

# HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE<sup>1</sup>

**Erinaldo Cavalcanti<sup>2</sup>**

## **Introdução**

O presente artigo é resultante das pesquisas desenvolvidas no projeto PIBIC *Ensino de História, livro didático e formação docente: entre práticas representações*<sup>3</sup> junto à Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Nesse projeto venho analisando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História oferecidos nas universidades federais das regiões Norte e Nordeste do País para compreender como que os livros didáticos de história são problematizados durante o período de formação inicial dos professores<sup>4</sup>.

O que ensinar? Como ensinar? Que passado deve, formalmente, através do ensino de História, continuar tecendo as narrativas sobre as histórias dos homens no tempo? Quais passados devem se fazer presentes em nosso cotidiano na sala de aula? Quais presentes devem ser configurados por meio das leituras dos relatos passados nos livros didáticos? Quais futuros deverão ser projetados por meio das narrativas presentes nos livros didáticos que são utilizados nas aulas de História a partir de seu ensino? Como esses livros didáticos devem ser usados no exercício da docência dos profissionais que atuam na educação básica? Como estão sendo problematizados durante a formação desses profissionais?<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Gostaria de agradecer aos membros (estudantes e pesquisadores) do Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo) pelas leituras, críticas e sugestões. Gostaria de agradecer também à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA –, bolsa de iniciação científica (PIBIC), com a qual o projeto foi contemplado entre abril de 2017 e maio de 2018.

<sup>2</sup> Erinaldo Cavalcanti é doutor em História pela UFPE, com Estágio Doutoral (PDSE/Capes) pela Universidad General San Martin em Buenos Aires, Argentina. É autor de artigos, livros didáticos e acadêmicos. É líder do grupo de pesquisa iTempo/ CNPq e atua principalmente nos seguintes temas: Teoria; Didática Militar; Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente. É professor da Faculdade de História e do Mestrado Interdisciplinar da Unifesspa. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

<sup>3</sup> Gostaria de agradecer à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) pela bolsa de iniciação científica concedida ao projeto entre junho de 2017 e maio de 2018 e à bolsista Nayanna Samyille, graduanda do curso de história da Unifesspa, pelo empenho e dedicação cativantes.

<sup>4</sup> Neste artigo apenas as matrizes curriculares da IES da região Norte foram analisadas.

<sup>5</sup> Certamente não há respostas prontas e acabadas para esse conjunto de questões. Diferentes autores têm contribuindo com algumas dessas problemáticas e nos ajudam no exercício da reflexão. Entre eles: CAIMI, Flávia Eloisa. “O que precisa saber um professor de história?” *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015; CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. “Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional”. In ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017; CAVALCANTI, Erinaldo. “Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História”. *Revista História Hoje*, v. 5, n.º 9, p. 262-284-2016; MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. “O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica”. *História Unissinos*, n. 15, v. 1, p. 40-49, 2011; MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa e ROCHA, Valdécio Sá. “A formação do professor de história e os desafios contemporâneos”. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, 2015; OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN, EdUFRN, 2008; PEREIRA, Nilton Mullet. “A invenção do medievo: narrativas sobre a idade média nos livros didáticos de história”. In ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017; PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011; SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI*. Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

A história como área de conhecimento e espaço de formação docente em nível de graduação nas universidades no Brasil tem experienciado *um tempo* nas matrizes curriculares que continua inviabilizando ou minimizando a experiência com as reflexões que envolvem o ensino e o livro didático durante a formação inicial dos professores. Para sustentar essa leitura, as matrizes curriculares dos cursos de história podem ser apropriadas como documentos que fornecem indícios de como o tempo é distribuído entre as disciplinas obrigatórias permitindo assim o debate, a reflexão e o aprendizado para certos temas, e simultaneamente invalidando para outros debates, reflexões e aprendizados.

Nos aproximando das reflexões apresentadas por Reinhart Koselleck<sup>6</sup> que compreende o presente como esse tempo em que condensa uma multiplicidade de temporalidades, podemos então pensar que os tempos que emergem das matrizes curriculares são vestígios que sinalizam interesses dos diversos sujeitos que nelas atuaram e atuam, e direcionam, por conseguinte, experiência de reflexão. Em outras palavras, o tempo como é distribuído entre as disciplinas/temas nas matrizes curriculares pode ser interpretado como um “espaço” que oferta e proíbe experiências de aprendizado. Nesse sentido, o tempo apresentado nas matrizes curriculares e distribuído entre os componentes curriculares, permite o exercício da reflexão e do aprendizado a certos conteúdos, por meio da oferta de disciplinas, e amputa a reflexão e a possibilidade de aprendizado a outros temas e disciplinas ligadas ao ensino e ao livro didático.

Entretanto, não podemos incorrer em conclusões apressadas. As matrizes curriculares são documentos complexos. Sua produção envolve uma diversidade de sujeitos, de fatores, de forças e interesses, que seria necessário realizar uma pesquisa para cada uma matriz curricular para entendermos suas condições de produção. Cada PPC é resultante de muitos e diferentes atores, em geral, professores e professoras que trazem em suas experiências os vestígios dos lugares e dos tempos onde se formaram que se somam aos tempos da produção de cada matriz curricular. Some-se a esses elementos, as relações de poder estabelecidas dentro das faculdades e departamentos que interferem na configuração que as matrizes curriculares podem adquirir como a inserção ou exclusão de certos componentes curriculares. Também não se deve esquecer dos diálogos e tensões que envolvem as normativas superiores que regulamentam os cursos de licenciatura. Portanto, nenhuma leitura pode ventilar ares que almejem homogeneizar qualquer interpretação.

### **Usos do tempo e ensino de história**

O ensino de história como objeto de preocupação e análise da Ciência Histórica encontra-se imbricado com as relações tecidas no tempo. Os usos que se faz da História, por meio de seu ensino, encontram-se intimamente ligados com as diferentes leituras interpretativas que os homens elaboram sobre seu tempo<sup>7</sup>. Leituras que, por conseguinte, oferecem uma dada orientação nas diferentes formas de agir e atuar no espaço político. Assim, se decide *o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar*. Essas decisões são fabricadas nas relações de poder que os homens tecem *no e com* o tempo.

Os usos do passado se constituem, portanto, em estratégias políticas forjadas no presente, na disputa permanente sobre o que lembrar de um passado que não passa – ou de um passado presente, como prefere Koselleck – sobretudo de um passado recente. Sabemos que lembrar é também uma ação política, porque socialmente decide-se *o que e como* lembrar, bem como politicamente também se decide *o que e como* ensinar, pois o ensino de história é um espaço por excelência de formação e atuação política. E como defende Michel de Certeau, “a política não garante a felicidade nem confere

---

<sup>6</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2014. Ver também do mesmo autor *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

<sup>7</sup> O historiador Durval Muniz de Albuquerque mostra como em diferentes momentos a História como lugar de saber/poder serviu a diferentes sujeitos, projetos e interesses em distintos tempos e espaços. ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In. GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21 – 39.

significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Ela proíbe ou permite: torna possível ou impossível”<sup>8</sup>.

Nessa dimensão os embates que configuram o *tempo presente*<sup>9</sup> sobre a História como campo de conhecimento, e de forma singular, sobre seu ensino, demonstram as tensões experienciadas nas delicadas relações entre o presente e os usos do passado. São relações que representam uma dada interpretação do tempo, que atribuem significados a um passado que deve ser lembrado e preservado, para configurar e legitimar o presente vivido e o futuro projetado.

Vamos recorrer mais uma vez ao uso de metáforas para representar algumas questões que envolvem o Ensino de História na relação entre formação docente e livro didático. Agora imaginemos um alfaiate que faça um curso onde não aprenda a lidar com a tesoura. Ou uma costureira que não aprenda a manusear as agulhas, sendo esses seus principais instrumentos de ofício. Essas metáforas servem de analogia para pensarmos nos vestígios que emergem de uma pesquisa que desenvolvo atualmente.

Estou desenvolvendo uma pesquisa por meio da qual analiso as matrizes curriculares – ou projeto político curricular, também denominado em alguns casos de projeto político pedagógico – dos cursos de graduação em história oferecidos nas universidades federais da região Norte e Nordeste do Brasil. O principal objetivo é analisar se o livro didático de história é objeto de problematização nas matrizes curriculares.

Após alguns meses de trabalho, o projeto foi contemplado com uma bolsa de iniciação científica (PIBIC/FAPESPA). Optei em dividir a pesquisa em duas partes. Uma para analisar as matrizes curriculares das instituições da região Norte e outra das instituições da região Nordeste. Para este texto irei centrar as análises nos resultados obtidos até o momento acerca das instituições da região Norte do país.

A primeira fase desta parte da pesquisa consistiu em fazer um levantamento sobre quantas e quais instituições federais oferecem o curso de licenciatura em história, bem como entender onde estão localizados geograficamente esses cursos. Em todos os estados que compõem a região Norte, ao menos uma instituição oferece o curso de licenciatura em história. Nesses termos temos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal de Roraima

---

<sup>8</sup> CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 214. Para compreender as relações instituintes da História como campo de produção de saber, ver do mesmo autor: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

<sup>9</sup> Sobre o conceito de tempo presente ver: BÉDARIDA, François. “Tempo presente e presença da história”. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002; DOSSE, François. *A história*. São Paulo: Editora Unesp, 2012 e “História do tempo presente e historiografia”. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2012; FERREIRA, Marieta de Moraes. “História do tempo presente: desafios”. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n.º 03, 2000; “História, tempo presente e história oral”. *Topoi*, Rio de Janeiro, 2002; FERREIRA, Marieta de Moraes e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. “História do tempo presente e ensino de história”. *Revista História Hoje*, v.2, n. 4, 2013; GOMES, Angela Maria de Castro e DE LUCAS, Tania Regina. “O ensino de história e o tempo presente”. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. “História e escrita do tempo: questões e problemas para a pesquisa histórica”. In DELGADO, Lucilia de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: FGV, 2014 e “As injunções do tempo presente no relato histórico. Experimentar a contemporaneidade”. In NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos e SILVA FILHO, Antonio Luiz Macedo. *História e historiografia: perspectivas e abordagens*. Recife: Editora da UFPE, 2014; MONTEIRO, Ana Maria. “Aulas de história: questões do/no tempo presente”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015 e “Tempo presente e ensino de História: o anacronismo em questão”. In. GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012; ROUSSO, Henry. *A última catástrofe*. A história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro, FVG, 2016 e “Sobre a história do tempo presente”. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 01, n. 01, 2009; SILVA, Daniel Pinha. “O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades”. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

(UFRR) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Temos ainda a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Esta instituição oferece o curso de licenciatura integrado em história e geografia. Atualmente o curso encontra-se em processo de desmembramento e passará a ter as licenciaturas separadas. Como ainda não foi implantado o curso de licenciatura em história, desmembrado do curso de geografia, não utilizei a matriz curricular da UFOPA na base de dados para análise do objeto de estudo.

Após esse primeiro levantamento iniciamos o processo de busca das matrizes curriculares das referidas instituições. Entre as instituições pesquisadas nem todas disponibilizam as referidas matrizes nos sites das faculdades e/ou dos institutos, como é o caso da UFAM e UFAC. O acesso a esses documentos ocorreu graças a ajuda de amigos(as) professores(as) que atuam nessas instituições e nos disponibilizaram os documentos.

Para atender aos objetivos do atual projeto, um dos critérios utilizado foi identificar nas matrizes curriculares dos cursos quantas e quais disciplinas obrigatórias eram ofertadas para estudar especificamente o livro didático de história durante o período de formação inicial do professor. O passo seguinte foi analisar o lugar que ocupa o componente curricular na matriz de cada curso, sua carga horária, sua ementa e seus objetivos.

Antes de apresentar a amostragem resultante dessa investigação, é oportuno mencionar que esta pesquisa vem permitindo construir uma espécie de cartografia sobre como o ensino de história aparece nas matrizes curriculares dos cursos onde atuamos. Também é possível perceber como os cursos de licenciatura em história dividem as temáticas trabalhadas e selecionam o sequenciamento para cada “área”. Demonstra também o que consideram obrigatório e optativo em termos de estudos para a formação dos professores que atuarão na educação básica.

Do ponto de vista da distribuição temporal dos temas e/ou assuntos trabalhados nos cursos analisados, percebe-se uma divisão sequencial e cronológica a partir das disciplinas ofertadas em cada período. Em outras palavras, a organização das disciplinas por semestre representa uma distribuição cronológica do tempo partindo do mais distante para um tempo mais próximo ao momento atual. Ou seja, os primeiros componentes curriculares são aqueles que tematizam um recorte de tempo mais recuado e os últimos componentes abordam temas mais próximos aos tempos atuais.

Em todos os cursos analisados é ofertada ao menos uma disciplina abordando a chamada História Antiga, ocorrendo algumas variações no título do componente e nos objetivos aos quais se destinam aquelas disciplinas. Trata-se, em todas as matrizes, de um componente curricular obrigatório e aparece sendo ofertado no primeiro semestre dos cursos.

Ao seguirmos as trilhas do binômio temática/tempo as disciplinas dos períodos seguintes dos cursos nos levam aos estudos da chamada Idade Média. Ou seja, a partir do segundo ou terceiro período os cursos de licenciatura abordam entre as temáticas de estudo as relações que compõem o universo medieval. Com exceção da UFAM, que oferece duas disciplinas denominadas História Medieval I e História Medieval II, as demais licenciaturas ofertam um componente, geralmente denominado de “História Medieval”, voltado aos estudos do medievo. Esse componente se faz presente em todas as licenciaturas variando apenas os objetivos e a pluralidade de abordagem.

Continuemos o percurso seguindo a trilha do tempo na sequência cronológica apresentada na relação tema/disciplina das matrizes curriculares. Nos componentes seguintes são estudados os conteúdos referentes a chamada História Moderna. A oferta de componentes curriculares que tematizam esse período/tema na História se assemelha à configuração apresentada para os estudos sobre a História Medieval. A UNIFAP e Unifesspa fogem à regra e apresentam duas disciplinas para essa temática. As demais licenciaturas têm em suas matrizes apenas um componente curricular voltado a esta temática de estudo.

Em um recorte de tempo, cronologicamente mais próximo ao nosso, a História Contemporânea – seja qual for o significado a ela atribuído – parece desfrutar de maior simpatia entre os responsáveis pela elaboração das matrizes curriculares em análise. As licenciaturas oferecem dois componentes obrigatórios para essa temática com esse recorte de tempo. A divergência em número de disciplinas ocorre apenas na UFPA, que de acordo com sua matriz curricular, tem apenas um componente para essa temática de estudo, cujo foco de análise é a chamada América Contemporânea.

Essa clássica divisão temática/temporal aparece de maneira análoga nas disciplinas que estudam a história do Brasil. Nas matrizes analisadas prevalece sem divergência a mesma divisão entre as disciplinas distribuídas ao longo dos cursos. Predomina uma configuração, na qual a história do Brasil é dividida e apresentada em três blocos temáticos: Colônia, Império e República. Não aparecem diferenças consistentes entre os componentes, quando muito uma mudança no título para a disciplina, como aparece na matriz curricular da UFRR. Nesta universidade as disciplinas são nomeadas de “História e Historiografia do Brasil” acrescida do numeral romano I, II, III e IV para distingui-las. No entanto, suas ementas, demonstram prevalecer praticamente a mesma seleção temática no que tange às abordagens sobre o período colonial, imperial e republicano.

Mais do que uma divisão por tema e período, percebemos a predominância de uma determinada interpretação da História como área de conhecimento. A clássica história política impera de forma soberana na configuração que as matrizes apresentam quanto à oferta de disciplinas e suas problemáticas de estudo. Da mesma forma impera também uma distribuição cronológica do tempo no sequenciamento das disciplinas ao longo dos cursos. Assim, as primeiras disciplinas são direcionadas ao estudo de temáticas mais recuadas no tempo, ao passo que os últimos componentes curriculares são voltados ao estudo de questões ligadas à contemporaneidade ou ao tempo recente. No que tange às temáticas, os cursos iniciam com disciplinas voltadas aos estudos da chamada história antiga, seguem para a história medieval, passando em seguida para a história moderna até chegar a chamada história contemporânea.

### **O tempo para o ensino e para o livro didático nas licenciaturas em história**

As análises que emergem do material estudado apontam para uma configuração do tempo presente que demonstram como os cursos de licenciatura, nos quais nós atuamos, vem enfrentando a problemática que envolve o ensino de história e de forma específica, o livro didático, durante o período de formação inicial.

Se nossa forma de agir como atores políticos é resultante da maneira como apreendemos e interpretamos o tempo, um olhar atento para as matrizes curriculares de nossos cursos demonstra uma questão que merece atenção especial. Situação que do meu ponto de vista representa um *presente condensado*<sup>10</sup> que tenciona, questiona e desafia algumas práticas da atividade historiadora, sobretudo aquelas ligadas à atuação docente como professores/formadores, como professores responsáveis pela formação de outros professores.

Uma questão/problema costura todos os passos trilhados na pesquisa. Como estão estruturadas as matrizes curriculares analisadas, no que diz respeito à problematização acerca do ensino de história e de maneira específica, sobre o principal instrumento de trabalho dos profissionais que estão sendo formados nessas áreas e instituições, qual seja, o livro didático?

Virou palavra de ordem, na configuração presente do nosso tempo, que os livros didáticos precisam ser transformados em objeto de investigação na educação básica. Que os professores necessitam transformá-los e usá-los como objeto de pesquisa em sala de aula; que não podem usá-los como depositários de verdades absolutas; que precisam usar o livro didático como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho. Essas expressões viraram jargões; transformam-se em ecos vazios lançados ao vento.

O problema não será resolvido apenas apontando que os professores devem ressignificar os usos que fazem dos livros didáticos. Que condições práticas os professores têm para promover tamanha mudança? Que disciplinas – no plural – durante o período de formação regular oferecem as condições para experienciar entre os formandos essa problematização? Qual o tempo oferecido aos professores durante sua formação que permitiria problematizar o livro didático?

---

<sup>10</sup> Estou dialogando com o conceito apresentado pelo historiador Reinhart Koselleck para quem o presente condensado é aquele em se condensam as diversas temporalidades, é simultaneamente um presente passado, um presente presente e um presente futuro. Essas discussões encontram-se presente nas obras *Estratos do tempo* (2014) e *Futuro passado* (2006), conforme mencionadas na nota 6.

Como já mencionado, a pesquisa vem analisando oito matrizes curriculares espalhadas nas instituições na região Norte do país. Ao fazermos uma análise no texto de cada uma das matrizes pesquisadas, procurando pelos termos “ensino de história” temos uma primeira amostragem de como as questões envolvendo o ensino de história aparecem naqueles documentos em termos de oferta de disciplinas.

Nos resultados dessa busca aparecem a UFPA e a Unifesspa com 8 componentes curriculares obrigatórios – de um total de 45 disciplinas em cada matriz – voltados a debater questões ligadas ao ensino de história. Em seguida aparece a UNIFAP que em sua matriz curricular oferece 5 disciplinas – entre seus 44 componentes obrigatórios – voltadas ao debate acerca do ensino de história, que são 4 “Seminários de Práticas de Ensino” e 1 disciplina denominada de “Metodologia do Ensino de História”. A UFRR, por sua vez, aparece com 4 disciplinas intituladas “Práticas de Ensino I, II, III e IV” e a UFAM, com três disciplinas obrigatórias entre os 45 componentes curriculares obrigatórios em sua matriz curricular, sendo elas “Metodologia do ensino de história”, “Prática Integrada I” e “Prática Integrada II” com 60 horas aulas cada uma. Em seguida, a UFAC oferece 39 disciplinas obrigatórias e destas, 2 fazem menção ao ensino, o mesmo número de disciplinas ofertado pela UNIR em seus 32 componentes curriculares obrigatórios. A UFT, campus sede, por sua vez, oferece apenas 1 disciplina que faz menção ao ensino de história entre as 38 disciplinas obrigatórias.

O gráfico abaixo, apresenta em síntese, o panorama aqui exposto.

<b>Instituição</b>	<b>Total de disciplinas obrigatórias</b>	<b>Disciplinas obrigatórias sobre Ensino</b>	<b>Disciplina obrigatória específica sobre livro didático</b>
<b>UFPA</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>Unifesspa</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>UNIFAP</b>	<b>44</b>	<b>5</b>	<b>-</b>
<b>UFRR</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
<b>UFAM</b>	<b>45</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
<b>UFAC</b>	<b>39</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>UNIR</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>UFT</b>	<b>38</b>	<b>1</b>	<b>-</b>

Fonte: arquivo do autor

Essa primeira amostragem já demonstra alguns indícios do tempo destinado aos debates sobre o ensino de história dentro das matrizes curriculares das instituições analisadas. Como é perceptível há diferenças significativas entre o número de disciplinas voltadas a esse debate. É oportuno ressaltar que a menção nos ementários das disciplinas voltadas às questões sobre o ensino não significa necessariamente que o debate esteja garantido na aplicabilidade daquele componente. Há muitas condicionantes entre o que se encontra prescrito no texto formal e sua exequibilidade.

Entretanto, não podemos negar que os PPC's dos cursos são documentos legais e formais, de singular importância na medida em que direciona um conjunto de práticas dentro dos cursos onde são aplicados. No mesmo sentido, podemos estender a reflexão e colocar que, também é possível, que mesmo não aparecendo na redação formal dos PPC's a discussão sobre ensino e/ou livro didático, poderá ser desenvolvida. Há muitas variáveis em questão, como por exemplo a formação, interesse, sensibilidade e autonomia dos docentes na execução das disciplinas.

Os PPC's analisados, no entanto, apontam diversos indícios sobre suas configurações no que tange as suas exigências, obrigаторiedades e, por extensão, o que consideram como de maior ou menor importância no processo de formação do professor de história.

Esta primeira seleção de identificação dos componentes curriculares voltados ao debate sobre o ensino, realizada nos PPC's, sinaliza também o quanto de tempo durante o processo de formação inicial dos professores é destinado às reflexões acerca do ensino da sua própria área. Evidentemente que a problematização não recai sobre a questão meramente quantitativa do tempo. Mas esse dado é importante, na medida em que nos permite aludir sobre o tempo destinado aos debates envolvendo o ensino da própria história. Nos permite questionar a seleção de determinado tempo para certas temáticas em detrimento de outras, percebendo a disparidade entre as disciplinas que são direcionadas a certas temáticas de estudo e a outras não.

Nessa dimensão não seria inverossímil afirmar que quanto menos tempo destinado aos debates que envolvem o ensino, durante a formação inicial, menos condições de reflexão e possibilidades de construção para mudanças no exercício da docência serão construídos. Em outras palavras, quanto menor for o tempo destinado às reflexões sobre o ensino e, por conseguinte, à formação docente dos futuros professores, menores serão as condições de ressignificar a prática docente na educação básica, a partir do espaço de formação inicial. Menores serão as condições de estabelecer relações entre o período de formação inicial do professor de história na universidade e seu espaço de atuação no universo da educação básica.

Se o tempo destinado aos debates sobre o ensino demonstra uma disparidade significativa nas matrizes analisadas, a situação é ainda mais desafiadora quando analisamos esta questão no que tange à problematização da principal ferramenta de trabalho dos futuros – e atuais – professores: o livro didático. Vamos seguir os indícios das representações do tempo que é destinado às questões que envolvem o livro didático em termos de oferta de disciplinas e, por conseguinte, analisar como cada componente apresenta a questão a partir de suas ementas.

Das oito matrizes curriculares apenas duas oferecem disciplinas obrigatórias específicas para problematizar o livro didático. A UFPA e a Unifesspa oferecem um componente curricular obrigatório cada delas voltado especificamente para estudar/analisar a principal ferramenta de trabalho dos profissionais formados em suas universidades. Na UFPA, segundo seu ementário, a disciplina “Prática Curricular Continuada (PCC) VI – texto didático: produção e usos” se destina a “análise e uso de livros didáticos de História, transposição didática de textos historiográficos, reflexão sobre procedimentos de avaliação”<sup>11</sup>. Na Unifesspa, a disciplina Prática Curricular Continuada II – História e Ensino: texto didático, produção e uso” é voltada para a

Análise do processo de construção do material didático de história para a educação básica e suas complexas relações com o processo de formação docente inicial. Problematizará as relações entre livro didático e mercado editorial, para compreender as possibilidades e limites na produção dos livros didáticos nas disputas que envolvem Estado, mercado e sociedade. Também promoverá debates e experiências sobre as possibilidades de usos do livro didático no exercício da docência de professores e professoras em formação. Desenvolver atividades em sala de aula para problematizar os desafios e explorar as possibilidades de usos do livro didático como instrumento de pesquisa no cotidiano nos professores da educação básica<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> UFPA, PPC História, 2011, p. 61.

<sup>12</sup> Unifesspa, PPC História, 2017, p. 102/103.

Os PPC's dos cursos da UFAM, UFAC, UNIR, UFRR e UFT ofertam uma disciplina obrigatória cada, onde se encontra inserida entre os objetivos de estudo, a menção ao livro didático, conforme podemos visualizar no gráfico 2.

<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas obrigatórias sobre Ensino</b>	<b>Disciplina obrigatória que faz menção ao livro e/ou material didático</b>
<b>UFPA</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>Unifesspa</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>UNIFAP</b>	<b>5</b>	<b>-</b>
<b>UFRR</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>UFAM</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>UFAC</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>UNIR</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>UFT</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: arquivo do autor

A Universidade Federal do Amazonas oferta a disciplina obrigatória “Prática Integrada I”. Em sua ementa este componente se encarrega de promover reflexões sobre as diversas linguagens e documentos que podem ser usados como produção histórica e apropriados para o universo do ensino fundamental e médio – conforme é expresso na redação daquele documento – entre elas a fotografia, o jornal, a literatura, o cinema, a música, a pintura e outras expressões artísticas “além do livro didático enquanto representação”<sup>13</sup>.

A matriz curricular do curso de licenciatura em História da UFAC apresenta uma configuração semelhante, sendo composta por 39 disciplinas obrigatórias. Como já mencionado, nenhuma delas se encarrega de analisar especificamente o livro didático. Entretanto, uma das disciplinas voltadas ao debate sobre o ensino de história, menciona os “materiais didáticos” como um dos objetivos a serem analisados. Trata-se do componente curricular obrigatório, “Ensino de História II”. Segundo sua ementa esta disciplina

Analisa a escola em suas relações com o ensino de história: as possíveis metodologias; a LDB, os PCNs e o currículo de história; os materiais didáticos; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as novas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura, etc); e, uma pesquisa de campo sobre a situação atual do ensino de história<sup>14</sup>.

Esta situação é análoga a que se encontra também na matriz curricular do curso de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. De acordo com seu PPC o curso é composto por 33

<sup>13</sup> UFAM, PPC História, 2006, p. 38.

<sup>14</sup> UFAC, PPC História, 2013, p. 70. *Grifos meus*



disciplinas obrigatórias e 20 eletivas. Entre as obrigatórias, há uma disciplina chamada “Didática”. Segundo o texto daquele documento, esse componente se propõe a:

Relacionar opções teóricas e decisões didático-pedagógicas na elaboração de planos de estratégias para o processo ensino-aprendizagem de História e avaliação dos mesmos, bem como proporcionar a reflexão sobre critérios de seleção e uso dos livros didáticos habilitando nosso estudante para sua futura atuação como professores de História<sup>15</sup>.

A Universidade Federal de Roraima também segue esse movimento. O Projeto Político Pedagógico do curso oferece 38 disciplinas obrigatórias. Entre elas há a disciplina *Prática de Ensino IV: docência e recursos didáticos*, ofertada no quarto período/semestre. De acordo com a redação do PPC, aquele componente curricular se propõe a promover:

Orientação para o início da Prática Docente; Contato com a Escola para realização do Estágio Supervisionado; Recursos Didáticos: TV e Projetor Multimídia; Utilização de Livro Didático e uso de mapas; Documentos escritos e não escritos em sala de aula. Observação no ensino médio<sup>16</sup>.

A UFT, por sua vez, não foge à “regra.” Em seu PPC apresenta uma disciplina para debater todo o universo de questões envolvendo o ensino de história. Trata-se do componente curricular “Metodologia do ensino de História” e entre os objetivos de estudo a que se destina um deles é sobre a análise “do livro e material didático de história”<sup>17</sup>.

O que esse panorama pode nos indicar? Que indícios pode oferecer sobre o presente do nosso tempo no que diz respeito às nossas práticas historiadoras em nossa oficina de trabalho? Que leituras e significados oferece sobre o tempo e seus usos no que tange a oferta de espaços de experiências e problematização sobre temáticas consideradas importantes – e, portanto, obrigatórias – em suas matrizes de formação docente?

Essas discussões sobre as matrizes curriculares envolvem diretamente o debate acerca dos currículos em nossos cursos de graduação, que não é o objeto específico de análise aqui e exigiria outro artigo para as reflexões necessárias. Sabemos que o currículo é um campo de intenso duelo. É um espaço de lutas e enfrentamentos. É um território de disputas, na interpretação de Miguel Arroyo<sup>18</sup>, por exemplo. É lugar de batalhas de projetos políticos e sociais como defende Moreira e Silva<sup>19</sup>; espaço de invenção, criação e representação do mundo como defendem Carmem Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro<sup>20</sup>;

---

<sup>15</sup> UNIR, PPC História, 2013, p. 62. *Grifos meus*. Na ementa publicada separadamente no site da faculdade encontra-se outro texto e nesse não há nenhuma menção à problematização do livro didático.

<sup>16</sup> UFRR, PPC História, 2012, p. 11. *Grifos meus*. Quando acessamos o site do departamento de história da UFRR e clicamos na aba específica que dá acesso às ementas das disciplinas encontramos outra disciplina voltada para o livro didático: *Prática de Ensino III: o livro didático*. De acordo com o texto apresentado no documento disponível nesta aba, esse componente objetiva promover a “reflexão acerca da produção histórica. O livro didático, problemas, preconceitos e limitações. Elaboração de textos para o ensino básico” (UFRR, Curso de História. *Grifos meus*). Entretanto, de acordo com a redação do PPC do curso esta disciplina não se destina aos estudos envolvendo o livro didático.

<sup>17</sup> UFT, PPC História, 2011, p. 72.

<sup>18</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

<sup>19</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

<sup>20</sup> MONTEIRO, Ana Maria e GABRIEL, Carmem Tereza. “Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas”. In MONTEIRO, Ana Maria, et al. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj, 2014. Ver ainda: MONTEIRO,

ou seja, o currículo não é apenas lugar de disputas por seleção de conteúdos e metodologias de ensino. O “currículo é uma opção cultural, um projeto seletivo de cultura, uma seleção cultural de determinados grupos.”<sup>21</sup>

Usando as matrizes curriculares dos cursos pesquisados não seria inverossímil afirmar que a maioria dos profissionais formados nas universidades federais da região Norte do Brasil poderá estar ingressando no mercado de trabalho sem conhecer seu principal instrumento de trabalho, ou conhecendo-o minimamente.

O próprio tempo contribui para sustentar essa argumentação. As disciplinas nos cursos de graduação têm uma duração média de quatro meses. Os componentes curriculares que inserem as análises sobre o livro didático entre suas proposições, se destinam a estudar/problematizar em média cinco objetivos além daquele sobre os livros didáticos. Por essa distribuição quantitativa do tempo tem-se menos de um mês para cada objetivo. Com uma aula por semana para cada disciplina, temos nessa configuração, menos de quatro dias de encontros para analisar cada um dos objetivos apresentados nas ementas. Por conseguinte, isso significa que no melhor dos cenários, dos oitos cursos de licenciatura em história analisados nesta pesquisa, seis deles – o que equivale a 75% – oferecem no máximo quatro encontros para debater e analisar todo o universo de relações que envolve o livro didático de história durante a formação inicial dos professores.

## À guisa de conclusão

Que profissionais estão sendo formados a partir das matrizes curriculares analisadas? Que temáticas estão sendo potencializadas e silenciadas por meio da seleção e oferta dos componentes curriculares? Vamos recorrer à metáfora, como recurso linguístico, para representar algumas conclusões, parciais e inconclusas. Não seria inverossímil afirmar, a partir da análise dos PPC's aqui pesquisados que esses profissionais serão “costureiras” que provavelmente desconhecerão o universo que envolve a elaboração e o manuseio de suas “agulhas”. Serão “artesãos” que, através das matrizes curriculares pelas quais estão sendo formados, provavelmente desconhecerão o “barro” ou a “madeira” como principal instrumento de seu ofício. Serão “alfaiates” que provavelmente terão que aprender a manusear suas tesouras quando iniciarem suas atividades de ofício.

Nessa dimensão, as matrizes curriculares de nossos cursos de licenciatura são projetos fabricados com lentes interpretativas forjadas nas lutas políticas do tempo presente. Por extensão, se constituem em mecanismo de apropriação do passado, fazendo usos diversos desse passado presente. Por conseguinte, essas lentes interpretativas, não apenas condensam esse passado presente, resultante de um conjunto de relações vivenciadas que se metamorfosearam em suas experiências, como também representam e apresentam um projeto futuro, portanto, se constituem como um futuro presente.

Como já mencionado, as matrizes curriculares são documentos bastante complexos. São fabricados em um campo de tensão e disputas permanentes. Necessitam atender a um conjunto de prerrogativas institucionais que regulamentam e definem diretrizes e normativas para os cursos de licenciatura. Entretanto, são também documentos construídos por nós professores formadores. Os PPC's não são construções alienígenas. Foram elaborados por nós professores do magistério superior no exercício de

---

Ana Maria. “Formação de professores: entre demandas e projetos”. *Revista História Hoje*. Vol. 2, nº 3, pp. 19-42, 2013.

<sup>21</sup> FONSECA, Selva Guimarães. “A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo”. In ZAMBONI Ernesta e FONSECA, Selva Guimarães (orgs). *Espaço de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 118. Há uma ampla e significativa variedade de análise sobre o currículo, dentre as quais é oportuno destacar: ABUD, Katia. “Currículos de história e políticas públicas. Os programas de história do Brasil na escola secundária”. In BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998; FREITAS, Gilmar. “Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano” (1931/2019). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 187-202, 2013; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

nossa atuação junto às faculdades e/ou departamentos. Quando passam por alterações, estas são feitas pelos professores que atuam nas respectivas faculdades. Portanto, somos nós os responsáveis pela inserção ou manutenção de cada disciplina nas matrizes curriculares. Somos nós os responsáveis pela manutenção da ausência de disciplinas voltadas para as reflexões e aprendizados acerca do ensino e do livro didático, por exemplo.

Pelas matrizes analisadas, há uma grande assimetria entre as disciplinas obrigatórias destinadas aos estudos dos “temas clássicos” – seguindo o modelo quadripartite –, e as disciplinas obrigatórias voltadas às reflexões sobre ensino. A assimetria é ainda maior quando comparamos com os componentes curriculares direcionados aos estudos acerca do livro didático. Em maior ou menor proporção, os PPC’s, como documentos que regulamentam e estabelecem quais disciplinas e temas os futuros professores precisam estudar durante o período de formação regular, contêm nossas digitais. Os PPC’s têm nossas assinaturas no que tange à seleção das disciplinas, das temáticas e objetivos de estudo. Os PPC’s têm, em larga medida, nossa anuência com a manutenção de um determinado modelo de proposta curricular que, salvo algumas exceções, permanecem ancorados na clássica divisão da História em quatro grandes blocos temáticos. Com base em quais fundamentos poderíamos defender que uma disciplina obrigatória sobre “História Antiga” – ou qualquer outra história –, é mais ou menos importante do que um componente curricular voltado para problematizar o livro didático de história, sendo este ainda, o principal – e às vezes o único –, instrumento de trabalho daquele profissional que está se formando em nossas faculdades? Entretanto, mesmo que não seja verbalizado que uma determinada temática é percebida como sendo mais importante do que outra, essa predileção aparece na manutenção inalterada de certas disciplinas temáticas.

Os PPC’s analisados, portanto, instituem, delimitam e definem um determinado tempo para cada temática que julgam importante no processo de formação dos futuros professores. Ao passo que também inviabilizam e excluem outras discussões. O tempo destinado para cada disciplina e/ou conteúdo é bastante significativo e demonstra indícios dos valores, interesses e prioridades do corpo docente que atua em cada faculdade. A ausência, portanto, de um debate maior sobre o ensino de história e o livro didático é também sintomático de como os professores formadores e, a própria História, como área de conhecimento entendem e compreendem a formação docente do professor de História.

Por esse ângulo de percepção, acredito que antes de defendermos certas assertivas, antes de preconizarmos certos discursos, poderíamos direcionar nossas práticas para as relações de poder que configuram os cursos de graduação onde atuamos. Relações de poder que podem ser redirecionadas para criar estratégias que promovam as condições de experimentar os livros didáticos como objeto de investigação durante o período inicial da formação docente. Seria ilusório acreditar que, depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar – meio que por intervenção divina – o livro didático em instrumento de pesquisa, em objeto de investigação no cotidiano escolar.



## RESUMO

Há um relativo consenso entre os especialistas que o livro didático continua sendo uma poderosa ferramenta de trabalho no exercício docente dos profissionais que atuam na educação básica. O presente artigo analisa as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em história oferecidos nas universidades federais da região Norte do Brasil para compreender como os livros didáticos estão sendo problematizados durante o período de formação inicial dos profissionais formados nestas instituições. Nessa dimensão, foi analisado como as matrizes curriculares ofertam as disciplinas que tematizam o ensino e o livro didático de história, se são obrigatórias ou optativas, quais seus objetivos e a carga horária de cada uma delas. As reflexões permitem compreender o lugar que as discussões sobre ensino e livro didático ocupam e demonstram, por conseguinte, a prevalência de temas clássicos entre as disciplinas e a ausência – quase completa –, de reflexões sobre ensino e, sobretudo, livro didático, nos cursos analisados.

**Palavras-chave:** História; Ensino; livro didático; Formação docente.

## ABSTRACT

There is a relative consensus among the experts that the textbook continues to be a powerful tool for working in the teaching profession of professionals who work in basic education. This article analyzes the curricular matrices of undergraduate courses offered at federal universities in the Northern region of Brazil to understand how textbooks are being problematized during the initial training period of professionals trained in these institutions. In this dimension it was analyzed how the curricular matrices offer the disciplines that thematizes the teaching and the textbook of history, whether they are mandatory or not, what are their objectives and the hour load each one of them has. The reflections allow us to understand the place that the discussions about the teaching and textbook occupy and represent, therefore, the prevalence of classic themes between the disciplines and the absence - almost complete - of reflections on teaching and, especially, regarding the textbook, in the courses analyzed.

**Keywords:** History; Teaching; textbook; Teacher training.

Artigo recebido em 22 mar. 2018.

Aprovado em 29 mai. 2018.