

Limites e desafios no ensino de História: um olhar sobre os saberes, as práticas e a formação em Morrinhos, GO

Allysson Fernandes Garcia*
Fernanda Santos Tomazela**
Urânia Gonçalves dos Santos***

Resumo

Uma reflexão sobre o ensino de História na cidade de Morrinhos, sul de Goiás. Procuramos discutir com os professores sobre os saberes escolares e os saberes ensinados, suas práticas e os processos de formação, a fim de perceber até que ponto a diversidade de gênero, raça e geração tem sido incluída nos currículos. Esta pesquisa foi realizada entre 2010 e 2011, no programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Goiás, e não contou com apoio financeiro para sua realização.

Palavras-chave: ensino de História, diversidade, gênero, raça, geração.

Limitations and challenges in the teaching of history: a look at knowledge, practice and formation in Morrinhos, GO

Abstract

A reflection on the teaching of history in Morrinhos, southern Goiás. Teachers discussed school knowledge and taught knowledge, their practice and formation processes in order to see to what extent diversity of gender, race and generation have been included in their curricula. This research was conducted between 2010 and 2011 during the undergraduate research program at the *Universidade Estadual de Goiás* without any financial backing.

Keywords: teaching of history, diversity, gender, race, generation.

* Doutorando em História Cultural na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de História da América e África na Universidade Estadual de Goiás (UEG); professor de História no Cepae/UFG. E-mail: allysson.garcia@gmail.com

** Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); professora temporária de História no Colégio Estadual Sylvio de Mello, Morrinhos-GO. E-mail: fernandatomazela@gmail.com

*** Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); professora de História no Colégio Ápice, Rio Verde-GO. E-mail: nana_18urania@hotmail.com

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

Pelo menos desde a década de 1980, estudos sobre o ensino de História vêm alertando para a necessidade de uma mudança. A passagem de um ensino reprodutor para um ensino produtor de conhecimento. A escola como *locus* de produção de conhecimento. Nesse mesmo período, a entrada em cena de novos sujeitos e perspectivas históricas trouxe à tona as diversidades. Diversidades epistemológicas, críticas, de pontos de vista. As mulheres forçaram sua entrada no mundo das narrativas históricas, a história das mulheres e das relações de gênero vai se afirmando e afinando cada vez mais. Os afro-brasileiros, tornados afrodescendentes, reivindicaram e produziram história dos negros no Brasil, sobretudo do período pós-abolição. Neste segundo caso, os movimentos negros conseguiram, em 2003, a promulgação da Lei n. 10.639/03, que obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conteúdo integrante dos currículos escolares. Lei que foi modificada em 2008 pela Lei n. 11.645/08, incluindo a História e Cultura Indígena como conteúdo do ensino básico nacional, primordialmente nas disciplinas da área de humanas, incluindo aí a História.

Com a finalidade de entender como esses dois aspectos foram recepcionados no ensino de História em uma cidade do interior de Goiás é que propusemos uma pesquisa sobre a recepção e circulação destas histórias outras. O argumento crítico a uma única história desenvolvido pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie é o que, de certa forma, guia este trabalho exploratório. Neste artigo, resolvemos apresentar o resultado preliminar de um projeto de pesquisa desenvolvido por bolsistas voluntárias de iniciação científica do curso de História da Unidade Universitária de Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás. O trabalho foi realizado entre julho de 2010 e julho de 2011.

O trabalho procurou abranger análise dos livros didáticos, a fim de investigar se conteúdos referentes à história das mulheres e das relações de gênero, conteúdos de história e cultura afro-brasileira e relações étnico-

raciais, bem como de história da infância e da juventude, vêm sendo abordados, e como os professores lidam com esses saberes. Nosso objetivo, nesse sentido, foi perceber como o principal suporte dos conteúdos lidava com as temáticas por nós definidas.

A partir dessa primeira etapa, pretendia-se perceber se na atuação dos professores em sala de aula a diversidade histórica se fazia presente. Partilhamos da concepção de que vivemos em uma sociedade diversa e multicultural, sendo assim é de muita relevância que esses saberes sejam inseridos no ensino de História. Isso para que os alunos se vejam como sujeitos participantes da história, contribuindo para tornar o ensino mais coerente com a realidade, isto é, dotado de sentido e significado para os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Fonseca (2003), especialista em ensino de História no ensino básico, desenvolveu algumas questões que nos ajudaram a refletir e definir o foco da análise, problematizando assim: “Quais elementos da cultura devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas?” (FONSECA, 2003, p. 31). Para Fonseca, tais questões estão permeadas por discussões políticas e teóricas para a elaboração do currículo, especialmente o de História. Um caminho para responder a essas questões pode estar presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 26, parágrafo 4º, que estabelece que no ensino de História do Brasil é necessário o estudo das diferentes culturas e etnias, sobretudo as de raízes africanas, indígenas e europeias. Mas, e na prática, estariam essas questões sendo levadas em consideração?

Sabemos que o professor assume uma tarefa hercúlea no seu dia a dia. Formado em cursos que muitas vezes não abordaram tais questões, vivendo sob a égide do imaginário eurocêntrico, a possibilidade de atender ao chamado para reconhecer a diversidade e possibilitar aos alunos conhecê-la e vivê-la no cotidiano escolar está, sem dúvida, em uma transformação dos princípios e valores presentes nos conteúdos, nas formações e nas práticas. O professor, hoje, em face das novas perspectivas de estudos, das legislações e dos próprios desafios de seu tempo, tem como uma de suas funções contribuir para a reflexão sobre as ideologias dominantes e, principalmente, sobre seus efeitos, como os estereótipos e preconceitos, sobretudo na discriminação de

raça, classe, gênero, religião, geração, que se faz presente entre os muros da escola. O professor, agora, não mais mero transmissor, deve problematizar os conteúdos, temas, conceitos, envolvendo-se em discussões que fazem parte da realidade do aluno. Além da preocupação com os saberes locais, o desafio premente é introduzir conteúdos sobre a infância e a juventude.

Segundo Jeruse Romão (2001), o professor é defensor das condições de igualdade, podendo garantir que os currículos escolares expressem o conhecimento dos segmentos que fazem parte da escola, da sociedade ou comunidade. Assim, o professor tem o papel de mediar questões que promovam a harmonia entre as diversidades culturais e sociais, presentes no interior da escola. Sabemos que, na maioria das vezes, seu principal instrumento de trabalho é o livro didático, como afirma Fonseca (2003): “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49).

Apesar do curto prazo para desenvolver a investigação, escolhemos os três colégios públicos que oferecem educação básica da segunda fase do ensino fundamental ao ensino médio. Acreditávamos que poderíamos perceber o processo na mudança entre as fases, o que acabou não sendo o mais explorado. Os colégios foram o Colégio Estadual Sylvio de Mello, o Colégio Estadual Coronel Pedro Nunes e o Colégio Estadual Xavier de Almeida. Poderíamos começar, por exemplo, analisando os nomes dos dois colégios que são a marca de nossa memória histórica masculina, representativa do poder branco e patriarcal, porém, não será este o caso. Preferimos dialogar com os professores de História e acompanhar o seu trabalho. Identificamos os professores e decidimos trabalhar com os efetivos dos turnos matutino e vespertino. Dos nove professores efetivos, sete se dispuseram a participar. Uma estava gozando licença, outra se recusou a prestar informações. Entre os sete professores, seis são formados em História e possuem de dezessete a vinte e cinco anos de magistério, e um deles é formado em Filosofia, com cinco anos de profissão. Dentre os entrevistados, um professor possui doutorado (professor A) e estava realizando pós-graduação à distância em Educação para a Diversidade e Cidadania, na Universidade Federal de Goiás. Um segundo professor (professor B) é mestre em História, além de possuir outros cursos de pós-graduação. Dois docentes (professor C e professora D) possuem especialização em História Oral. Duas professoras fizeram cursos em Administração Escolar e Formação Socioeconômica do Brasil

(professoras E e F). O professor formado em Filosofia possui especialização na mesma área de formação (professor G). As séries contempladas foram o 8º ano do ensino fundamental e o 2º e 3º anos do ensino médio, séries em que os sete professores atuavam no momento da pesquisa.

Os resultados do diálogo com esses professores serão apresentados em três etapas que seguem.

Os livros didáticos

Conforme indicam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de 1998, é necessário que no processo de ensino-aprendizagem de História seja levada em consideração a realidade da comunidade escolar, para que seja possível produzir saber, mais do que meramente reproduzir. Os livros didáticos de História são produzidos, em sua maioria, nos grandes centros, e em grande parte no sudeste do Brasil. Mesmo com as modificações desenvolvidas ao longo das avaliações e sugestões através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), percebemos, no contato e manuseio dos manuais de História, que, em boa parte, não respeitam a realidade das escolas de outras regiões, principalmente do interior do país. As histórias locais e regionais precisam ser inseridas pelo professor atento à importância do diálogo com as realidades mais próximas (locais e regionais).

É possível afirmar que o livro didático é um instrumento de grande importância no meio escolar. Na maioria das escolas brasileiras ele é o principal ou, ainda, o único material que alunos e professores possuem como suporte escrito em casa e na escola. Deste ponto já se percebe o quanto os conteúdos presentes nesses livros podem influenciar e marcar o ensino para as séries do nível fundamental e médio. Assim, o próprio livro didático de História se tornou um documento muito utilizado nas pesquisas acadêmicas, indicando que esse material acaba por se tornar um grande difusor de ideologias – no sentido de conjunto de ideias e crenças – que podem apresentar muitos perigos, erros, estereótipos, preconceitos, visões universalizantes, verdades prontas e inquestionáveis.

Munhoz (1984), discutindo sobre o tipo de história que se ensinava no ensino básico, afirmou de forma bastante enfática que em nossas escolas era “ministrado um ensino de História factual”, reproduzidor da ideologia dominante burguesa (MUNHOZ, 1984, p. 67). Pontuou também outros problemas, como a posição do aluno como receptor e memorizador de

um conhecimento pronto que o professor transmite. Apontava, naquele momento, a falta de amparo dos professores, com baixos salários, com uma carga horária excessiva, o que comprometeria o preparo das aulas e o tempo para outras especializações – algo não muito diferente da condição dos professores nos dias de hoje.

Para Munhoz o livro didático se torna um facilitador, apesar de que em sua maioria são difusores de ideologias dominantes. A presença de ideologias dominantes escamotearia ou evitaria um discurso sobre as diferenças entre as classes sociais no Brasil. “Afirmamos que a história ensinada nas escolas ocupa uma função ideológica dentro da estratégia da ‘ordem’” (Munhoz, 1984, p. 65). Isso ocorreria porque a história oferecida aos estudantes seria uma história de fatos fragmentados e ao mesmo tempo possuidora de um discurso de unidade. Unidade que estaria no uso de noções como “povo brasileiro” e “desenvolvimento nacional”, que esconderiam “os interesses de classe” e dariam “unidade à população brasileira”. Contudo, segundo Munhoz, a sociedade brasileira é “dividida entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho como forma de garantir sua sobrevivência” (MUNHOZ, 1984, p. 65-66).

Vesentini (1984), em *Escola e livro didático de História*, afirma que, além de os professores encararem o livro didático como um “instrumento de trabalho”, ele se torna um vínculo entre alunos e professores. Sendo assim, no trabalho com essas obras didáticas o professor se torna uma figura de extrema relevância, pois é ele que deve conduzir os alunos a um saber histórico crítico, reflexivo, relacional, especulativo etc.

Após a redemocratização do país, muito se tem discutido na academia a respeito de uma revisão dos conteúdos e das linhas teórico-metodológicas dos livros didáticos de História. Essa revisão parece estar ligada, a princípio, aos efeitos das transformações das perspectivas históricas no Brasil, ocorridas através da recepção e diálogo dos embates da escola histórica francesa dos *Annales*, bem como com a recepção da obra de *Edward Palmer Thompson*, nos anos 1980.

As novas perspectivas opuseram-se às histórias factuais, às histórias dos grandes feitos, dos heróis, àquelas histórias em que o único protagonista era o homem branco europeu, enquanto os negros, as mulheres, crianças, jovens, índios e trabalhadores eram meros coadjuvantes, periféricos, sem importância.

Em *Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídios para um debate teórico-metodológico*, Marques (2006) afirma que o livro didático ganhou, no ano de 1970, um grande destaque nas escolas públicas brasileiras, desenvolvendo-se assim uma tripla relação entre o Estado, as empresas editoriais e as escolas de ensino básico. No ano de 1996, com a realização da seleção dos livros didáticos para o ensino fundamental, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitas coleções foram descartadas, pois foram consideradas reprodutoras de “racismo e discriminação” (Marques, 2006, p. 210). Para Marques, o livro didático está inserido em um processo, em uma relação “multidimensional”, pois ele contribui para a formação de cidadãos que estão articulados a certas relações sociais, e tem como função orientar tanto em relação ao passado histórico social, quanto ao futuro, devendo ainda ser visto como produto de uma indústria cultural.

Segundo William Lucindo (2010), entre as décadas de 1980 e 1990, as primeiras críticas aos conteúdos de história presentes nos livros didáticos identificaram os conteúdos como universalistas – em que universal é sujeito homem, branco, cristão, ocidental –, deixando à margem os estudos das mulheres, dos negros e dos indígenas. Para Lucindo, os movimentos sociais negros “compreendiam que faltavam conteúdos sobre os aspectos culturais, as experiências e expectativas de vida dos negros, os quais eram apresentados somente como escravos” (LUCINDO, p. 889). E continua o historiador, afirmando que esses movimentos apontaram para a falta de estudos da história do negro, que teria como consequência a manutenção de um lugar subalterno, uma vez que a população negra não conseguiria gozar de plena cidadania, pois “não se enxergam como sujeitos ativos na formação da sociedade brasileira” (LUCINDO, p. 891). Nesse mesmo sentido, podemos afirmar, sem medo de errar, que a própria violência contra a mulher e os negros – sobretudo, contra a juventude negra – tem como um dos gatilhos o silenciamento em relação às suas histórias, tornando-os desvalorizados e, o pior, descartáveis.

A luta dos movimentos negros pressionou o Estado brasileiro, pautando a elaboração da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo da rede oficial de ensino “a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”:

Com a mudança de foco, a intenção é fazer com que a memória das populações com origem africana não seja vista como pertencente somente aos “negros”, mas como pertencente a todos, já que a cultura brasileira é

fruto da interação dos diversos grupos étnicos, mesmo que em posição desigual. (MUNANGA, 2005, p. 17 apud LUCINDO, 2010, p. 885)

É importante salientar que a temática das relações de gênero e história das mulheres não possui uma regulamentação legal, portanto depende da boa vontade dos professores e do saber que dominam. Se a temática que tem a obrigatoriedade definida por lei não alcança efetividade prática, mais difícil ainda pôr em prática o que não se estabelece por lei.

Partindo desses apontamentos, das observações nas escolas e da análise dos livros didáticos, elaboramos algumas questões em comum para todos os professores. Uma questão central nos pareceu de fundamental importância: Para que serve a História?

Todos os professores demonstraram acreditar que o estudo de História tem uma grande relação com o presente, servindo para a formação social do aluno enquanto cidadão, como pode ser demonstrado em algumas das respostas: “a história se correlaciona com a própria história do aluno” e “funciona como uma referência do ser humano” (professoras D e F). Para o docente “B”:

A História para mim sempre foi o campo do conhecimento que permite que o aluno desenvolva sua capacidade de criticidade, de se situar no mundo e na história como um ser ativo, de contribuir para a transformação do meio social, político, econômico; e, no conjunto, a História contribui para que cada aluno, no decorrer de sua vida, possa criar condições de construir uma sociedade mais justa, mais igualitária. O objetivo da História é esse, tem que ser esse.

Outro professor, “A”, avalia que,

[...] além da formação humanística, o objetivo comum da área de humanidades é levar o aluno a conhecer a sua história, a história da sua cidade, do seu Estado, do Brasil e do mundo. Para se sintonizar enquanto ser que faz história, teoricamente falando. Mas na prática às vezes não acontece como deveria acontecer, ainda mais a nossa História, que é muito factual, prioriza muito a história eurocêntrica e muito pouco a história do Brasil; de Goiás, menos ainda, do município vê alguma coisinha lá na primeira fase, mas muito pouco.

Percebe-se, nas falas dos professores, uma preocupação com a finalidade do ensino de História. Apresentam um discurso afinado com as pers-

pectivas que trazem à tona os aspectos da diversidade e especificidade das histórias locais, das histórias étnicas. Consideram relevante o papel da História na formação de cidadãos críticos e conscientes. Mas será que o discurso se efetiva na prática?

Quando questionamos os professores a respeito dos critérios utilizados para a escolha do livro didático, apenas uma professora, “D”, afirmou que se preocupava com conteúdos que priorizassem a relação passado e presente, pois sempre levou em conta a ligação que o livro faz com a realidade do aluno. Os demais professores disseram se preocupar com a criticidade dos conteúdos e se os exercícios propiciavam reflexões. Analisavam também as imagens e os mapas. O professor “B” disse se preocupar com o enfoque teórico-metodológico do autor.

Em relação à escolha do livro didático os professores se mostraram incomodados, pois afirmaram que na maioria das vezes eles escolhem um livro, mas não é a opção escolhida que chega às escolas. Todos foram enfáticos ao afirmar que os livros que estavam utilizando tinham sido escolhidos pela Subsecretaria de Educação de Morrinhos e que os mesmos livros eram utilizados em todas as escolas estaduais do município, fato que constatamos nas observações. E, ao que parece, existe um acordo verbal para se utilizarem os mesmos livros, com a justificativa de que isso pode facilitar a transferência dos alunos, sem prejuízo para a continuidade do trabalho escolar.

Parece ocorrer um problema de falta de autonomia do professor e, o mais grave, de ingerência administrativa. Conforme Marques (2006), o livro didático é destinado a um público alvo; cabe, portanto, aos professores a seleção e a escolha dos livros a que os alunos terão acesso. Essa função do professor exige que ele se mantenha atualizado. A questão se torna mais séria ainda, pois nas recomendações do Programa Nacional do Livro Didático está claro que a escolha é do professor, escolha fundamentada pelo Guia do PNLD e, principalmente, pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, observando-se a sua realidade sociocultural. Ainda é válido lembrar que mesmo não havendo ingerência das secretarias, o próprio PNLD poderá enviar uma das três opções escolhidas pelos professores, independentemente de ser a primeira opção.

Em outra questão analisada procuramos entender como os professores utilizam o livro didático e indagamos se ele seria o único material didático utilizado. Dos sete entrevistados, seis afirmaram que funciona como principal ferramenta de trabalho, mas não a única, que às vezes utilizam de textos e

jornais. E apenas a professora “E” disse utilizar o datashow “com imagens”, mas ainda ressaltou que não dá para colocar outra coisa além do livro, pois, segundo ela, dentro da escola pública não há muitos recursos. A mesma professora também afirmou que quando tentou outros materiais, como o computador, os alunos preferiram “olhar outras coisas”, como as redes sociais. Essa professora ainda adverte que existe um desinteresse da parte dos alunos em estudar História, confirmado pelo que ouvi diariamente dos mesmos: “para que estudar isso? Já passou”.

Um dos professores, “C”, afirmou que não utiliza o livro como principal meio de trabalho; segundo ele isso depende da clientela, e completa:

Não, eu não uso o livro como principal ferramenta; essa questão é muito polêmica, porque deveríamos utilizar o livro e vários outros recursos, mas vai depender da sua clientela; se a minha clientela não produz eu vou utilizar praticamente só o livro; mas outros dizem assim: se eles não produzirem você tem que utilizar outro recurso. Mas não é assim, nós temos alunos que não têm a menor capacidade de estar na série em que estão [...]; quando é uma turma que produz você utiliza um livro, você utiliza o jornal, você utiliza uma revista, leva eles para o laboratório, você utiliza vários recursos porque a turma produz [...]

Essa perspectiva de atender aos alunos que “produzem” parece ser uma constante entre os professores. Há uma inversão no processo, pois o papel do professor deveria ser justamente o de estimular aqueles que não produzem, contribuir para que participem da aula. Porém, o descompasso entre condições de trabalho e falta de projeto coletivo coerente, entre outros fatores, gera a comodidade de se trabalhar apenas com os “interessados”.

Segundo Fonseca (2003), o conhecimento chega ao aluno por várias vias além do livro didático, pois “as mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelo material de difusão, pelo produto dos meios de comunicação de massa” (Fonseca, 2003b, p. 50). Assim, podemos afirmar que o professor precisa se adequar à realidade do aluno e aos meios de acesso ao conhecimento, podendo estabelecer relações entre a História e o meio em que vive, podendo até mesmo tornar o ensino de História mais instigante para o aluno. Fonseca adverte que o uso do livro como única fonte de trabalho acaba criando uma forma simplificada do conhecimento e do currículo escolar, uma metodologia que pode formar nos alunos uma concepção autoexcludente da História, uma concepção de História absoluta.

E o livro se torna uma fonte inquestionável. Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula é um dos maiores desafios para os professores da disciplina na atualidade, pois

[...] superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente, percebe-se que a simplificação de temas amplos em fatos isolados, principal característica, permanece. (FONSECA, 2003b, p. 56)

Como os professores admitem utilizar o livro como principal instrumento de trabalho, surge então a seguinte questão: de que forma esses livros vêm abordando o conteúdo de História no que diz respeito às temáticas de gênero, história das mulheres, juventude e geração, e diferenças étnico-raciais? Perguntamos aos professores se eles detectavam nos livros didáticos estereótipos e/ou silêncios em relação às mulheres negras e aos jovens. Três professores (E, F e G) acreditam que nos livros atuais não há a presença de estereótipos e preconceitos. Os outros quatro afirmaram que existem, sim, que os livros didáticos ainda trazem imagens estereotipadas do negro, da mulher e do jovem negro. Para uma professora, “D”, “apesar da persistência há mudanças consideráveis, seja na forma ou no conteúdo presente nos livros”. Sobre a questão, o professor “A” nos respondeu que

de forma explícita não, nos atuais. Nos mais antigos provavelmente sim; se pegarmos os livros mais antigos, da época do regime militar e até mesmo de antes, existem referências, com certeza preconceituosas, ao negro, ao índio, à mulher. O negro é colocado sempre numa condição de subalterno. De forma implícita, aparecem os estereótipos e preconceitos, pois o negro é abordado, na história do livro didático, no momento da escravidão; depois da abolição ele desaparece quase que por completo; se ele aparece é aqui e ali – alguma menção em relação ao movimento negro no século XX, um relacionamento com uma arte, alguma referência a alguns negros que tiveram destaque na música ou no futebol. Então, indiretamente, o livro didático acaba deixando essa imagem. Sobre a condição da mulher: se a gente observar, a mulher não participa da história, você tem homens; se analisarmos as imagens, as personalidades abordadas nos livros são homens.

Os professores entrevistados demonstram uma visão crítica em relação aos conteúdos, o que indica que apesar de o livro didático figurar como único recurso didático nas aulas de História, os professores fazem suas leituras, interpretam os conteúdos, pelo menos quando inquiridos.

Em relação à mulher e ao negro, a afirmação do professor “B” vai por este caminho:

Não só em relação à mulher negra, mas à mulher de forma geral: quando não se omite totalmente a questão da mulher, é uma visão estereotipada; a mulher realmente não é vista como sujeito da história, é tida como um ser incapaz, que não participa realmente das mudanças [...] Vejo que o negro, de modo geral, é um elemento que tem sido discriminado no processo de participação histórica, pelo menos na história oficial. As pesquisas têm mostrado a tentativa de mudança de suas condições, têm destacado a existência dos elementos negros.

Já para a professora “F”, os conteúdos parecem estar sintonizados com a realidade histórica:

[...] o livro traz o conteúdo tradicional, mostra a questão da mulher. As negras eram as amas de leite, eram as mucamas. Alguns livros citam a questão dos filhos bastardos, nascidos de relacionamentos extraconjugais dos senhores. Não acho que o livro aborde de forma que discrimine não.

Podemos notar que o último depoimento é um tanto conflitante. Segundo Marques (2006), os conteúdos didáticos são muito universalizantes, homogêneos, escamoteiam as diferenças e conflitos entre classes, entre homens e mulheres. Não analisam os espaços, as posições de trabalho, já que

[...] tais abordagens recorrentes nos livros didáticos sequer tematizam a emergência dos movimentos de mulheres em luta por melhores condições de igualdade e de dignidade, escamoteando as lutas sociais por qualificação por detrás da naturalização, da (a)historicidade e da conciliação. (MARQUES, 2006, p. 217)

Como a professora salienta, a história da mulher negra presente no livro didático a retrata como a ama de leite, a mucama, e outras características relacionadas à escravidão. Podemos então afirmar que o livro omite a outra face da História. A imagem que se passa é que todas as mulheres negras são escravas, deixando de apresentar a sua luta, a sua importância enquanto sujeito histórico assumindo outros papéis ao longo do período escravista e, sobretudo, no pós-abolição. O professor “A” argumenta que

na História de forma geral e nos livros didáticos, os principais personagens são do sexo masculino. Apesar de ter esse estudo na universidade, no livro

não é abordado, a não ser em certos conteúdos. Mas, de forma geral, se tem uma história tradicional cronológica, que dá ênfase apenas aos fatos políticos e a algumas questões de economia. Até a participação da mulher, no livro, só é estudada em uma perspectiva política quando ela se insere na vida pública, nos séculos XIX e XX, quando se fala do movimento feminista. O jovem não tem espaço nas abordagens do livro, a não ser alguns grupos da história recente, como o hip-hop, a tropicalia, e após a revolução cultural de 1968.

Os livros didáticos em uso pelos professores no momento da pesquisa eram *Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, para o 8º ano do Ensino Fundamental; *História das cavernas ao terceiro milênio: da conquista da América ao século XIX*, de Miryam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, para o 2º ano do Ensino Médio; e o livro do 3º ano do Ensino Médio, da mesma coleção: *História das cavernas ao terceiro milênio: da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais*. Foram estes os livros adotados que procuramos analisar.

O livro do 8º ano do Ensino Fundamental oferece respaldo para o estudo de personalidades negras, movimentos de resistência, bem como o estudo da História da África. O livro apresenta imagens de negros que se destacaram na sociedade atual, como políticos, intelectuais e artistas, e também um grupo de mulheres negras na Bahia ilustrando a condição da mulher escrava. Aborda também a história de negras que se destacaram no período da escravidão, como Chica da Silva. No manual do professor apresenta vários textos que relatam a história de movimentos negros atuando politicamente, além de uma lista com indicações de filmes e sites que trabalham a questão racial e cultural. Percebemos, ainda, que o livro está entre aqueles que propõem uma renovação historiográfica.

Na entrevista questionamos aos professores “A” e “C” e à professora “E” sobre a avaliação que fazem do livro citado acima. O professor “C” acredita que o livro é ruim, mas atende às exigências do MEC. Segundo ele, trata da história do negro, do índio e da mulher, mas os exercícios propostos não são reflexivos, não permitem que o aluno dê sua opinião sobre o assunto. A professora “E” acredita que o livro é bom, mas também ressalta que não foi um livro escolhido por ela. Para ela o livro trabalha com muitas imagens, trabalha o texto e imagens como fonte. Faz sempre relação com o presente e prioriza o que o aluno pensa. O professor “A” diz que de maneira geral o livro é bom, mas ainda trabalha de forma tradicionalista, com uma

abordagem política. Segundo este professor, trabalhar a África, por exemplo, é complicado porque fica muito fora da realidade do aluno, sendo que há nomes africanos que os alunos acham até engraçados.

Observamos que no livro didático do 2º e do 3º ano há quase um silêncio total sobre a questão da mulher negra e do jovem negro. As mulheres aparecem apenas em alguns textos complementares nos finais de alguns capítulos ou aparecem enquanto rainhas de reinos antigos. O jovem é abordado apenas em movimentos de resistência política na ditadura militar. As referências bibliográficas apresentadas no livro sobre essa temática são escassas. O negro, por sua vez, aparece no livro do 2º ano na condição de escravo. Portanto, esses dois livros do ensino médio continuam a deixar a história do negro e da mulher silenciada. Os docentes não acham o livro bom, criticam as imagens e o enfoque do conteúdo. O professor “G” considera o livro muito complexo para os alunos. E, ainda, segundo o docente “B”:

O livro didático foi imposto, a qualidade não é boa [...] Para começar ele tem uma visão histórica que não corresponde à minha visão: o enfoque teórico-metodológico, que eu acho o mais importante, começando por aí. Então é difícil você trabalhar uma coisa com a qual você não tem sintonia.

Os conteúdos presentes nos livros didáticos de História constituem-se, na maioria das vezes, na única orientação curricular a dirigir as aulas. As cargas horárias excessivas dificultam a reflexão acerca do currículo escolar, que se mantém simplificado, contribuindo para a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos. Contribuem ainda a falta de estrutura da escola e a formação do professor, para extrapolar os limites das propostas apresentadas em uma obra didática. Acreditamos que, independentemente das perspectivas e recortes temáticos feitos pelos autores dos livros didáticos, as obras dão possibilidade para problematizações a respeito de múltiplas temáticas relacionadas ao negro e à cultura africana.

A prática do professor

Como os livros didáticos do ensino médio não abordam a questão de gênero e raça, perguntamos aos professores que elementos eles utilizam para trazer essas discussões para a sala de aula. E como eles veem a inserção da mulher e do negro nos estudos e no ensino de História. A professora “D” relatou que utiliza vídeos da TV Escola que tratam da cultura afro-brasileira,

que existem jogos que permitem um trabalho interdisciplinar. Afirmou ainda trabalhar com música, poesia e palestras de universitários. A professora “F” argumentou que traz o enfoque mais para a realidade. Cita exemplos de mulheres como Dilma, discute a questão do trabalho infantil, mas acredita que por estar há muitos anos na função de professora da disciplina não necessita levar textos específicos, desenvolvendo aulas expositivas.

Para refletir sobre as metodologias de ensino e a necessidade de fazer das aulas de História um *locus* de produção de conhecimento, muito mais do que reprodução dos saberes, Fonseca (2003) indica:

[...] a ideia de que para ser professor de História, ou melhor, um bom professor de História, é necessário apenas saber História, já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção de conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. (Fonseca, 2003, p. 77)

Os docentes “B” e “G” não concordam que tem de haver um estudo específico sobre a mulher negra e o jovem negro. Acreditam que tudo é importante, então esses saberes seriam inseridos de maneira geral. O professor “G” revelou que insere o estudo do negro na história do tráfico negreiro e na história da escravidão, na história presente e passada, mas não trabalha com um conteúdo mais específico. O professor “B” deixou clara a sua visão teórica:

Eu não gosto dessa abordagem que fazem de colocar só a história de mulher separada da história de homem. Acho que tudo é uma história só, então não me preocupo com essa questão. De dividir assim não. Agora, no estudo, por exemplo, da Primeira Guerra Mundial, eu sempre discuto assim: a sociedade na Primeira Guerra Mundial; a sociedade europeia muito machista; a mulher, nesse momento, muito alijada do processo de participação e transformação econômica, política e social, que ficava mais em casa [...] Nesse momento, aí a necessidade da mulher no processo produtivo, com o deslocamento do homem para o campo de batalha, o que faz com que as mulheres passem a participar mais das atividades econômicas, políticas e sociais. Permite-se o desenvolvimento de lutas que geram conquistas e nessas conquistas as mulheres têm o direito de participar tanto quanto o homem.

Os professores, através dos depoimentos, mostram que reservam pouco espaço às temáticas da diversidade de gênero, raça e geração. Seja por

uma questão teórica, ou por acreditarem que outras histórias são questões menores, ou talvez pela falta de conhecimento específico em relação às temáticas, mesmo porque essas discussões são “recentes” no campo historiográfico e educacional. De certa forma, podemos afirmar que suas falas descontroem aquelas afirmações iniciais sobre a função do ensino de História.

Analisando os planos anuais dos professores, observamos que em uma escola é elaborado apenas um plano para todos os professores de uma série. Observamos que alguns planos destacam o estudo da diversidade cultural e artística, da formação de identidade social e individual, mas não deixam claro quais eram os grupos que seriam trabalhados. Esse foi um dos questionamentos feitos durante a entrevista. A professora “D” revelou que faz alguns trabalhos específicos, como vestir os alunos de africanos, levar grupos de capoeira à escola, mas ressaltou que ainda trabalha esses temas apenas durante o mês da Consciência Negra, em novembro. O professor “G” afirmou que os “diferentes grupos” presentes no plano anual são referentes ao conteúdo estudado: o estudo dos jesuítas, dos iluministas, de grupos católicos e protestantes, de grupos religiosos, entre outros.

O docente “C”, em seu plano anual do 3º ano, afirmou: “estudar a pluralidade cultural é indispensável para o conhecimento histórico”. Para ele, é preciso atender as exigências dos PCNs. Ele tem inserido o estudo da pluralidade cultural em conteúdos específicos, como a República Velha, pois nesse conteúdo, segundo sua fala, há uma pluralidade cultural: nessa época os negros eram recém-libertados e os índios, excluídos, sendo que tais fatos precisavam ser contemplados nos estudos. Esse docente ainda citou outros exemplos, como o estudo das *Cavalcadas*, festejo que acontece na cidade de Pirenópolis-GO. Teria surgido na Espanha, representado apenas por brancos, mas em Pirenópolis haveria a presença de negros. “Isso é pluralidade cultural”, afirma. Destacou que “inserir coisas paralelas nas aulas do 3º ano é complicado”, pois são alunos que precisam se preparar para o vestibular e a quantidade de conteúdos é grande.

Em relação à extensão dos conteúdos, é interessante atentarmos para uma proposta de Karnal (2004) em *Renovação da História: ensino consequente* (2004), em que apresenta dez conselhos para as aulas e o trabalho com os conteúdos de História de forma geral. Uma das sugestões é que, mesmo o conteúdo sendo extenso, cabe ao professor selecionar, pois a opção mais coerente não seria ministrar todo o conteúdo, mas sim habilitar os alunos

ao pensamento histórico crítico. Nesse sentido, seria possível adequar os conteúdos às perspectivas históricas dos professores. Perspectivas estas relacionadas às suas formações.

Formação continuada e dificuldades de atuação no ensino

Outros questionamentos feitos aos professores direcionaram para a questão dos cursos de formação continuada. Alguns professores salientaram as inúmeras dificuldades e os desestímulos da prática docente, que para eles influenciavam no interesse e na procura de cursos para atualização.

Os cursos de formação continuada são escolhidos pelos docentes de acordo com a sua área de atuação. Para o professor “G”, estudar as mulheres negras e os jovens negros é importante, assim como é importante o estudo de outros conteúdos. O professor “A” diz:

[...] de maneira geral os professores buscam esse acréscimo apenas para adquirirem horas para aumento salarial. Infelizmente os cursos de formação continuada se direcionam para determinadas áreas do saber, sem a preocupação em resolver os problemas da realidade escolar. [...] Há muita teoria, mas a prática é diferente. E isso reflete nossa cultura, o quanto nós valorizamos muito pouco a educação; e nós, enquanto professores, acabamos reproduzindo isso tudo. Muito poucos buscam o conhecimento, a maioria busca apenas títulos.

E continua:

Essas novas temáticas estão em voga na teoria e estão tentando implementar na prática. Tem-se uma teoria, mas a infraestrutura da rede escolar não oferece as condições mínimas necessárias de aplicabilidade de tudo isso aí. Cobra-se muito do professor, acho que logo ele vai ter que limpar a escola, lavar os banheiros.

A avaliação do professor demonstra a pressão que tem sobrecarregado o trabalho docente, com uma série de obrigações, porém sem contrapartidas que estimulem e, principalmente, sem condições de trabalho. A constatação do professor é sintomática de uma condição de nosso tempo, típica dos valores que permeiam as atitudes dos indivíduos em relação à educação; no discurso todos são pela educação, na prática, porém, poucos são os que realmente se responsabilizam.

Em relação à formação continuada o professor “B” também vê o problema do desinteresse e da falta de estímulo:

Mesmo que seja gratuito não há interesse. [...] Não há preocupação com temáticas, se é história afro, se é história da mulher, não há interesse. Mas há muitos desestímulos, salários miseráveis, o cansaço [...] Estímulo só para aprender? Só para questão de conhecimento? Não tem estímulo nenhum.

A fala do professor define muito bem o valor dado ao conhecimento, mas, sobretudo, o valor dado ao profissional da educação. Ainda sobre as dificuldades, a professora “E” acrescenta o fato da carga horária excessiva realizada pelos docentes:

Para mim é muito importante participar desses cursos que ampliam o meu conhecimento [...] A dificuldade é que o tempo do professor é muito curto, às vezes a gente não tem condição de participar. Por esses tempos houve um curso em Caldas Novas que era importante pra gente, mas não tivemos condições de participar, por causa da cidade. Pra gente ir era difícil; tinha aula, tinha que colocar substituto, então a dificuldade é essa: tempo. E depois, às vezes a gente aprende e não tem nem como colocar no dia a dia. A realidade que nós temos na sala de aula não condiz com aquilo que a gente aprende.

Essa mesma professora critica o que ela chama de “teóricos” da educação. Segundo ela, esses teóricos não teriam experiência com sala de aula, por isso afirmariam que é possível usar outros recursos no desenvolvimento das aulas; mas quem tem a experiência de sala sabe que não dá para usar outros recursos além do livro didático e o quadro, mesmo porque as escolas não possuem recursos; e levar material para a sala seria complicado, diz ela. “Alguns alunos não se dão conta do que é necessário, do valor daquilo, sendo minoria aqueles que querem aprender”. O desestímulo para desenvolver outros materiais para as aulas diz respeito ao fato de terem de desembolsar de seus salários, já que as escolas não oferecem cópias, ou quando o fazem têm somente em quantidade para realizar as atividades avaliativas, e muitas vezes nos mimeógrafos.

No que se refere à formação do professor, Fonseca (2003) faz uma crítica aos cursos de formação continuada e propõe uma revisão. Para ela, os professores parecem estar passando por um mal-estar, então questiona se os cursos de formação continuada estão preparados para dar respostas

coerentes com os múltiplos papéis que os professores necessitam assumir nos dias atuais. Ela destaca

o aumento considerável das exigências que se fazem ao professor não acompanhado das condições de trabalho e de preparação [...] O professor de História assume inúmeras tarefas pedagógicas, administrativas, de educação sexual e orientação psicológica dos alunos, tarefa de integração social com a comunidade, e muitas outras. Os cursos de formação continuada – que são também novas exigências e obrigações que o professor deve realizar – têm alargado a formação, preparando-o para assumir essas novas tarefas? O professor está sendo motivado e remunerado para continuar se qualificando? (FONSECA, 2003, p. 74)

Os questionamentos de Fonseca corroboram as falas dos professores de História de Morrinhos envolvidos na pesquisa. O que nos faz concluir, junto com eles, que os desafios atuais são complexos e demandam esforço reflexivo e, principalmente, a construção de laços envolvendo os cursos de licenciatura e as escolas. Em vários momentos percebemos que há um fosso separando os espaços de formação de professores e as escolas, tornando-se mais do que urgente a construção de pontes.

Notamos que, por mais que haja boa vontade para o trabalho com outros materiais didáticos e a inserção de outros conteúdos, o livro didático ainda se apresentou como o principal norteador curricular do ensino de História nas escolas públicas de Morrinhos. Usar o livro como a única fonte é simplificar demais o currículo, pois o livro é uma fonte importante, mas não deve ser a única. O livro didático, entre os professores de História de Morrinhos por nós pesquisados, apresentou-se como única ou a principal ferramenta utilizada em sala de aula. O que ocorre devido a vários fatores, como demonstramos acima. O estreitamento dos laços entre universidade e escola pode contribuir para a construção de outras possibilidades no tratamento das questões ausentes, como o caso das histórias locais, bem como das mulheres, dos negros, das crianças e jovens.

Os resultados preliminares aqui apresentados podem confirmar um contexto maior da situação dos professores das escolas públicas, onde fatores como o descaso com a profissão docente, a baixa remuneração, a falta de recursos didáticos e físicos e a falta de incentivo, oportunidade e possibilidade para a formação continuada interferem no bom desenvolvimento das aulas e na qualidade do ensino.

Apesar de as professoras esboçarem visões mais sensíveis em relação às questões da diversidade, percebemos entre professores e professoras certa consciência da necessidade de que tais abordagens precisam ser colocadas em prática. Por fim, mais uma vez recorremos a Fonseca (2003) para finalizar este trabalho, afirmando “que a relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferenças culturais e de grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida” (FONSECA, 2003, p. 38).

Referências

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

KARNAL, L. A renovação da História: ensino consequente. In: SERPA, É. C. et al. (Org.). *Escritas da história: intelectuais e poder*. Goiânia: Ed. UCG, 2004. p. 71-81.

LUCINDO, W. R. S. Desvitalizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 879-897, jul./dez. 2010.

MARQUES, M. R. A. Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídios para um debate teórico-metodológico. In: PSCITELLI, A. et al. (Org.). *Olhares feministas*. Rio de Janeiro: MEC/Unesco, 2006. p. 209-220.

MUNHOZ, S. J. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, M. A. da S. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 65-68.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 161-178.

VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. A. da S. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 69-80.

Livros didáticos:

BOULOS, A. J. *Sociedade e cidadania*. 8º ano. São Paulo: FTD, 2010.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. *História das cavernas ao terceiro milênio: da conquista da América ao século XIX*. São Paulo: Moderna, 2005. v. 1. 2.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. *História das cavernas ao terceiro milênio: da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais*. São Paulo: Moderna, 2005. v. 3.

.....
Recebido em: 9 jul. 2012

Aceito em: 29 out. 2012

