que:

Uma delas foi a decisão de que os livros não seriam mais avaliados por série, mas por coleção, para o conjunto das quatro séries. O objetivo dessa modificação foi proporcionar a articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática, possibilitando, assim, o desenvolvimento curricular na escola.

[...] o levantamento dos livros recebidos pelas escolas paulistanas no PNLD/2002, alguns fatores nos chamaram a atenção, entre eles o descompasso entre a escolha dos docentes e a avaliação do Guia dos Livros Didáticos para boa parte das disciplinas; a concentração das vendas em poucas editoras e o recebimento das coleções de 5ª à 8ª série de forma fragmentada, inclusive de coleções que possuíam propostas metodológicas bastante diversificadas.

O levantamento dos livros recebidos pelas 1.443 escolas públicas paulistanas nos apontou um grande número de escolas que receberam coleções fragmentadas (dois livros de uma coleção e dois de outra, por exemplo). Procuramos, então, aleatoriamente, estabelecer comunicação com algumas destas escolas, sendo que todas as escolas contatadas foram unânimes em dizer que haviam escolhido coleções inteiras nas duas opções e que ficaram decepcionadas em receber coleções mescladas entre suas primeiras e segundas opções.

Isso pode ocorrer porque as escolhas devem ser feitas em duas opções, isto é, devem ser escolhidos quatro livros como primeira opção e quatro livros como segunda opção. No caso do PNLD/2002 centralizado no governo federal, tais escolhas devem incidir obrigatoriamente em duas coleções.

No caso do PNLD descentralizado do Estado de São Paulo, o critério das duas opções se mantém, porém não se obriga a escolha por coleções, conforme já foi exposto. Com referência ao que consta no Guia de Livros Didáticos 2001/2002, a segunda opção é importante porque a negociação com autores e editores é feita por meio de variáveis como preço, tiragem mínima e prazo de entrega. Por este motivo, a segunda opção também tem de ser obrigatoriamente de uma editora diferente da primeira.

E é justamente neste contexto que encontramos um descompasso considerável entre os livros solicitados por grande parte dos docentes e os efetivamente recebidos nas escolas, desmanchando todo o discurso que apregoa a liberdade de escolha dos docentes e as prioridades pedagógicas na compra dos livros.

[...] pelos dados apresentados e pela fala dos docentes que, muitas vezes, aspectos da materialidade dos livros didáticos interferem diretamente na sua prática pedagógica, atuando como um constrangimento que obriga o professor a reelaborar o desenvolvimento de sua prática em função do material recebido e, por vezes, alterando os saberes pedagógicos que circularão na sala de aula.

[...] aspectos políticos e econômicos, subjacentes à circulação do livro didático, interferem diretamente na prática do professor, que se concretiza na sala de aula e, portanto, no currículo em ação!