

O ENSINO DE HISTÓRIA E O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO SABER ESCOLAR

A. N. O. Fernandes¹, A. L. O. Aguiar, S. B. Fernandes

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte, ^{2,3}Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br ¹

Submetido 03/11/2016 - Aceito 27/08/2015

DOI: 10.15628/holos.2017.5317

RESUMO

Este artigo teve como foco de abordagem o lugar do Livro Didático (LD) de História na transposição didática do saber escolar. Destarte, a proposta aqui é de ampliar essa discussão, analisando a utilização do LD como instrumento de transposição didática do conhecimento sistematizado. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Mossoró (RN), nas turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, por isso pode inserir-se no campo das pesquisas qualitativas, como um estudo de caso. Para a produção de dados foi utilizada a observação *in loco*, um questionário com perguntas abertas e fechadas e a análise documental. Os

pressupostos teóricos que embasaram a análise foram os estudos de Bittencourt (2004) e Chevallard (1991). O desenvolvimento da investigação permitiu compreender que o LD é, de fato, utilizado no processo de transposição didática. Entretanto, verificou-se que a professora da turma em observação possui grandes dificuldades com relação à compreensão dos saberes específicos da História. Igualmente foi constatado que na transposição didática ocorre uma simplificação do conhecimento, o que, por vezes, ocasiona a superficialidade e até mesmo a distorção dos conceitos abordados.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, Transposição Didática, Ensino de História.

HISTORY TEACHING AND THE POSITION OF SCHOOLBOOKS IN THE DIDACTIC TRANSPOSITION OF ACADEMIC KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article had as its focus the position of History Schoolbooks in the transposition of academic knowledge. Thus, the proposal here aims for an increase of that discussion, analyzing the use of schoolbooks as tools for the didactic transposition of systematic knowledge. The research was produced in a public state school from Mossoró (RN), in classes from the 2nd to the 5th year of Elementary Education, so it's part of the qualitative research field, as a case study. In order to produce the data, there was observation *in loco*, alongside a questionnaire with open and closed ended questions and document analysis. The theoretical

assumptions that formed the basis of the analysis originated from the studies of Bittencourt (2004) and Chevallard (1991). The development of this research brought the understanding that schoolbooks, in fact, are used in the process of didactic transposition. However, the teacher of the class under observation had great troubles tied to the comprehension of the knowledge specific to History. In the same way, it is noticed that during the didactic transposition there is a simplification of the knowledge, which, often, leads to levity and distortion of the explored concepts.

KEYWORDS: Schoolbooks, Didactic Transposition, History Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído com base na compreensão de que o ensino de História, quando acompanhado de recursos adequados, dentre eles o Livro Didático (LD), pode suscitar no aluno a capacidade de reflexão. A escolha por esse tema se deu a partir do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), realizado em uma escola pública do município de Mossoró/RN. Durante o período de observação, foi possível verificar a pouca utilização do LD de História no 2º ano do Ensino Fundamental na instituição. No trabalho de conclusão de curso foram feitas três constatações: i) O livro didático de História é pouco utilizado; ii) os professores sentem dificuldades na realização da transposição didática do livro; iii) os professores trabalham os conteúdos de História de forma aligeirada.

Os resultados dessa investigação redundaram em um relatório de conclusão do curso de Pedagogia, onde foram registradas as constatações da experiência vivenciada. Na ocasião, houve a constatação de que havia uma acentuada preocupação da escola com o aprendizado de alguns conteúdos considerados essenciais, como os de Língua Portuguesa e Matemática. Por outro lado, negligenciavam as demais disciplinas escolares, bem como a formação integral do/a aluno/a nos aspectos afetivo, cultural, cognitivo e social.

Foi detectado ainda que alguns livros eram mais utilizados que outros. Como justificativa para a quase ausência do uso do LD de História durante as aulas, a professora do 2º ano explicou que seu objetivo precípuo era “alfabetizar”, considerando que os alunos “não sabiam” ler, escrever e nem resolver pequenos cálculos.

A categoria central de análise no referido trabalho foi o conceito de transposição didática apontado por Chevallard (1991). O autor propõe uma teoria que tenta explicar as diversas transformações do saber, oriundos da busca por tornar suscetível o ensino de um determinado objeto do conhecimento. Sendo assim, o conceito de transposição didática emerge para explicar esse processo obrigatório de transformação. A opção pelas formulações de Chevallard (1991) possibilitou entender, então, que um conteúdo de saber, definido como *saber a ensinar*, sofre uma série de modificações adaptativas que irão convertê-lo a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Destarte, o objetivo geral do estudo foi analisar a utilização do LD de História no 5º ano do Ensino Fundamental, percebendo o seu papel no processo de transposição didática dos conteúdos de História. Dada a complexidade da temática abordada e visando a concretização dos objetivos propostos, adotou-se a abordagem qualitativa, porque esse tipo de investigação busca compreender detalhadamente os significados e características apresentados pelos informantes sem, necessariamente, medir quantitativamente características ou comportamentos (Richardson, 1999).

Como método adicional, buscou-se seguir algumas proposições do estudo de caso, haja vista que essa técnica envolve uma instância em ação. Essa forma de estudo gera um conhecimento mais concreto, porque encontra eco na experiência dos sujeitos e é mais contextualizada. Isso ocorre em razão das experiências humanas estarem enraizadas num

contexto e focalizada em uma situação particular, um programa, descrevendo densamente um fenômeno (André, 2005).

Na sequência, para a concretização da pesquisa de campo, foram desenvolvidos questionários de perguntas abertas e fechadas com vistas a apreender as percepções das professoras entrevistadas no tocante ao LD, bem como para perceber as intenções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em relação ao LD de História e sua transposição didática.

Selecionada a escola, partiu-se para a apresentação da intenção de investigação para a equipe pedagógica e para as professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Diante da aceitação de todas, foi dado início à observação das aulas ministradas no 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de todas as 07 (sete) professoras terem afirmado trabalhar com o LD de História, foi constatado, por meio de questionários, que efetivamente só a professora do 5º ano utilizava o livro.

Nas aulas, foram acompanhados o tipo de trabalho realizado com o uso do LD, a metodologia, a relação professor-aluno e a transposição didática do saber histórico escolar. Ademais, foram realizadas observações diretas, para se constatar as atividades desenvolvidas com o LD no 5º ano. Nesses momentos, foi possível participar de situações relevantes que deram suporte para a composição deste texto. Analisou-se também alguns documentos que compõem a prática cotidiana das professoras em seu trabalho docente, como o Projeto Político pedagógico - PPP da escola, o LD de História do 5º ano e o Guia do Livro Didático - 2007.

A fim de expor de maneira mais compreensiva a temática proposta, por meio da investigação em destaque, o desenvolvimento deste artigo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira, discute-se sobre o livro e a transposição didática, onde estão pontuados conceitos e desafios. Na segunda parte, aborda-se a transposição didática do livro didático de história, com análises e reflexões.

2 O LIVRO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONCEITOS E DESAFIOS

Soares (1996), na tentativa de analisar o LD numa perspectiva sócio histórica, afirma que ele foi criado na Grécia Antiga, instituindo-se, historicamente, bem antes do estabelecimento de programas e currículos. Sua funcionalidade, inicialmente, visava assegurar a aquisição dos saberes escolares julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade.

A autora disserta que, durante todo o século XIX e início do XX, os LD utilizados no Brasil vinham da Europa, principalmente da França e de Portugal. Isso acontecia devido ao fato de que a escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, que tinham como referência cultural e social a Europa. Outro fator que colaborava para essa política cultural e social era o fato de que, no Brasil, não existiam condições favoráveis para a edição e impressão de livros até o início do século XX. Somente a partir de 1930, com a expansão da rede de ensino e a criação da Faculdade de Filosofia, apareceram autores e edições em nosso país.

Alguns fenômenos explicam o crescimento de impressões do LD no Brasil. O primeiro refere-se ao fator *tempo*. Diariamente, multiplicam-se os autores e as obras, ao mesmo tempo em

que diminuem o número de edições e de exemplares vendidos. Consequentemente, o *tempo* de permanência do LD nas salas de aula, anteriormente contado por décadas, não ultrapassa cinco, seis anos. Além disso, no contexto atual, cresce o número de consumidores do LD, o que leva à produção de um maior número de obras, ocorrendo a substituição frequente de um LD por outro mais atualizado (Soares, 1996).

Um segundo fenômeno é a questão da *autoria* do LD no Brasil, que, paulatinamente, deixou de pertencer exclusivamente a cientistas, intelectuais e professores catedráticos de Universidades e se tornou ocupação também de professores de ensino elementar e médio. Com isso, a autoria do LD perdeu o prestígio que tinha, passando a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

Já como, terceiro fenômeno, temos a questão da *edição* de LD, que cresceu bastante no Brasil. Isso ocorreu devido à expansão da rede de ensino e a ampliação do alunado, a partir de 1960, o que acelerou o processo de industrialização do país, acompanhado de um rápido desenvolvimento da indústria gráfica.

Como um quarto fenômeno que explica o crescimento e a diversificação do LD nas últimas décadas, tem-se *as sucessivas mudanças em seu conteúdo e na didatização deste*. Esse fato se justifica frente ao processo de desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos, que impulsionam frequentes alterações nos LD, modificando o seu conteúdo e didatizando-o, ou seja, tornando-o de fácil aplicação (Soares, 1996).

Ao longo do tempo, o livro se cristalizou como a forma mais consistente de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos, expressando uma seleção e organização de determinados conteúdos culturais. Nessa perspectiva, os LD são produtos culturais didatizados, de forma a garantir a cultura comum, e, como tal, está suscetível às influências do contexto sócio-político-econômico e cultural. Dito isto:

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder [...]. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, [...], uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, [...] (Bittencourt, 2004, p. 298).

A escolha do material didático é, portanto, uma questão política e ação fundamental que envolve o comprometimento do professor e dos demais profissionais que compõem a escola, na perspectiva de terem clareza dos princípios e condicionantes subjacentes a este processo.

Compreendendo-o como produto cultural fabricado por técnicos, o LD é uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial; é um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais; é também um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades e formas de avaliação do conteúdo escolar; e é *veículo de um sistema de valores*, de uma cultura de uma dada época e de uma dada sociedade (Bittencourt, 2004).

A utilização do LD pelo professor é bastante diversa, pois a recepção dos valores contidos nas obras didáticas é variada, haja vista o público escolar não ser constituído por um grupo homogêneo. Assim posto, pode ser o único material que professores e alunos utilizam, ou pode ser também apenas uma obra de consulta esporádica para o aluno, cabendo, neste sentido, a mediação por parte do professor.

Por tudo isso, o LD tem sido material importante no cotidiano escolar e, geralmente, é enfatizado como uma ferramenta auxiliar e não como um instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos. Destaca-se ainda a mediação do LD pelo professor, que se reflete no seu comprometimento com a autonomia intelectual dos alunos, incitando nos indivíduos o “saber estudar” e “saber pesquisar”.

É importante frisar que o currículo escolar é visto aqui “como processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não os entender como válidos” (Teixeira, 2003).

Considerando, então, a importância, a pertinência e a complexidade que envolvem todas essas questões e entendendo que o LD é um produto cultural, acredita-se que o conceito de transposição didática aparece como um instrumento útil para este tipo de reflexão, na medida em que objetiva confrontar o saber acadêmico e o saber escolar, reconhecendo a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares (Chevallard, 1991).

Nessa perspectiva, o LD deve ser pensado como uma produção cultural com sentido para além dos limites da ação pedagógica, pois, se são importantes, são textos transcendentais à escola, se constituindo em recursos com os quais os sujeitos interagem e produzem cultura.

Trabalhar, portanto, na perspectiva de transposição didática do LD é pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, como algo que abre a reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo estabelece com outros saberes, entre eles o saber acadêmico. Assumir essa assertiva pressupõe, por sua vez, o processo de desnaturalização dos saberes. Nesse sentido, o conceito de transposição didática se apresenta bastante fértil.

No contato com a literatura especializada ou durante a análise dos resultados de pesquisas de campo que procuram diagnosticar, identificar, descrever aspectos da prática cotidiana de História, desenvolvidas no Brasil nos últimos vinte anos, é possível constatar a permanência de certas configurações disciplinares, identificadas pelos pesquisadores e professores como arcaicas, obsoletas, conservadoras e tradicionais.

Essa constatação assume conotações mais perturbadoras quando confrontada com o empenho, nesse mesmo período, em relação aos atores envolvidos com questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de História, no sentido de avançar com reflexões, debates e propostas que contribuam para a melhoria do ensino dessa disciplina.

Dito isto, deve-se refletir, então, sobre as seguintes questões: Como explicar essas permanências? O que estaria arrefecendo a efetivação de um novo ensino de História despido de arcaísmos, sintonizado com as demandas sócio-políticas e culturais da sociedade brasileira atual,

que seja coerente com as transformações no campo da historiografia e ou das novas propostas curriculares?

Nesta perspectiva, o conceito de transposição didática (Chevallard, 1991) aparece como um instrumento relevante para esclarecer esse tipo de problema. O termo transposição implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidentes nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino aprendizagem.

Reconhecer a importância do papel desenvolvido pelos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente em assumir uma visão hierarquizada na qual os conhecimentos científicos são vistos como a única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo.

O autor afirma que, nesse movimento, a transformação do saber acadêmico em saber escolar se faz em diferentes instâncias ou etapas que, apesar de apresentarem vínculos estreitos, não devem ser confundidas. O autor distingue dois momentos dessa transposição: a transposição externa, que se passa no plano do currículo formal e/ou dos LD; e a transposição interna, que ocorre em sala de aula, no momento em que o professor produz o seu texto de saber, ou seja, no desenrolar do currículo em ação. Segundo Alves (2002), o currículo em ação é o currículo real, o que é, de fato, efetivado em sala de aula, que independe do currículo formal, do prescrito, do idealizado.

Para uma melhor compreensão desse processo Chevallard (1991) introduz o conceito de *noosfera*, definido como a instância que age como uma espécie de instância entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. É na noosfera, portanto, que se produz o “saber a ser ensinado”, expresso tanto nas propostas curriculares quanto nos LD.

Todavia, falar em movimento de transformação entre o saber científico e saber a ser ensinado suscita algumas questões, tais como: Quando e por que tem início esse movimento? Como e a partir de quais critérios cada uma dessas instâncias interfere nesse processo de transformação? E qual o papel do professor nesse processo? Como resposta a essas questões Chevallard (1991) ressalta a tensão constante que caracteriza o sistema didático. O movimento de transposição didática é inaugurado quando se instaura uma incompatibilidade entre o saber ensinado e diferentes grupos de interesses representados na sociedade. A transposição busca justamente reestabelecer essa compatibilidade a partir de um fluxo do saber acadêmico para saber escolar.

Assim, o conceito de transposição didática permite pensar esse processo de forma mais complexa, abrindo pistas para se redimensionar o papel dos professores de História na implementação das novas propostas curriculares para esta disciplina.

Bittencourt (2004) explica que a História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, mesmo se redefinindo constantemente, tem suas especificidades no processo de constituição de saberes ou do conhecimento escolar. Para alguns educadores franceses e ingleses, as disciplinas escolares emergiram das ciências eruditas de referência, servindo como instrumento de “vulgarização” do conhecimento elaborado por um grupo de

cientistas. Segundo Bittencourt (2004), uma das dificuldades dos professores do Ensino de História é fazer a dessincretização do saber histórico do livro. É nesse sentido que a teoria da transposição didática abordada por Chevallard (1991) avança nessa discussão, afirmando que os saberes produzidos na academia precisam circular no espaço da escola, de modo que os alunos compreendam com fluência o que está sendo estudado. Por esse viés, as propostas curriculares, para todos os níveis de ensino, têm demonstrado preocupação em responder: Por que estudar História?

Uma das frases mais repetidas pelos professores em suas explicações sobre o porquê da disciplina na escola é: “Estuda-se História para compreender o presente e criar os projetos do futuro”. Entretanto, as finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo naturalmente mais complexas.

Se antes a História servia para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista, hoje a constituição da identidade permanece, porém, não se limita a forjar uma identidade nacional. Atualmente, o objetivo central do ensino de História é a sua relação com a contribuição da constituição de identidades (Bittencourt, 2004), que se associa à formação da cidadania, problema recorrente na atualidade, considerando as finalidades educacionais e o papel da escola. Por essa razão encontra-se, em inúmeras propostas curriculares, a assertiva de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, que, apesar de ser um termo vago, demonstra a importância política da disciplina.

Durante a observação no 5º ano, foi perceptível a presença de alguns elementos relacionados à utilização do LD de História na transposição didática, como: a dinâmica utilizada pela professora no decorrer das aulas, os conteúdos, os recursos, os conceitos, a interação professor-aluno e a metodologia.

Destarte, é possível afirmar que o LD é um importante instrumento dentro da transposição didática do saber escolar, na medida em que o professor pode utilizá-lo de forma que os conhecimentos científicos assumam a forma de conhecimento escolar entendível e compreensível pelos alunos (Chevallard, 1991).

3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ANÁLISE E REFLEXÃO

Conforme já dito, a pesquisa ora apresentada buscou analisar o perfil e as práticas das professoras do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Mossoró/RN no que se refere ao uso do LD de História. Para tanto, analisamos depoimentos que explicitam a diversidade de concepções e práticas pedagógicas que estão sendo gestadas nessa escola.

O instrumento para a obtenção das informações desejadas foi um questionário de perguntas abertas e fechadas, direcionado a 07 (sete) professoras do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, elegeu-se, entre as entrevistadas, apenas uma professora que, de fato, utilizasse o LD de História para compor o estudo de caso. Desse modo, apenas suas falas são aqui reproduzidas.

No que se refere à faixa etária das entrevistadas, 01 (uma) professora tem entre 20 a 30 (trinta) anos, representando, assim, 14% do grupo; 72%, ou seja, 05 (cinco) professoras, possuem idade entre 40 a 50 anos; e 14% possui idade entre 30 a 40 anos.

As participantes foram indagadas a respeito do tempo de experiência no magistério e como resultados apontaram os seguintes dados: 14%, o que corresponde a 01 (uma) professora, já exerce a docência há 02 anos; 14% tem 30 anos de magistério; 14% atua há 15 anos; 30%, que equivale a 02 (duas) professoras, possui 18 anos de carreira; 14% tem 20 anos de experiência; e os últimos 14% possui 22 anos no exercício docente.

Nota-se que, com exceção de uma professora, todas as demais possuem mais de 15 anos de magistério. Com base nesses dados é possível inferir, então, que essa equipe tem bastante experiência acumulada, o que, certamente, se traduz em saberes que foram sendo tecidos ao longo dessa trajetória profissional, na qual se entrecruzam as histórias de vidas dessas professoras e sua formação acadêmica.

Já no que se refere ao tempo de atuação na escola, foi detectado que 14% possui 02 anos de atuação na escola; 30% está na escola há 05 anos; 14% tem 01 ano de atuação na escola; 30% tem 11 anos na escola; e 14% tem 07 anos de atuação na escola.

Apesar de a maioria das professoras, 60%, o que equivale a 04 docentes, já trabalharem por mais de 07 anos na escola, muitas demonstram uma grande insatisfação em relação à prática pedagógica em sala de aula, alegando a falta de materiais didático-pedagógicos para se trabalhar com as crianças. Assim expressa a professora:

Já faz 11 (onze) anos que eu leciono nesta escola e sempre tivemos problemas no que se refere a materiais didáticos para se trabalhar com os alunos do ensino fundamental I. O que nos resta é somente quadro, giz e o livro didático, que, muitas vezes, está além da realidade do aluno e nós temos que fazer as adaptações (M. D. P.).

Por conseguinte, a insatisfação no exercício da profissão estende-se ao *lócus* de trabalho, ou seja, à escola. Tal fato dificulta a construção e/ou fortalecimento da identidade do docente com o seu trabalho e com o espaço em que ele se realiza.

Quanto à formação acadêmica, um total de 84%, o que equivale a 06 professoras, concluiu a graduação na UERN entre os anos de 1995 a 2004 e somente 16%, o que corresponde a 01 professora, está cursando pedagogia na Universidade Vale do Acaraú - UVA.

Tardif (2001), discutindo sobre a formação dos professores, explicita que é viável abrir margem para uma formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos

disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo. Com isso, a formação continuada deve se calcar num enfoque reflexivo dos professores, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente.

Em conversa com as professoras sobre esse alargamento da função do ser pedagogo, lhes foi questionado sobre a formação continuada. A pesquisa apontou que 70%, o que equivale a 05 (cinco) professoras, não participaram de nenhum curso nos últimos cinco anos, enquanto só 30%, o que corresponde a 02 (duas) professoras, afirmaram ter participado dos seguintes cursos nos últimos cinco anos: informática, letramento, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), capacitação de professores e curso de especialização em Educação.

Desses dados pode-se inferir que a formação permanente ainda não é algo incorporado como uma necessidade, além disso, é vista apenas como algo externo à escola. Vale ressaltar que a formação continuada pode ocorrer no próprio ambiente de trabalho, em grupos de estudos, entre outras atividades que ajudem o professor a refletir teoricamente sobre sua prática, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Como se afirmou anteriormente, apenas a professora M. D. P. foi eleita para representar o estudo de caso, por ter sido a única das 07 (sete) professoras entrevistadas a declarar que utiliza com frequência o LD de História em suas aulas.

A colaboradora da pesquisa M. D. P. está na faixa etária entre 40 a 50 anos, possui 18 (dezoito) anos de experiência no magistério e é a professora, dentre as entrevistadas, que tem um maior tempo de atuação na escola, 11 (onze) anos. É graduada em Pedagogia pela UERN, com especialização em Psicopedagogia na Faculdade Integrada de Patos (FIP).

A professora, que é responsável pelo 5º ano do Ensino Fundamental, apresentou sua turma, no nosso primeiro encontro, utilizando a seguinte frase: “É uma boa turma, dos 25 cinco alunos só oito não sabem ler” (M.D.P.). Em relação ao uso do LD de História ela afirmou:

Geralmente trabalho os temas trazidos pelo LD numa aula e na outra faço a correção das atividades, sendo que a maioria dos alunos não responde, acho que não têm ajuda para responderem as tarefas. Algumas colegas não usam o LD de História, mas apesar de achar o nível dele um pouco elevado para os alunos, eu o utilizo. Porque aqui na escola os alunos não têm muitos recursos didáticos e por isso acho injusto não usar o que se tem (M. D. P.).

No decorrer do trabalho de campo, procurou-se conhecer como o LD é usado enquanto elemento de transposição didática, compreendendo que o livro é um recurso, normalmente à disposição do professor, que pode estar subsidiando-o na didatização, ou seja, na explanação dos saberes históricos escolares.

Chevallard (1991) expõe que o conceito de transposição didática surgiu da necessidade de algum tipo de adaptação do conhecimento. O termo transposição didática foi empregado inicialmente pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado, na qual realizou um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, procurando compreender as funções sociais dos estudantes. Segundo o autor, a escola estipula um determinado tempo para a

transmissão do saber, em que os alunos devem aceitar as sequências pedagógicas impostas pelo professor.

Tendo como pano de fundo as discussões em Chevallard (1991), durante a observação no 5º ano buscou-se analisar alguns aspectos relacionados à transposição didática do LD de História, a saber: a dinâmica, os conteúdos, a interação professor - aluno e a metodologia.

Na referida turma, as aulas de História aconteciam sempre nas quartas-feiras, no primeiro horário, das 07: h às 09: h da manhã. O período de observação foi de 15/09/08 a 05/11/08, contabilizando 16 horas. Durante esse espaço de tempo, a dinâmica observada foi baseada em aulas expositivas, uso de exemplos, inserção do aluno no contexto atual, revisão de assuntos estudados anteriormente, correção de atividades no quadro e separação de meninas e meninos nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Nesse tempo, constatou-se a explanação dos seguintes conteúdos: O Brasil dos portugueses e dos africanos: a chegada dos primeiros portugueses em 1.500; O Brasil dos imigrantes e A história política do Brasil nos séculos XIX, XX e XXI. A metodologia empregada para a transposição destes conteúdos baseava-se na aula expositiva, centrada no professor, fazendo uso de exercícios de fixação e cópias.

Para discutir a seleção de conteúdos do LD pela professora M. D. P., convém trazer à tona as observações de Bezerra (2004). Conforme o autor, está expresso na lei Nº 9394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 22, que a escola deve assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, dando meios para que o indivíduo possa avançar nos estudos e no trabalho. Porém, existem dificuldades em delimitar os saberes necessários comuns a todos os alunos brasileiros. Na realidade, os conteúdos são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem e a seleção e escolha dos conteúdos devem estar atreladas às problemáticas sociais mais significativas de cada período histórico. É importante ressaltar ainda que os agentes sociais externos à sala de aula atuam na seleção de conteúdos e na transposição didática.

Em relação à apresentação de conteúdos, detectou-se a presença de uma dimensão cronológica, a qual corrobora as pesquisas de Bezerra (2004), quando afirma que essa dimensão ainda vem sendo utilizada nas escolas brasileiras para fazer entender a trajetória da humanidade, principalmente no ensino de História. Tal perspectiva de linearidade também é reproduzida nos LD, nos quais é possível constatar a divisão dos períodos, que se firmou desde o século XIX - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea -, não obstante a organização dos conteúdos por eixo temático. Deve-se ressaltar que, independente da seleção de conteúdos feita pelo professor, é tarefa imprescindível o envolvimento do aluno por meio da problematização dos temas estudados.

No que se refere aos recursos utilizados pela professora no desenvolvimento das aulas, verificou-se que dá preferência ao LD de História e o quadro-negro. Da observação em sala de aula, depreendeu-se, pois, que o LD é utilizado mais para repassar informações, de modo que a professora lê o conteúdo do livro e explica-o superficialmente. Em momento algum foi presenciado o trabalho com glossário, gráficos, exercícios, textos interpretativos, mapas e legendas, sugestões de leitura e nem com a proposição de pesquisas que o LD possui. Em

contrapartida, Karnal (2004) alerta para o fato de que uma aula pode ser tradicional ao extremo, utilizando todos os meios modernos. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora fazendo uso somente do giz, do professor e do aluno. Para ele, mesmo usando meios inovadores, é a concepção de História que deve ser repensada.

Durante a observação da atuação da professora ficou notória sua dificuldade em realizar a transposição didática, na medida em que evidenciava certa fragilidade no domínio dos conteúdos. Segundo Chevallard (1991), o termo transposição implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar. Assim, a didática do professor deve ter como eixo norteador evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, transformando o conhecimento da forma mais adequada possível.

Pode-se dizer, então, que, ao transpor os saberes escolares, a professora M. D. P. acabava fazendo uma simplificação dos conhecimentos abordados no livro. Nesse sentido, cabe refletir que, para transformar os objetos de conhecimento em objetos de ensino, é viável que o professor simplifique o saber científico sim, porém, ao simplificá-lo, ele não pode perder o foco do conteúdo, incidindo em informações incorretas.

Portanto, será que ao simplificar o conhecimento compartilhado com os alunos em sala de aula a professora não está perdendo a essência do saber histórico escolar? Será que o LD é, para professora e alunos, instrumento de reflexão, levando ambos a argumentarem, interagirem, participarem, contribuírem, respeitarem, e investirem no desenvolvimento das próprias competências pessoais e profissionais?

Deve-se esclarecer que, na primeira aula observada, a professora fez uma declaração depreciativa da História, declarando o seu “não gostar” em relação à disciplina. Acredita-se que essa percepção decorre de um processo de construção onde reside o não gostar de História, talvez por não ter tido boas relações com a disciplina em toda a sua vida acadêmica, ou simplesmente por não compreender os conceitos apresentados no LD. Então, ao passar essa imagem deturpada do que seja a História para os alunos, estes, por sua vez, também vão construindo uma imagem negativa desta área, permanecendo sem compreender a sua função.

Garcia e Moreira (2003) explicitam que o bom professor tem que conhecer muito bem a disciplina que ensina. O bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla (entendendo as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura), mas, deve ter principalmente o conhecimento do que lhe é específico, do campo de conhecimento do qual ele diz “sou professor disso”.

No que se refere à interação professora-alunos, verificou-se que existe uma relação vertical de mando e submissão. Desse modo, para que os alunos respondam às atividades a professora faz uso da intimidação, sendo que o diálogo entre alunos é sinônimo de perda de nota. A professora se mostrou sempre preocupada com a quietude dos alunos e procurava ressaltar com frequência os pontos negativos destes.

Dessa dinâmica entre professora e alunos, pode-se depreender que o comportamento dos discentes durante as aulas se justifica pelo fato de que ela faz uso do LD somente para passar

informações. E sem alternativas, resta a esse aluno assumir um padrão de passividade intelectual, sem aprender os caminhos que levem à busca e criação do conhecimento (Rocha, 2001).

Com relação à metodologia utilizada pela professora, destaca-se a predominância de aulas expositivas, sendo que o LD é subutilizado, ou seja, a professora o lê e explica o conteúdo superficialmente. Geralmente, após a leitura do conteúdo, a professora elabora questões no quadro-negro e em seguida pede para irem marcando as respostas no LD e no caderno. Eles transcrevem as respostas previamente marcadas. Em seguida, as atividades são corrigidas no quadro-negro. A professora tem a prática de utilizar gincanas de perguntas e respostas e dramatizações cênicas para a fixação de conteúdos.

Diante dessas constatações é conveniente apontar a reflexão de Rocha (2001) sobre o ensino de História. O autor argumenta que este deve refinar o pensamento, por conseguinte, deve estar entrelaçado às seguintes atividades mentais: classificar, descobrir critérios contidos em classificações, comparar e relacionar, entre outros. Nesse caso, só repassar informações já não dá conta do contexto atual repleto de novas tecnologias que vivenciamos.

Assim posto, o aprendizado não pode e nem deve ser superficial, para tanto o professor deve propiciar condições para que o aluno possa construir conceitos e produzir novas ideias. Entretanto, os professores esquecem que para chegarem a construir conceitos percorreram um longo caminho, não conseguindo resgatar o caminho percorrido para que o aluno também possa fazê-lo (Rocha, 2001). É, pois, viável que o professor lance mão de uma metodologia apropriada, a fim de que os conceitos científicos do ensino de História possam, de fato, ser mediados e significativos para os alunos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante ressaltar que aqui se compreende o caráter inacabado de qualquer forma do conhecimento. Desse modo, optou-se por sistematizar algumas questões consideradas essenciais para o trabalho, almejando oferecer uma visão panorâmica dos resultados, entrelaçando os dados, o respaldo teórico e um olhar próprio sobre os “achados” da pesquisa.

Em síntese, o trabalho buscou estudar o lugar do Livro Didático – LD de História na transposição didática do saber escolar, propondo-se a analisar a utilização do LD de História como instrumento de transposição didática do conhecimento sistematizado. Neste sentido, o estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, buscando seguir algumas proposições do estudo de caso. Na pesquisa de campo desenvolveram-se questionários de perguntas abertas e fechadas, observações diretas e análise documental.

No tocante à transposição didática do LD de História no 5º ano, depreendeu-se que a dinâmica da professora é centrada em si própria e na transmissão dos conhecimentos. Em relação à apresentação dos conteúdos, foi detectada a presença de uma dimensão cronológica dos fatos históricos. Durante a observação *in loco*, a professora utilizou como recurso o LD de História e o quadro-negro, sendo que o livro foi utilizado mais para repassar informações, as quais foram lidas e explicadas superficialmente, percebendo-se a subutilização do LD.

Nesse sentido, foi evidente a dificuldade de M. D. P em realizar a transposição didática, ao passo que deixava transparecer certa fragilidade no domínio dos conteúdos históricos escolares. Da interação professora-alunos, constatou-se que, apesar das tentativas de a professora evocar a participação dos alunos por meio de questões orais, estes assumem um padrão de passividade intelectual. Suspeita-se que isso se deve à concepção da professora em relação ao processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito à metodologia utilizada, percebeu-se a predominância de aulas expositivas, questionários e gincana, atividades estas que não conduzem à formação de um pensamento reflexivo.

O livro usado por M. D. P é *História*, da Coleção Porta Aberta, tendo como autora Lima (2005). O livro compreende o saber como construção e tem uma estrutura didática que comporta quatro unidades, juntamente com o manual do Professor. A concepção de História do livro está embasada numa proposta de ensino que parte de pressupostos teórico-metodológicos ligados à Nova História. Em relação aos conceitos históricos, o livro aborda: o tempo, o trabalho, noções de permanências e mudanças, semelhanças e diferenças e a perspectiva cronológica de presente e passado.

Da análise do LD de História como recurso didático e elemento da transposição didática algumas constatações se evidenciaram: geralmente a professora não problematiza o tema exposto; a professora trabalha o saber científico de modo superficial, pois lê os conteúdos do LD de uma forma extensiva e não reflexiva; o LD é pouco utilizado; há uma incipiente mediação, por parte da professora, entre o LD e o aluno; quando a professora faz uso do LD enfatiza os exercícios de perguntas e respostas, levando os alunos a um processo de memorização no tocante ao ensino-aprendizagem.

De acordo com os dados obtidos, parece claro que o LD de História é subutilizado, na medida em que sua exploração se restringe às informações apresentadas, desconsiderando as imagens, mapas, gráficos e outros recursos que o livro dispõe. A metodologia da professora implicitamente leva o aluno à memorização e reprodução do conhecimento, mais do que o prepara para agir e transformar. A transposição didática do livro ocorre de forma muito simplificada, porém suas maiores dificuldades residem na compreensão dos saberes específicos de História.

Diante do exposto, restam, portanto, as seguintes questões: Quais as causas que levam os professores a encontrar dificuldades em realizar a transposição didática do LD de História? Os “culpados” seriam os autores de propostas curriculares de LD, cujo processo de produção é elaborado do “alto para cima”, cujo produto é muito teórico, longe de corresponder às demandas mais prementes dos professores em sala de aula? As causas estariam na própria academia que, do lado dos pesquisadores, estaria mais preocupada em almejar como a escola e o ensino de História deveriam ser ao invés de considerar a realidade encontrada na sala de aula no bojo de suas contradições atuais? Ou o problema estaria na formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, não está aberta às mudanças? Essas questões ensejam a necessidade de outros estudos e investigações que levem a ampliação da compreensão sobre os múltiplos aspectos que envolvem o uso de LD como elemento de transposição didática.

Depreende-se, pois, que as suspeitas aqui apresentadas para justificar as dificuldades da professora em trabalhar com o LD não são as únicas e nem se esgotam aqui. Muitas outras possibilidades surgirão, na medida em que se reflete sobre a pesquisa. Certamente há diversas formas de abordar o uso do LD de História, discorrendo sobre outros tantos enfoques e vieses. Porém, todas perspectivam propostas e soluções, daí a riqueza deste debate.

5 REFERÊNCIAS

- André. M. E. D. A. de. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líder livro.
- Bezerra. H. G. (2004). Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL. L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 23 ed. São Paulo: Contexto.
- Bittencourt. C. M. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (2006). *Guia do livro didático 2007*. História: séries/anos iniciais do ensino fundamental.
- Chevallard. Y. (1991). *Lá transposition didactique: Du savoir savant ou savoir enseigné*. Paris: Lá Fenseé Sauvage.
- Garcia, R. L. e Moreira, A. F. B. (Orgs.). (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Karnal. L. A. (2004). História moderna e a sala de aula In: KARNAL. L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 23 ed. São Paulo: Contexto.
- Lima. M. (2005). *História*. 1 Ed. São Paulo: FTD.
- Richardson, R. J.(1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha. V. (2001). Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK. S. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 3 ed. São Paulo, Cortez.
- Soares. M. B. (1996). Um olhar sobre o livro didático. In: *Revista presença pedagógica*. V.2 n. 12. Nov/dez.
- Tardif. M. (2001). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU. V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP e A, 2001.
- Teixeira. V. L. (2003). *As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar*. UFRJ, s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.ler>>. Acesso em 10 set. 2003.