

GABRIEL DUARTE FARIA

**O LIVRO DIDÁTICO E OS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

Faria, Gabriel Duarte, 1988-

F224l O livro didático e os processos de autoformação :
2017 narrativas de professores de História / Gabriel Duarte Faria. –
Viçosa, MG, 2017.

xiv, 174f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.135-146.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Livro didático. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

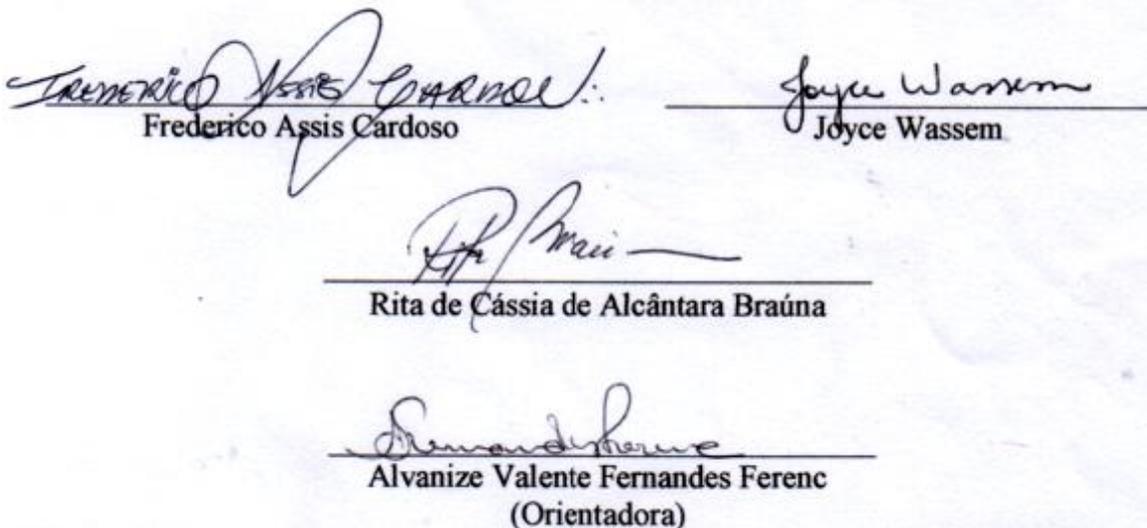
CDD 22 ed. 371.71

GABRIEL DUARTE FARIA

**O LIVRO DIDÁTICO E OS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de novembro de 2017.



Frederico Assis Cardoso
Frederico Assis Cardoso

Joyce Wasseem
Joyce Wasseem

Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por me dar força e equilíbrio durante todo este percurso.

À GABRIELA, principal incentivadora deste trabalho, pelo amor, pelo carinho e pela paciência durante a realização desta pesquisa. Com você, este percurso se tornou mais leve e possível.

AOS MEUS PAIS, pelo incentivo ao estudo que sempre me deram e por estarem sempre dispostos a colaborar em todos os aspectos da minha vida.

ÀS MINHAS IRMÃS, pela presença constante em minha vida e pelos momentos de alegria.

AOS MEUS AVÓS, pelos sábios conselhos, pela presença constante e pela paciência.

À MINHA ORIENTADORA, pelo exemplo de comprometimento e dedicação ao trabalho, ao ensino e à pesquisa, pelo relacionamento carinhoso, sereno e compreensivo e pela orientação cuidadosa, paciente e competente. Sem dúvida, a melhor orientadora que eu poderia ter!

AOS MEMBROS DA BANCA, por terem aceitado o convite para participar da minha banca examinadora, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições.

AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, pela disposição em colaborar, narrando suas histórias de vida e experiências profissionais. A contribuição de cada um foi indispensável para a concretização desta dissertação.

AOS PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES DAS ESCOLAS ONDE TRABALHO, pela convivência, pela amizade e pelo incentivo para a realização desta pesquisa de mestrado.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	8
LIVRO DIDÁTICO, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES: do uso do livro às condições do trabalho docente	8
1.1. Livro didático e sua função no contexto escolar.....	8
1.2. A constituição do campo da formação de professores	14
1.3. Formação continuada e desenvolvimento profissional	17
1.4. O livro didático e os processos de autoformação.....	23
1.5. Livro didático e trabalho docente.....	26
CAPÍTULO II	34
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	34
2.1. A abordagem metodológica escolhida	35

	Página
2.2. O tipo de pesquisa: narrativas (auto)biográficas e histórias de vida como caminhos metodológicos.....	37
2.3. A seleção das escolas e dos sujeitos investigados.....	41
2.4. Perfil dos professores investigados e seu campo de atuação	45
2.5. Fonte de coleta de dados	52
2.6. Procedimentos metodológicos adotados	54
CAPÍTULO III.....	56
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO.....	56
3.1. Cláudio: o “pragmático” e “reflexivo”?.....	57
3.2. Yvesky: o “interativo” e “literato”?	64
3.3. Abílio: o “vacionado” e “mais experiente”?	67
3.4. Sônia: a “professora curiosa”?	71
3.5. Marcos: o “cultivador da disciplina”?.....	75
3.6. Considerações sobre o percurso formativo dos professores	78
CAPÍTULO IV.....	81
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	81
4.1. Cláudio: o livro didático como organizador da prática cotidiana	82
4.2. Yvesky: o livro didático e a figura do historiador.....	86
4.3. Abílio: a história local para além dos livros didáticos	89
4.4. Sônia: usos e desusos do livro didático.....	92
4.5. Marcos: o livro didático como roteiro de ensino	96
4.6. Considerações sobre o livro didático no contexto escolar	98
CAPÍTULO V	101
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE	101
5.1. Cláudio: motivação e exaustão profissional.....	102
5.2. Yvesky: burocratização do ensino e arrocho salarial	109
5.3. Abílio: a docência como sacerdócio	113
5.4. Sônia: precarização do ensino e insatisfação profissional	117
5.5. Marcos: falta de perspectiva na carreira docente	121

	Página
5.6. Considerações sobre a relação dos professores com o trabalho docente ...	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	147
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES INVESTIGADOS.....	148
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES INVESTIGADOS	152
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	172

LISTA DE QUADROS

	Página
1. Perfil dos sujeitos, tempo, situação funcional e formação	44

LISTA DE TABELAS

	Página
1. Gasto anual com livro didático/PNLD.....	11
2. Caracterização das escolas investigadas, de acordo com o número de professores, turmas e alunos	43

LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Perfil dos professores	46
2. Formação Inicial.....	47
3. Formação continuada	48
4. Atuação profissional.....	49
5. Características da atuação profissional	50

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBC – Currículo Básico Comum

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDP – Grupos de Desenvolvimento Profissional

IES – Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

RJ – Rio de Janeiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFV – Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

FARIA, Gabriel Duarte, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2017. **O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

O campo da formação de professores vem se expandindo nos últimos anos, tendo como ênfase as pesquisas relativas à formação e trabalho docente. Nesse contexto de discussão sobre o trabalho docente, recortamos como foco de interesse os recursos utilizados pelo professor, que se encontra no campo de atuação da disciplina curricular de História e que atua na educação básica. Dessa forma, selecionamos como objeto de estudos o livro didático, por ser um recurso bastante utilizado pelos professores na realidade brasileira e por entender que sua função não se restringe aos aspectos didáticos ou pedagógicos. Para tanto, a pesquisa teve como questão norteadora: qual é o papel atribuído ao livro didático de História por professores que atuam na Educação Básica nesse campo disciplinar, em escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e do Rio de Janeiro? Visamos perceber se esse recurso assume caráter formativo para o professor que dele se utiliza. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar o livro didático como elemento que atua na autoformação do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que pode conduzir os docentes em seus próprios processos formativos. O referencial teórico que embasa esta pesquisa é constituído por conceitos como: o livro didático, a formação de professores, a autoformação e o trabalho docente. Para abordar as

questões relativas ao livro didático, utilizamos autores como Gatti-Júnior (2004), Lajolo (1996) e Miranda e Luca (2004). No que tange às contribuições do campo da formação de professores, apoiamo-nos em autores como García (1999), Diniz-Pereira (2006), Candau (1997) e Nóvoa (1992; 1995; 2004; 2009; 2015/2016). Para a contextualização das questões relativas à autoformação, apropriamo-nos das reflexões de Pineau (2010), Goulart (2012), Tepedino (2004) e Catani e Vicentini (2006). Sobre a categoria trabalho docente nos apoiamos, principalmente, nas produções de Oliveira (2010), Fullan e Hargreaves (2000), Esteve (1995) e Apple (1995). Na metodologia aqui utilizada, buscamos articular as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas, por meio das contribuições de Connelly e Clandinin (1990), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (2010), Bueno (2002) e Josso (2004), que se baseiam na reflexão do fazer pedagógico e na ressignificação da ação. Por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, trouxemos as reflexões de cinco professores de História das Redes Estaduais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em relação ao uso do livro didático, o que nos permitiu a construção de narrativas, compostas de histórias pessoais e coletivas. Os resultados apontaram que o livro didático é elemento central na prática dos docentes investigados e seu uso se intensifica quando há aumento da precarização das condições de trabalho. Além disso, percebemos que esses professores utilizam o livro didático como elemento autoformativo para suprir lacunas de sua formação inicial, para se atualizarem em relação a novos conteúdos, para realizarem consultas de algum material ou para realizarem transposição didática. Desse modo, constatamos a importância atribuída por esses docentes ao livro didático de História em suas práticas e formação.

ABSTRACT

FARIA, Gabriel Duarte, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2017.
Textbooks and the Self-Education Processes: Narratives by History Teachers.
Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

The field of Teacher Education has been expanding in recent years, with an emphasis on research on teacher education and work. In this context of discussion about the teaching work, we cut as a focus of interest the resources used by the teacher who is in the field of action of the curricular discipline of History and that acts in basic education. Thus, we selected the textbook as the object of study, because it is a resource that is widely used by teachers in the Brazilian reality and because we understand that its function is not restricted to teaching or pedagogical aspects. For this, the research had as guiding question: We asked the following research question: what is the role assigned to a History textbook by teachers who work in the Basic Education in this field for the Public State School Network of Minas Gerais and Rio de Janeiro? Our purpose is to see if this resource takes on an educational role for the teacher who uses it. Thus, the objective of this work is to investigate textbooks as an element that is active in a teacher's self-education, assuming that it is a resource that can lead teachers in their own educational processes. The theoretical framework that bases this research is constituted by concepts such as: textbook, teacher training, self-training and teaching work. To address the questions related to the textbook, we use authors such as Gatti-Júnior (2004), Lajolo (1996) and Miranda and Luca (2004). As

regards contributions from the field of teacher education, we rely on authors such as García (1999), Diniz-Pereira (2006), Candau (1997) and Nóvoa (1992, 1995, 2004, 2009, 2015/2016). For the contextualization of questions related to self-education, we draw on the reflections by Pineau (2010), Goulart (2012), Tepedino (2004) and Catani and Vicentini (2006). For the teaching work category we draw mainly on the productions by Oliveira (2010), Fullan and Hargreaves (2000), Esteve (1995) and Apple (1995). In the methodology used here, we sought to understand life histories and (auto-)biographical narratives through contributions by Connelly and Clandinin (1990), Ferenc (2005), Nóvoa and Finger (2010), Bueno (2002) and Josso (2004), which are based on the reflection of the pedagogical action and the resignification of action. Through questionnaires and semi-structured interviews, we present the reflections of five teachers of History of the State School Networks of Minas Gerais and Rio de Janeiro in relation to the use of the textbook, which allowed us to build narratives consisting of personal and group stories. Results showed that the textbook is a central element in the practice of the investigated teachers and its use intensifies when there is an increase in the precariousness of working conditions. In addition, we realized that these teachers use textbooks as a self-educational element to fill gaps in their initial education, to update themselves in relation to new contents, to verify certain subjects or to do some didactic transposition. Thus, we could perceive the importance given by these teachers to a History textbook in their practices and training.

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu a partir de um incômodo advindo do período em que cursei a graduação em História. Este incômodo foi se explicitando no decorrer dos estágios curriculares, em que observava a prática¹ de professores das Redes Municipal e Estadual de Ensino. Neles comecei a notar que o livro didático se fazia presente em quase todas as salas de aula onde realizei observações e que esse instrumento didático orientava a maior parte das atividades realizadas pelos professores. Essas atividades variavam desde a resolução de exercícios até a transcrição de textos dos livros para os cadernos.

Ao investigar sobre o assunto, verificamos que algumas pesquisas indicam que grande parte dos professores brasileiros que atuam no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio transformou o livro no “principal ou, até mesmo, no único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula” (SILVA, 2012a, p. 806). Em um desses estudos, constatou-se que a grande maioria dos professores utiliza o livro didático “não só como instrumento didático pedagógico, mas como fonte de consulta pessoal” (SILVA, 2012a, p. 806). Outro estudo, realizado por Verceze e Silvino (2008, p. 83), aponta que “70% deles ainda se mantêm tradicionalistas, utilizando apenas o livro didático como material pedagógico”, além de o livro didático ser considerado “um recurso imprescindível para os alunos”. Outro aspecto muito

¹ A prática aqui é entendida no sentido pedagógico, como “o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 1).

comum refere-se ao fato de o professor perceber no livro didático a sua “tábula salvadora”, utilizando-o para tudo e em todos os momentos. Nesse sentido, esse material tem atuado como um dos responsáveis pela “informação e formação dos professores” (SILVA, 2012a, p. 807).

Em sua função informativa, o livro didático ainda tem sido considerado uma fonte confiável para adquirir conhecimento, configurando-se em muitos casos como “única ou principal fonte de informação” (SILVA, 2015, p. 155). Sua confiabilidade está também relacionada ao fato de os conteúdos nele divulgados estarem baseados “em teorias, abordagens e pesquisas recentes”, tendo sido geralmente “desenvolvido por especialistas da área de ensino” (PESSOA, 2009, p. 54). Além disso, o livro didático “apresenta um plano sequencial e bem organizado”, o que confere “segurança ao professor” ao planejar suas aulas (PESSOA, 2009, p. 54). Vale ressaltar que, após a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD²), houve ampliação do controle de qualidade dos livros didáticos, uma vez que estes passaram a ser submetidos a avaliações constantes.

Já em seu caráter formativo, o livro didático pode ser percebido em articulação com as condições de trabalho docente quando ele é, por exemplo, utilizado para “economizar o tempo” ou para “compensar a carga horária excessiva de trabalho” (SILVA, 2015, p. 159). Conforme aponta Oliveira (2004, p. 1136), a questão da “precarização do trabalho docente” está relacionada à “desprofissionalização”³. Para muitos estudiosos, “o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão” (OLIVEIRA, 2004, p. 1137). Alguns autores compreendem a desprofissionalização vinculada à ideia de vocação, que considera a docência como “dom inato” e o professor como um sujeito que já nasce pronto e precisa somente ser treinado na prática profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Desse modo, a docência ainda passa longe da profissionalização, já que mantém essa relação vocacional (LÜDKE; BOING, 2004).

No âmbito das relações de trabalho, é importante destacar que as mudanças que vêm ocorrendo “têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho”

² O Programa Nacional do Livro Didático tem por função subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação básica.

³ Sobre a profissionalização do ensino, pode-se aprofundar em: (i) SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 65-92; (ii) TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados 30 anos: dois passos para frente e três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

(OLIVEIRA, 2004, p. 1138). Tal situação pode ser percebida pelo “aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino”, pelo “arrocho salarial”, pela “inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários”, pela “perda de garantias trabalhistas e previdenciárias” e pela “instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A precarização está também relacionada ao processo de “intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades” (NÓVOA, 1992, p. 24), o que levaria esses docentes a “seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos” (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156). Desse modo, a precarização, juntamente com a intensificação do trabalho docente, tem favorecido cada vez mais o uso do livro didático como “instrumento norteador, determinante de estratégias/medidas ‘do que ensinar’ e ‘do como ensinar’” (SILVA, 2015, p. 80).

Outro elemento relacionado à precarização docente é a dificuldade que muitos professores enfrentam ao iniciar a profissão. Conforme apontam Ferreira e Reali (2005, p. 2), os professores iniciantes geralmente “recebem as salas mais complicadas” e dificilmente conseguem “colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola”, além de serem incitados a cumprir as “mesmas exigências que os professores mais antigos”. Diante dessa realidade, “muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial” (OLIVEIRA, 2012, p. 1). Além disso, muitos docentes consideram que “os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 7).

A realidade das escolas públicas mostra também que muitos professores têm dificuldade de acesso à internet, seja pela precariedade física de muitas escolas ou devido ao fato de que nos últimos anos “os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida⁴” (OSHIO; ALMEIDA, 2011, p. 3). Nesse sentido, Frison *et al.* (2009, p. 8) mostram que,

⁴ Nogueira (2013) explicita que, quanto menos favorável é o perfil dos candidatos ao ensino superior, maior é a prudência ao escolher o curso. Com isso, torna-se bastante comum o fato de os membros das camadas sociais inferiores escolherem os cursos e, ou, faculdades de menor prestígio. Isso implica necessidade de reformulação da formação docente, além de exigir uma reflexão “sobre a formação em serviço, vislumbrando novas possibilidades de intervenção” (SANTOS; DIAS, 2013, p. 63). Diante disso, estão lançados novos desafios para o campo da formação e trabalho docentes.

“embora a internet seja utilizada como importante instrumento de pesquisa, o livro didático ainda representa a [*sic*] principal, senão a única fonte de trabalho como material impresso na sala de aula, em muitas escolas da rede pública de ensino”.

Há também, por parte de alguns professores, uma dificuldade em inovar e aplicar novas formas de ensinar, bem como uma “falta de domínio no uso das tecnologias” (ROSA, 2013, p. 222). Segundo Moran (2006, p. 56), “muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar com segurança”. Temos ainda “informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós” (MORAN, 2006, p. 58) e para a nossa prática docente.

Notamos ainda nos professores tendência em desenvolver sua prática pedagógica a partir dos “saberes provenientes da formação escolar anterior” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215), ou seja, das experiências que viveram enquanto alunos, nas quais o livro era o principal material didático disponível. Nessa perspectiva, “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219). Nas palavras de Dewey (1979, p. 26), “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Portanto, essas experiências anteriores contribuiriam, assim, para “modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Entendendo que os saberes dos docentes provêm de fontes diversas (que vão desde a formação inicial e continuada até sua experiência profissional e aprendizagem com os pares), compreendemos a noção de saber em “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Assim, perceber o livro didático em seu elo com os saberes significa considerar tanto os “saberes oriundos da formação profissional” quanto os “saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Desse modo, no processo de construção de sua prática docente, o professor buscará, como aponta Tardif (2014, p. 38), alguns dos “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”, considerados como válidos e legítimos.

Ele irá buscar também os saberes curriculares que “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares” (TARDIF, 2014, p. 38), por entender que ali consta uma seleção organizada dos conteúdos com uma sequência devidamente selecionada para cada etapa de ensino. Diante desse cenário, os professores contam ainda com os seus saberes experienciais, desenvolvidos com base no trabalho cotidiano, que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39). Muitas vezes são essas experiências que, por obterem sucesso, conduzem o professor ao uso contínuo e repetitivo do mesmo livro didático, por exemplo. Por vezes, essa experiência passa a ser incorporada, divulgada e mantida pelo professor em sua prática cotidiana.

Assim, é possível afirmar que uma das principais fontes de estudo e pesquisa desses professores, que também costuma ser a de mais fácil acesso, é o livro didático. Este vem, muitas vezes, constituindo um aliado na superação das fragilidades aqui expostas. A partir dessas questões, indagamos: *Qual o papel atribuído ao livro didático de História, por professores que atuam na Educação Básica, nesse campo disciplinar, em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais e do Rio de Janeiro? O livro didático pode ser compreendido como artefato ou recurso utilizado na perspectiva da autoformação, assumindo caráter também formativo para o professor que dele se utiliza?*

Com o intuito de responder a esses questionamentos e ao mesmo tempo manter um diálogo com a produção acadêmica da área, definimos como objetivo geral: investigar o uso do livro didático como elemento que contribui para a autoformação e formação continuada do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que assume múltiplas funções na prática e na formação desses docentes. Como objetivos específicos, buscamos:

- Compreender os significados atribuídos ao livro didático, em sua prática pedagógica cotidiana, por cinco professores de História da Educação básica.
- Identificar os usos que os professores de História fazem do livro didático na sala de aula visando perceber de que modo o livro contribui para a formação continuada e para a autoformação dos docentes.
- Compreender a relação entre o uso do livro didático de História pelos docentes, o processo de intensificação e as condições de trabalho dos docentes.

- Identificar e analisar o lugar que o livro didático ocupa na prática pedagógica desses professores.

Nossa hipótese é de que o uso contínuo e institucionalizado do livro didático pelo professor pode pautar as suas práticas docentes ou que a possível fragilidade na sua formação, a história de vida e as condições de trabalho o impulsionem a esse uso, sendo um recurso colaborador direto para sua autoformação e formação continuada.

Para a consecução dos objetivos propostos na pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa de pesquisa, a partir do uso de questionários e de entrevistas semiestruturadas para o levantamento de dados dos sujeitos investigados. Trabalhamos com suas narrativas pessoais e organizamos seus relatos através de temáticas gerais relacionadas à formação dos docentes, ao uso que fazem desse instrumento em sala de aula e à relação do livro com as condições de trabalho dos professores. A escrita dessas narrativas permitiu-me aproximar do universo docente, ampliando minha capacidade de perceber que os conflitos pelos quais eu passava enquanto docente eram os mesmos ou muito similares em relação àqueles que os sujeitos pesquisados experimentavam cotidianamente. Tudo isso fez que o meu olhar sobre a escola fosse próximo, parecido com o deles. Ao mesmo tempo, desenvolvi um olhar diferente, porque ampliei meu modo de ver o mundo, enquanto os sujeitos investigados também se dispuseram a questionar sobre as situações colocadas pelo pesquisador. Assim, tanto eu quanto eles saímos sempre transformados das entrevistas, dos nossos encontros, num espaço que era o mesmo e que também agora parecia um pouco diferente, porque nós éramos outros, refletindo sobre esse espaço e sobre a prática docente.

Diante disso, organizamos esta pesquisa em cinco capítulos, a saber:

Capítulo I – Livro Didático e Formação de Professores: do uso do livro às condições do trabalho docente – expõe o referencial teórico que subsidiou esta pesquisa, tomando como centrais os seguintes conceitos: livro didático, formação de professores, desenvolvimento profissional, autoformação, trabalho docente.

Capítulo II – Caminhos Metodológicos da Pesquisa: apresenta o percurso metodológico adotado nesta investigação, incluindo a abordagem qualitativa de pesquisa, a seleção das escolas e dos sujeitos investigados, as fontes de coleta de dados, as narrativas (auto)biográficas e as histórias de vida.

Capítulo III – Narrativas dos Professores de História sobre o seu processo formativo – Trata do percurso formativo de cada sujeito pesquisado, abordando aspectos da sua história pessoal e familiar, de sua memória enquanto aluno e suas experiências com o livro didático.

Capítulo IV – Narrativas dos professores de História sobre o livro didático – Aborda os mais variados usos do livro didático no contexto escolar e a relação que os professores estabelecem com esse instrumento.

Capítulo V – Narrativas dos professores de História e sua relação com o trabalho docente – Analisa as condições de trabalho docente, visando perceber se estas condições de trabalho interferem no uso do livro didático.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, na qual fazemos uma síntese dos resultados.

CAPÍTULO I

LIVRO DIDÁTICO, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES: do uso do livro às condições do trabalho docente

A revisão de literatura referente a este trabalho ocorre por meio da apresentação dos conceitos fundamentais à compreensão do livro didático como elemento importante na formação continuada e na autoformação dos professores. Desse modo, abordamos aqui alguns conceitos e noções importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, como: livro didático, formação de professores, formação continuada e desenvolvimento profissional, autoformação e trabalho docente.

1.1. Livro didático e sua função no contexto escolar

O livro didático ainda tem sido um recurso pedagógico bastante utilizado nas escolas públicas brasileiras. Muitas vezes, no entanto, os professores parecem não ter consciência dos efeitos produzidos por este artefato em suas práticas e também em suas formações pedagógicas. Desse modo, os livros passam a atuar no contexto escolar não apenas como recursos didático-pedagógicos, mas assumem o seu caráter formativo, sem deixar de ser instrumental, quando o professor “não tem tempo de preparar suas aulas (...) não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de

aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança” (PESSOA, 2009, p. 54).

No Brasil, o livro didático passou a ser regulamentado e oficializado a partir da década de 1930, em especial após a implantação do Estado Novo, “quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124). Desde os primórdios de sua implantação nas escolas do país, o governo federal já utilizava mecanismos de controle sobre sua produção e circulação. Nesse período, “o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica, sendo o Estado caracterizado como censor no uso desse material” (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 86). Assim, “reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124-125). Nesse contexto, os professores escolhiam os livros a partir de listas já estabelecidas pelo governo, não havendo debate relativo à qualidade desses impressos.

Outro período importante relativo à história do livro didático na Educação brasileira diz respeito ao período civil-militar, em que a compra e distribuição de livros pelo poder público foram marcadas pela censura e ausência de liberdade democrática (MIRANDA; LUCA, 2004). Nesse mesmo período, sob a influência de pressões e interesses econômicos e políticos, “os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125). Portanto, é nesse cenário de massificação do ensino associado à construção de um parque gráfico nacional que o livro didático adquire centralidade no contexto escolar brasileiro.

Após o período civil-militar, com a redemocratização do país, é criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No início de seu funcionamento, o Programa visava à aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental. Segundo Miranda e Luca (2004, p. 126), “progressivamente foram sendo incluídas no Programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar”. Durante a década de 1990, após a

democratização do ensino⁵, os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos, passaram a ser veiculados pelos livros didáticos, os quais passaram a assumir papel importante na prática educativa, tanto como instrumento de trabalho do professor quanto como único objeto cultural ao qual a criança tinha acesso (FRISON *et al.*, 2009). Nesse mesmo período, era possível perceber a centralidade assumida pelo livro didático na escola brasileira, ao mesmo tempo que se observou um processo de desqualificação dos docentes, bem como enorme dependência deles em relação a esses materiais (GATTI-JÚNIOR, 2004).

Com a sua ampliação, o PNLD passou a atender também a outros programas, como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM⁶) implantado em 2004 pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como a compra de acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, por meio do FNDE, são adquiridos e distribuídos livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e também se repõem e complementam os livros reutilizáveis para outras etapas⁷. Desde sua origem, esse Programa está baseado na livre concorrência de editoras privadas e na apresentação de diversos livros didáticos, para que alguns deles possam ser escolhidos por professores da rede pública de ensino e, posteriormente, trabalhados nas escolas com os alunos, ou seja, a seleção dos livros está condicionada à submissão dos exemplares ao Programa. Além disso, o Programa instaura como prática nas escolas o diálogo entre os professores diante da possibilidade de escolha dos livros ofertados e da variedade oferecida pela listagem do Guia⁸. Podemos observar a seguir alguns dados sobre o Programa (Tabela 1).

⁵ Sobre a democratização do ensino, podemos aprofundar em: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

⁶ Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

⁷ Para maior aprofundamento sobre a distribuição de livros didáticos, ver mais em: <<http://www.fnede.gov.br/?Itemid=887>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

⁸ Antes da implantação do Guia Nacional do Livro Didático, o MEC comprava e distribuía para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Somente a partir de 1996 é que o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados no Guia distribuído nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático (CASSIANO, 2003).

Tabela 1 – Gasto anual com livro didático/PNLD

Ano	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Número de exemplares	Valores (R\$)
2015	123.497	30.601.344	144.291.373	1.362.618.334,01
2016	121.574	34.513.075	128.588.730	1.255.495.989,82
2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.366.502.524,28

Fonte: Esses dados são uma adaptação das informações do site <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam a abrangência do Programa, já que atende a várias escolas situadas em todas as regiões do Brasil. No último ano, atendeu a 117.690 escolas, quase 30 milhões de alunos, com mais de 152 milhões de exemplares impressos. Com relação aos valores gastos pelo Programa, convém ressaltar que, apesar de o país estar diante de uma grave crise econômica, com a aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55⁹) que limita os gastos públicos, os investimentos com o PNLD se mantiveram praticamente os mesmos. Isso pode ser explicado pela importância do Programa e também pela lógica mercantil que tem caracterizado a Educação.

Outro aspecto a ser ressaltado é sobre a importância assumida pelo livro didático na prática pedagógica, quando este instrumento didático contribui para a “sistematização dos conteúdos que devem ser trabalhados em classe” (MANTOVANI, 2009, p. 23), servindo de apoio para o professor. Como nem sempre o professor tem acesso a outras leituras, “a presença do livro didático na sala de aula é um modo de garantir, minimamente, as referências de conteúdo e de habilidades exigidas” em cada etapa de ensino (MANTOVANI, 2009, p. 23-24). Assim, muitas vezes o livro surge para preencher uma falta ou uma lacuna que se estabelece com a

⁹ A PEC 55 institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. E cada um dos limites equivalerá: I – Para o exercício de 2017, a despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2%; e II – Para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I – Transferências constitucionais; II – Créditos extraordinários; III – Despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV – Despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

sua ausência, permitindo que uma sequência de conteúdos seja estabelecida e o trabalho com o aluno seja direcionado, o que costuma trazer certa segurança ao professor (SILVA, 2015).

Em 2015 foi publicado o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que descreve os conteúdos a serem contemplados no ensino de cada uma das áreas de conhecimento nas escolas do país. A base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Além disso, ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica¹⁰. Diante disso, é possível prever que a tão “sonhada” padronização do ensino, idealizada por alguns membros do Governo, poderá ser novamente definida pelos livros didáticos.

Do mesmo modo, Apple (1995, p. 81) afirma que os livros didáticos “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países”, constituindo instrumentos privilegiados na Educação. Muitas vezes, são eles que “frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81). Como aponta Louzano (2015, s.d.), “para mudar a situação será preciso alinhar as matrizes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação docente ao currículo. Sem envolver tudo isso, a referência de muitas escolas vai continuar sendo a avaliação externa e o livro”¹¹. Como podemos perceber, o livro didático é também uma “poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica” (CASSIANO, 2007, p. 20).

Neste trabalho, o livro didático será entendido, conforme Richaudeau (*apud* MANTOVANI, 2009, p. 16), como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”, tanto para professores quanto para alunos e “utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” (LAJOLO, 1996, p. 4). No que se refere ao professor, percebemos que o livro didático se configura como material de consulta enquanto planeja suas aulas.

¹⁰ Estas informações estão disponíveis no site do MEC no seguinte link: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

¹¹ Para maiores informações sobre o debate da Base Nacional Comum, acesse: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/46/um-debate-do-tamanho-do-pais-experiencias-curriculares-de-redes-estaduais-362346-1.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

Muitas vezes, os livros didáticos também atuam como “guias das formas e ordem das atividades de educação escolar” (SILVA, 2010, p. 1).

O livro didático está relacionado, pois, com os processos formativos dos professores e com suas condições de exercício profissional, o que pode ser percebido principalmente em países como o Brasil, em que “uma precaríssima situação educacional faz que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina*” (LAJOLO, 1996, p. 4). Nesse cenário, o livro didático faz-se cada vez mais presente à medida que a “formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis. Então, surge a necessidade do material pedagógico, e entre ele, o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino” (SOARES, 2008, p. 5).

É possível notar também que alguns professores preferem não utilizar o livro didático. Silva e Mandú (2010, p. 4), por exemplo, observaram em seus estudos que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental “não faziam uso do livro didático na sala de aula”, porque os alunos nem sempre conseguiam acompanhar os “assuntos tratados no mesmo” ou porque não havia “livros suficientes para suprir toda sala”. Oliveira (s.d., p. 4) mostra, ainda, que o livro didático muitas vezes torna “as aulas completamente teóricas, levando-as a monotonia, fazendo que os professores através deste recurso didático transformem suas aulas no método mais tradicional possível”.

Diante disso, entendemos assim como Verceze e Silvino (2008, p. 90) que o livro didático deve ser visto “apenas como uma das ferramentas entre tantas outras capazes de lhes propiciar condições de ministrar um ensino de qualidade”. Como podemos perceber, o livro não deve restringir o caminho e as opções dos alunos e do professor. Conforme nos mostra Lajolo (1996, p. 88), “concentrar a atividade docente apenas e exclusivamente no livro didático é diminuir as enormes possibilidades de interação” e daquilo que realmente é significativo. Muitos professores, na ausência de outros materiais instrucionais, “tornam-se, voluntariamente ou não, escravos do livro didático”. Suas preocupações passam a ser a de “‘dar’ toda a matéria contida no livro em lugar de trabalhar as ideias essenciais daquela série”. Com isso, o foco deixa de ser a aprendizagem dos alunos e passa a ser “o livro de ponta a ponta”, o que traz algumas consequências nocivas para o ensino (LAJOLO, 1996, p. 87-88).

Uma boa estratégia diante de tal situação seria, pois, cada professor “dar um tratamento pessoal diferente a esses assuntos, lançando mão, para isso, de outros livros, nos quais esses assuntos estejam mais bem elaborados, de livros paradidáticos, de artigos de revistas especializadas e de outros materiais pedagógicos” (LAJOLO, 1996, p. 88). Segundo nos orienta esta autora: “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe” (LAJOLO, 1996, p. 7). Ou, repetindo as palavras de António Nóvoa, “nada substitui um bom professor” (NÓVOA, 2013). A seguir, apresentamos a temática da formação de professores com o intuito de mostrar sua relação com o objeto deste estudo, o livro didático.

1.2. A constituição do campo da formação de professores

A formação de professores é uma área de conhecimento que busca estudar os “processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições” (GARCÍA, 1999, p. 26). A formação pode também ser entendida como “**uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser” (*Op. Cit.* – grifo do autor). Esse autor compreende a formação como um processo contínuo de desenvolvimento e estruturação pessoal, que consiste no envolvimento dos professores com suas atividades profissionais em sua dimensão coletiva e também pessoal, de acordo com seus interesses e necessidades. Nessa perspectiva, o professor é o principal responsável por sua formação, e sua reflexão é o principal meio de promover mudanças na prática docente.

A formação de professores também pode ser entendida como um campo¹² de pesquisa que envolve “lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 146). No Brasil, tais estudos foram se consolidando por meio de pesquisas

¹² Compreendemos a noção de campo aqui, a partir do sociólogo Pierre Bourdieu, como um “campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 2008, p. 50).

do tipo estado da arte e de levantamentos bibliográficos, que ocorreram desde a década de 1970. Nessas pesquisas foi possível perceber diferentes ênfases relativas à ideia de formação de professores. Uma delas privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em Educação. Essa perspectiva parte da ideia de que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Outra ênfase é a que privilegiou o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dos educadores com as classes populares. Durante a década de 1980, surgiram nas produções acadêmicas sobre formação de professores reivindicações sobre melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério. Candau (1987, p. 95), ao analisar a situação do magistério no país nessa época, identificou uma “desvalorização e descaracterização” do magistério como profissão. Tal situação refletiu na escola, que fragmentou “o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino, retirou do educador, em especial do professor, o controle sobre a totalidade de sua prática” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 20). Aos poucos, esses mesmos estudos foram apontando para o fracasso do trabalho docente na escola. Nesse contexto, passou-se a considerar a falta de condições materiais do trabalho docente como tema importante no debate sobre a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Assim, a década de 1980 refletiu “um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar a necessidade de se repensarem as formas de organização e gestão da escola pública” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 55). Nesse período, a escola passou a ser percebida como instância articulada à sua “função social”, que destacou a primazia do educar sobre o ensinar. Assim, ressalta-se a importância desse profissional em assumir uma prática que articulasse a sua função pedagógica e a sua função social, de modo a produzir uma conscientização nos educandos, para que houvesse ação libertadora ou emancipadora de sua condição social e política, visando à diminuição da exclusão e da desigualdade (FREIRE, 1967).

Outra questão bastante presente nos debates sobre a formação de professores na década de 1980 foi a discussão sobre a relação teoria e prática, que geralmente estava assentada na suposta constatação da separação entre ambas (DAMASCENO, 1987). Nessa perspectiva, a prática não deveria ser considerada apenas a aplicação da

teoria, sendo também capaz de inventar, criar ou introduzir situações novas. Segundo Vazquez (1977, p. 233), na “interação teoria-prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa”. A inovação estaria, assim, sempre relacionada tanto às produções teóricas quanto às práticas desenvolvidas.

Alguns autores consideram ainda que, em razão dessa hierarquização entre teoria e prática, haveria grande distanciamento entre a universidade e a educação básica. Como mostra Gatti (2014a, p. 266), “o que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor”. Em nossas universidades, por exemplo, a pesquisa é mais valorizada do que a formação do professor. Para Candau (1997, p. 37), “a raiz mais profunda desta hierarquia se encontra no próprio desprestígio da educação e do ensino na sociedade”. É comum alunos das licenciaturas assinalarem “a distância e a inadequação da formação recebida para enfrentar a problemática das escolas do sistema, de modo especial as públicas” (CANDAU, 1997, p. 38).

Na década de 1990, novas ênfases emergem no campo diante da “crise de paradigmas”, em que os estudos sobre formação do professor se voltam para a compreensão dos aspectos “microsociais”, destacando o papel do sujeito. Nesse cenário, passa-se a valorizar a formação do professor-pesquisador e a formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2006). Essa ideia foi muito difundida nos estudos de Donald Schön (1992), que ressalta o papel da reflexão na prática profissional. Ao analisar a epistemologia da prática elaborada por esse autor, Alarcão (1996, p. 17) mostra uma revalorização do “conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras (...), mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas”. Isso se faz possível quando há articulação entre teoria e prática, já que “a pesquisa não se realiza em uma estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Outra ênfase no campo da formação de professores, ainda na década de 1990, foi a da Sociologia da Educação, que se voltou para o estudo do cotidiano escolar e da atuação prática do professor, focalizando as investigações dos “saberes escolares”

(DINIZ-PEREIRA, 2006). Segundo Tardif (2014, p. 14), o saber docente “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”. Nessa perspectiva, o livro didático se torna elemento fértil para estudo no campo da formação de professores, uma vez que é instrumento bastante utilizado pelos docentes e que se mantém com o passar dos anos. E isso mostra que ele acompanha a carreira desses profissionais como instrumento atualizado e atemporal. Abordamos no tópico seguinte as ideias de formação continuada e de desenvolvimento profissional da docência, para evidenciar que a formação é um processo que se desenvolve em articulação com a carreira docente.

1.3. Formação continuada e desenvolvimento profissional

A ideia de formação continuada que defendemos nesta pesquisa está articulada com a necessidade de uma “atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58). Essa ideia de formação continuada surgiu com grande importância para deslocar o foco da formação inicial para a continuada.

Ainda na década de 1990, começam a surgir as primeiras críticas aos cursos de “treinamento em serviço” ou de “reciclagem”. Tais cursos são considerados insuficientes, porque, além de serem esporádicos, não eram pautados nas necessidades dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2006). Isto é, para que a formação continuada seja eficaz, ela deve ser estruturada “com base nas necessidades formativas dos professores e da escola enquanto contexto do exercício e desenvolvimento da profissão” (RAMALHO; NUÑEZ, 2011, p. 74).

Nesse sentido, a formação deixa de ser “mera participação formal num curso e se transforma em uma atividade para a qual as ações de aprendizagem estão voltadas” (RAMALHO; NUÑEZ, 2011, p. 75). Para que isso ocorra, tais aprendizagens devem fazer sentido para os docentes, de modo que eles possam refletir sobre suas práticas e tornar-se sujeitos de sua formação. Em uma perspectiva mais atual, a formação continuada passa a exigir dos docentes uma nova postura que rompesse com “os conceitos prontos e fechados, as metodologias predefinidas e cristalizadas, a repetição de procedimentos dos quais não se espera muito mais que a

reprodução formal de afirmações que se contradizem com uma prática” (CALDERANO, 2006, p. 57).

Outro aspecto importante da formação continuada de professores é o reconhecimento de que “a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se ‘em serviço’” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 49). Para Felício e Oliveira (2008, p. 215), é necessário inclusive reconhecer que “a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional”. Isso implica perceber que o professor é um eterno aprendiz. Implica ainda compreender que “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (SANTOS, 1995, p. 25). Por isso, essa perspectiva de formação continuada busca “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25). Nesse contexto, são estimuladas as iniciativas de “aproximação, reconhecimento, valorização e incorporação dos saberes docentes, principalmente dos saberes da experiência” (CANDAUI, 1997, p. 60).

No entendimento de Gatti (2008, p. 57), a formação continuada pode ser percebida de dois modos distintos: “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados (...), ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional”. No que tange ao aspecto mais amplo e genérico da formação de professores, é importante ressaltar que “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p. 57) pode ser considerado formação continuada. É nesse sentido que consideramos que o livro didático pode ser percebido como elemento formador na prática dos professores. Compreendemos, assim, a importância da formação continuada “nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola” (MARQUES, 2000, p. 206).

No contexto escolar, há sempre uma demanda para que os professores desenvolvam saberes, habilidades, que realizem cursos de formação continuada, que demonstrem experiências e práticas. Com base nessa perspectiva, “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo um lugar na aprendizagem e na

construção do pensamento prático do professor” (GOMES, 2012, p. 419). Muitas vezes, o uso que se faz do livro didático define o modo como essas práticas são julgadas, orientadas e até mesmo reproduzidas. Tal pensamento, conforme sugere essa autora, “não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido” (GOMES, 2012, p. 419). Raramente se ensina, por exemplo, nas Universidades e Instituições de Educação Superior (IES) a problematizar, refletir, experimentar possibilidades de usos diversos do livro didático em sala de aula, mas, em grande parte das salas de aula de Educação básica brasileiras, ele se faz presente.

Portanto, a perspectiva de formação continuada apresentada defende um modelo de formação que se realiza no próprio cotidiano da escola, ou seja, “é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola” (CANDAU, 1997, p. 55). Como aponta Nóvoa (2009, p. 41), “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço das práticas partilhadas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. É, pois, nesse contexto que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1997, p. 57).

Outro aspecto importante a ser destacado é a complexidade do trabalho realizado no espaço escolar, o que exige aprofundamento dos profissionais que nele atuam, no sentido de desenvolver um trabalho coletivo que se configure como “mais do que o somatório das competências individuais”, construindo “modos colectivos de produção e de regulação” do trabalho docente (NÓVOA, 2009, p. 40). Conforme aponta esse autor, essa habilidade, ou competência, para o trabalho coletivo é considerada fundamental para os professores do século XXI. Nesse sentido, a escola passa a constituir o lugar da “construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Como mostra Candau (1997, p. 57), “considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada”. Contudo, para que a prática escolar seja mobilizadora de um processo formativo, não basta estar na escola e desenvolver uma prática escolar efetiva. É preciso que a prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões concretas e resolvê-las, além de estabelecer relação com a coletividade. Desse modo, a formação continuada não pode ser compreendida como “acumulação

(de cursos, palestras, seminários etc. de conhecimentos ou técnicas)”, mas um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAU, 1997, p. 64).

Diante disso, consideramos as fases do ciclo de vida profissional dos professores, com base em Michael Huberman (1995), que define cinco fases: 1) “a entrada na carreira”; 2) “a fase de estabilização”; 3) “a fase de diversificação”; 4) a fase da “Serenidade, distanciamento afetivo”; e 5) a fase do “Desinvestimento”. A fase de entrada na carreira compreende os primeiros três anos de exercício da docência, em que há um “choque do real”, ou seja, uma “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Essa é também uma fase de descoberta, em que se percebe um “entusiasmo inicial”, “experimentação”, “exaltação” e uma “situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 1995, p. 39). A fase de estabilização compreende o período de quatro a seis anos de exercício da docência e se caracteriza por um “compromisso com a profissão, significando, portanto, pertença do professor a um corpo profissional e independência” (CHAKUR, 2001, p. 52). Na fase de diversificação, que vai dos sete aos 25 anos, “os percursos individuais revelam-se mais divergentes que na fase anterior” (CHAKUR, 2001, p. 52). Nessa fase, os professores experimentam uma “série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, as formas de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.” (HUBERMAN, 1995, p. 41). No intervalo de 25 a 35 anos de serviço aparece a “‘serenidade e o distanciamento afetivo’ em alguns, ou o ‘conservadorismo’ em outros” (CHAKUR, 2001, p. 52). Nessa fase, “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta” (HUBERMAN, 1995, p. 44). A última fase descreve um desinvestimento, ou seja, um recuo e uma “interiorização” que coincidem com o “final da carreira profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 46). Nesse caso, alguns docentes desenvolvem atitude “positiva”, quando se libertam sem o lamentar do investimento no trabalho, enquanto outros, “desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias” (*Op. Cit.*).

A partir dessas fases descritas, adotamos nesta pesquisa a ideia de desenvolvimento profissional, que pode ser concebida como “qualquer intenção

sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2011, p. 47). O desenvolvimento profissional também pode ser compreendido como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas” (FORMOSINHO, 2009, p. 226). Essa ideia de desenvolvimento profissional inclui “todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula” (DAY, 2001, p. 20). O desenvolvimento profissional compreende o professor como “profissional do ensino” e pressupõe uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137).

A abordagem do desenvolvimento profissional vem negar algumas concepções tradicionais que considera que “a formação é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente” (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Nesta abordagem, o desenvolvimento profissional do professor não está unicamente relacionado ao desenvolvimento pedagógico ou teórico, mas decorre de ambos os fatores, sendo acrescido ou “incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Desse modo, as oportunidades de aprendizagem profissional da docência estão relacionadas às chances que são oferecidas aos professores para “investigar, experimentar, consultar, avaliar” as situações de “organização de seu trabalho diário” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 74). Daí a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional como um processo que se realiza no decorrer de toda a vida.

Os estudos sobre desenvolvimento profissional mostram, ainda, que esse processo “pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências (...) tanto formais quanto informais” (MARCELO, 2009, p. 10). Entendemos, nesse sentido, que as experiências mais significativas para o desenvolvimento profissional docente são aquelas realizadas no contexto escolar e que têm relação direta com atividades que o

professor realiza dentro da sala de aula. Vale ressaltar também que nem tudo o que chega às escolas, em termos de políticas educacionais, projetos formativos e materiais didáticos, é acatado prontamente pelos professores, uma vez que estes docentes apresentam um sistema de crenças (MARCELO, 2009) que influencia as aprendizagens e os mobiliza ou não em seus processos de mudança.

Para que esse desenvolvimento profissional ocorra, ele deve provocar mudanças nesse sistema de crenças dos professores, além de produzir transformação nas práticas desses docentes. Nesse sentido, é possível afirmar que “o professor aprende com a própria prática, à medida que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo” (BRAÚNA; FERENC, 2008, p. 85). A alteração dessas práticas implica, pois, “investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (GOMES, 2012, p. 417).

Desse modo, é possível perceber que o livro didático pode tornar-se uma prática, à medida que os professores, em “suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não tem domínio consciente” (BOURDIEU, 1983, p. 72). Conforme aponta Sacristán (1999, p. 75), “os professores medeiam quase todos os processos pedagógicos, mas não deixam de ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática”. Algumas vezes, os professores não percebem que o livro didático molda suas práticas, já que “a determinação externa da prática se oculta (interioriza-se), tornando-se menos evidente” (SACRISTÁN, 1999, p. 75). Muitas vezes, o professor se utiliza desse recurso pedagógico, colocando-se de forma alheia àquilo que o produziu, já que “a ação do sistema escolar é resultante de ações mais ou menos grosseiramente orquestradas (...) que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva (...) tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer” (BOURDIEU, 2008, p. 43).

Assim, embora haja o reconhecimento da ação reflexiva do professor sobre a sua prática, discutimos a ideia de que o uso rotineiro do livro didático pode atuar como elemento estruturante da prática profissional docente, dependendo do grau de autonomia e consciência dos professores sobre a sua prática, o que pode produzir efeitos tanto na ação docente quanto na aprendizagem dos alunos. Ao orientar sua ação em dado sentido, construindo sua forma de ser docente, o professor tende, seja pelo sucesso de suas ações, seja pela ausência de possibilidades de uma nova ação, a

manter sua ação enquanto docente. Em se tratando do livro didático, o tipo de relação estabelecida por esse professor no contexto escolar, de modo geral, envolvendo os colegas docentes, a equipe pedagógica, os alunos, os materiais disponíveis, o espaço físico, a história de vida desse professor, suas experiências com a docência, tudo isso definirá o modo como esse professor se relacionará com a docência e também com o livro didático.

Além disso, percebemos a formação como “um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente” (GOMES, 2012, p. 422), o que significa que ela pode ser aperfeiçoada, modificada a todo tempo, independentemente da idade, do tempo de formação ou de docência. Do mesmo modo, percebemos a formação como um processo contínuo, o que implica estar constantemente aberto ao aprendizado, mesmo após a formação inicial. Daí a necessidade da formação continuada. Por fim, concebemos a prática como “elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais” (GOMES, 2012, p. 422). Ao perceber o livro didático como elemento estruturante do pensamento prático do professor, passamos, então, a identificá-lo como uma possibilidade de instrumento para a mobilização-reflexão-ação-mudança dessa prática.

Propomos, assim, um estudo que perceba o caráter formativo do livro didático no contexto escolar, focando principalmente as práticas pedagógicas nas quais os livros estejam envolvidos. Entendemos também que “o professor como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória constrói e reconstrói seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos” (GOMES, 2012, p. 417) e que o livro didático pode se constituir em uma dessas fontes mobilizadoras de construção e reconstrução de saberes para esses professores no decorrer de suas trajetórias. A seguir, fazemos alguns apontamentos sobre o processo autoformativo e sua relação com os usos do livro didático.

1.4. O livro didático e os processos de autoformação

A autoformação é um tipo de formação em que “o indivíduo participa de forma independente, tendo sob seu próprio controle os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados de sua própria formação” (GARCÍA, 1999, p. 26). Pode ser também caracterizada como “uma terceira força de formação”, que se refere à formação do eu e está também relacionada à “heteroformação” – a ação dos outros –

e à “ecoformação” – a ação do meio ambiente (PINEAU, 2010, p. 99). A ideia de formar-se ainda tem sido uma permanente indagação. O que se sabe, no entanto, é que a autoformação é atravessada por “trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser” (PINEAU, 2010, p. 99-101).

Algumas vezes, ainda, a autoformação pode ser entendida como uma aprendizagem individualizada ou como uma aprendizagem “autodidática” (PINEAU, 2010, p. 101). Nesse sentido é que pensamos no livro didático como instrumento capaz de favorecer um modo particular de aprendizagem, que engloba uma autoformação e define “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, 2010, p. 99). Assim, o contato com o livro didático estaria reforçando o desejo e a vontade dos sujeitos de “regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo” (DUMAZEDIER *apud* PINEAU, 2010, p. 99).

Há também quem compreenda a autoformação como proposta que visa ajudar o sujeito a elaborar o seu conhecimento a partir das suas visões de mundo. Nesse sentido, à medida que esse sujeito fosse aprendendo, ele mesmo seria capaz de contribuir para a transformação da realidade. Na autoformação, as histórias individuais do sujeito passam a ser respeitadas, produzindo um jeito próprio de o docente caminhar para uma possível prática transformadora. Na perspectiva autoformativa, a transformação da escola e das práticas docentes somente serão possíveis se “nós, educadores, emprendermos ações para modificá-las” (GOULART, 2012, p. 5). Isso implica que essa transformação seja elaborada pelos próprios educadores.

A autoformação está também bastante associada à autonomia. Ela se apresenta como “uma das formas viáveis para que cada professor possa buscar, de maneira mais independente, a capacitação que julgar necessária” (TEPEDINO, 2004, p. 21). Sendo compreendida a partir de um conjunto de relações pessoais, somente é possível pensar que uma pessoa “autoforma-se” quando ela é capaz de transformar “uma relação heterônoma numa relação autônoma” (PINEAU, 2010, p. 114-115). Desse modo, um professor inserido em uma proposta de autoformação é aquele que busca promover a autoria do pensamento, bem como a sua própria autonomia. Esse professor é também aquele que “reconstrói o seu conhecimento na interação com o

aluno, conforme o desenvolvimento do processo de aprendizagem” (GOULART, 2012, p. 4).

Outra dimensão importante da autoformação é a preocupação com os processos reflexivos. Segundo aquela autora, “ao nos voltarmos aos processos reflexivos, estamos exercendo a nossa condição de sujeito que aprende e ensina”, para que sejamos capazes de “reconstruir os pressupostos teóricos que conduzem a prática educativa” (GOULART, 2012, p. 7). A prática reflexiva deve desenvolver-se como “um processo de autoformação partilhada” que permita o professor pensar sobre “as suas práticas, o aprofundamento de questões a elas pertinentes, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática” (LEITÃO, 2004, p. 28). Nesse sentido, tanto na reflexão quanto na autoformação há estreita relação entre a “ação, participação, reflexão” e a “indissociabilidade da história de vida e do percurso profissional” (LEITÃO, 2004, p. 38).

A autoformação pode estar afinada com o processo de reflexão dos professores, ao torná-los aptos a “olhar retrospectivamente” e realizar uma “reflexão-na-ação”. Esse tipo de reflexão envolve, pois, “uma ação, uma observação e uma descrição” (SCHÖN, 1992, p. 83). Em termos práticos, este autor ensina que, após a aula, o docente deve “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (*Op. Cit.*). Como mostra Nóvoa (2016, n.p.), “a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas (...) e nascem do esforço de encontrar respostas para problemas educativos”.

A necessidade da formação está também relacionada às experiências de vida dos professores e à elaboração de “um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 39). Para esse autor, a autorreflexão se define a partir das referências pessoais de cada sujeito. Pensar a autoformação nessa perspectiva significa perceber “o lugar das experiências na constituição dos saberes que subsidiam a ação dos professores” (CATANI; VICENTINI, 2006, p. 13). Na autoformação, cabe ainda ao professor “transformar os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece” (NÓVOA, 2009, p. 15). Da mesma maneira, são essas experiências que atribuirão sentido a essa

trajetória profissional. A experiência assume, assim, papel constituinte nos processos formativos, possibilitando que os docentes ressignifiquem tanto suas experiências profissionais quanto a sua relação com o conhecimento (CATANI; VICENTINI, 2006).

No que tange ao livro didático, é preciso reconhecer que algumas vezes o professor cria o seu próprio material e que, muitas vezes, esse material se aproxima também do modelo do livro didático (SILVA, 2015, p. 79). Contudo, sabemos que é a relação do professor com esse material que definirá o tipo de uso a ser dele feito. Ainda assim, o livro didático é apontado por seus benefícios: como permitir que os alunos consolidem conteúdos, estimular a autonomia, fornecer sequência ao ensino, garantir variedade de atividades e sistematizar o conhecimento (SILVA, 2015). Como mostra Lajolo (1996, p. 9), ao ocupar a posição de sujeito professor, o docente reescreve o livro didático. Ao fazer isso, ele se afirma como sujeito de sua prática, sendo “um quase coautor do livro” (SILVA, 2015, p. 83). Desse modo, o professor deixa de ser mero seguidor ou reproduzidor das ideias presentes nos manuais ou livros didáticos e passa a ser um leitor crítico de suas informações, agindo refletidamente sobre esse material.

Assim, torna-se possível perceber o livro didático sob diferentes enfoques. Um deles trata o livro como “muleta do professor”, o qual tem a função de apenas reproduzir os seus conteúdos ali contidos. Outro enfoque aborda o livro didático como um “instrumento de apoio”, no qual a função do professor é ser o mediador entre seus pressupostos e o ensino efetivo em sala de aula (SILVA, 2015, p. 93). Por fim, o último enfoque reconhece a figura do professor “como aquele que é capaz de subverter, redimensionar o que o livro traz de acordo com seus conhecimentos práticos e teóricos” (SILVA, 2015, p. 93). É, pois, de acordo com as experiências pessoais, de formação e profissionais que o professor irá “formar-se”, porque todo conhecimento é também uma forma de “autoconhecimento”, e “toda formação é autoformação” (NÓVOA, 2016, n.p.).

1.5. Livro didático e trabalho docente

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o processo de intensificação e as condições de trabalho dos professores acabam interferindo na maneira como eles conduzem suas práticas e seu processo formativo. Em um cenário caracterizado por

políticas de caráter neoliberal e de reestruturação da educação pública nacional, ressaltamos “a ideia de que essas políticas tendem a favorecer os processos de intensificação, que tendem ao aumento de trabalho em sala de aula, com práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e condições de trabalho cada vez mais precárias” (PINO *et al.*, 2014, p. 126).

O trabalho docente pode ser compreendido como “todo ato de realização no processo educativo” que abarca “as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Ou seja, “o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). Desse modo, o trabalho do professor está relacionado às condições de trabalho – as quais envolvem um “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 32).

Um dos fatores que contribuem para a precarização das relações de trabalho são os baixos salários. Muitas vezes, “a falta de dinheiro faz que os professores não possam contar com determinados bens ou serviços que facilitam as condições de vida” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 35), o que acentua a sensação de vulnerabilidade desses profissionais. Segundo dados levantados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹³, 99% dos professores brasileiros da Educação básica ganham menos de R\$ 3,5 mil por mês, o que situa o Brasil entre os países que pior pagam seus professores¹⁴. Os salários “ficam abaixo das demais profissões com o mesmo nível de formação e a mesma jornada de trabalho” (ROMANO *et al.*, 2012, p. 94).

Vale ressaltar que o nível de formação dos docentes, em contrapartida, considerado de “importante dimensão atribuída à qualidade do ensino, não se revelou mecanismo eficaz para significativa elevação dos salários dos docentes” (OLIVEIRA; DUARTE, 2012, p. 59). Isto é, na maioria das vezes, o aumento da escolarização desses profissionais não se tem traduzido em aumento significativo e

¹³ Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/18645-99-dos-professores-brasileiros-ganham-menos-de-r-3-5-mil-diz-estudo.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/4461-salario-do-professor-no-brasil-e-o-3o-pior-do-mundo.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

real na sua remuneração. O que se tem presenciado é uma lógica de gratificação dos professores vinculada ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, “aprofundando a relação entre salário e premiação na composição da remuneração dos docentes” (OLIVEIRA; DUARTE, 2012, p. 59), que não são contabilizadas no momento da aposentadoria do trabalhador da Educação. Essa modalidade de remuneração baseada na premiação por desempenho tem desestruturado também pilares da carreira docente, como a formação e o tempo de serviço (OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

Estamos cientes de que a reforma nesta estrutura salarial docente não é a única forma de garantir a qualidade da Educação brasileira. Contudo, é um instrumento significativo de transformação, já que pode possibilitar as condições mínimas necessárias para o provimento dos recursos básicos pessoais e profissionais (incluindo a sua própria manutenção e a aquisição de recursos didáticos e pedagógicos). Apesar de nos últimos anos verificarmos alguns esforços de políticas voltadas para a melhoria da remuneração dos professores, como a Lei Nacional do Piso¹⁵ Salarial de Professores sancionada em 2008¹⁶, “ainda falta muito para que tais políticas se efetivem na prática dos estados” (ROMANO *et al.*, 2012, p. 96). O que é comum de se observar nas redes de ensino pelo país é a permanência dos contratos de trabalho com vínculo empregatício temporário e com o recebimento de salários inferiores aos dos profissionais efetivos, baixos salários, planos de carreira insatisfatórios e que não fomentam o interesse dos docentes em buscar formação permanente.

Diante desse contexto, entendemos que para a valorização efetiva da carreira docente é necessário que se constitua “um tripé composto por salário digno e compatível com outras carreiras profissionais; carreira cujo ingresso seja mediante concurso público que permita a progressão (...); e boa formação inicial e formação continuada visando ao desenvolvimento profissional” (ROMANO *et al.*, 2012, p. 94). Associado a isso, estas autoras recomendam que haja efetiva valorização

¹⁵ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação básica, atualmente fixado em R\$2.298,80. O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 30 jul. 2017.

docente que articule políticas educacionais efetivas que tenham por finalidade desenvolver e estimular esses profissionais, ao mesmo tempo que sejam capazes de melhorar suas reais condições de trabalho.

Outro aspecto que interfere diretamente na qualidade do ensino praticado é a satisfação profissional, que, segundo Iaochite *et al.* (2011, p. 834), é “uma das características fundamentais para o comprometimento com a tarefa de ensinar”. Essa satisfação consiste em um “conjunto de sentimentos positivos em relação às experiências vividas no trabalho” e se refere a “um estado atingido pelo sujeito quando suas necessidades e desejos são alcançados e concretizados” (LAROCCA; GIRARDI, 2011, p. 1938). No caso específico da profissão docente, a satisfação é uma condição imprescindível, já que contribui “não apenas para o bem estar docente, mas, principalmente, para a qualidade do trabalho pedagógico que estes realizam cotidianamente nas escolas” (LAROCCA; GIRARDI, 2011, p. 1938). Tal fato evidencia que a ausência de satisfação com a docência pode produzir a falta de investimento do profissional na carreira, além de não estimulá-lo a buscar novas formas de ensino. Essa insatisfação “pode estar relacionada a fatores intrínsecos (sentimentos, emoções, experiências) e extrínsecos (condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades)” (CARDOSO; COSTA, 2016, p. 2358).

Assim, é possível notar que o aumento da insatisfação docente pode ser atribuído aos seguintes fatores: “desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores; ausência de apoio à qualificação” (MARIN, 2010, p. 2), entre outras características. Isso tudo se relaciona ao processo de precarização do trabalho docente, que se refere a “mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (MARIN, 2010, p. 1).

Outra questão a ser destacada em relação ao trabalho docente é a do isolamento profissional. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 20), o ato de ensinar é conhecido como “‘uma profissão solitária’, sempre em termos pejorativos”. Esse isolamento “limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores” por parte dos “colegas e dos próprios professores”, gerando um “estresse” que os faz fracassar “em reconhecer e em elogiar o sucesso” dos outros (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20). O isolamento “tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A

história o legitima” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 21). Daí a importância de um trabalho coletivo e colaborativo que induza os docentes a “partilharem espaços e tarefas até então relegadas ao âmbito privado da sala de aula”, de modo a romper “com a estrutura curricular segundo o ‘modelo da caixa de ovos’” e a valorizar o “desenvolvimento pessoal e social” (BORGES, 2010, p. 4).

Isso se evidencia pela própria organização da escola, que inclui a distribuição por níveis de ensino e por disciplinas, de modo que um docente se relaciona com um grupo de estudantes durante um período de aula, sem que isso favoreça o relacionamento com outros docentes, por exemplo. O número excessivo de aulas por turno/dia e o desencontro de horários entre os professores contribuem para que esse quadro se agrave ainda mais. Tudo isso faz que os professores busquem “métodos de ensino mais seguros, menos arriscados” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 21), sendo o livro didático um possível aliado nesses casos. Geralmente, o que se observa é que “não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 21).

Esse é um dado preocupante em se considerando a importância do trabalho coletivo, que pode ser concebido como “trabalho conjunto realizado pela comunidade escolar com vistas à construção de uma educação pública e de qualidade social que, para ser consolidado, necessita (...) da participação de todos” (SANTOS, 2010, p. 3). Nesse sentido, o trabalho coletivo aparece como uma possibilidade de superar os processos de isolamento tão comuns na carreira docente e reduzir as possibilidades de abandono.

Outro aspecto relevante a ser discutido é o “aumento das exigências sobre os docentes por melhores resultados educacionais” (ROMANO *et al.*, 2012, p. 78), bem como as constantes realizações de avaliações externas, o que tem provocado consequências como “a perda de confiança do professor na sua formação e capacidade profissional” (AUGUSTO; SARAIVA, 2012, p. 39). Nessa modalidade avaliativa, o foco é sempre o resultado e nunca o processo, o que acarreta a “percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para a avaliação do trabalho” (FIDALGO; FIDALGO, 2014, p. 93).

Conforme indica uma pesquisa realizada por Augusto e Saraiva (2012), as decisões para a realização de políticas públicas em Educação são, em sua maioria,

concebidas por gestores, cabendo aos demais atores políticos das bases (como professores e demais profissionais da educação) apenas o papel de cumprir as medidas políticas. De modo geral, ao estabelecerem programas e metas para serem cumpridos pelos docentes, os gestores “culpabilizam os docentes e criticam o desempenho das escolas, mas dificilmente perguntam o quê e como os docentes percebem as políticas e os efeitos sobre o seu trabalho” (HYPOLITO *et al.*, 2012, p. 153). Tudo isso tem contribuído para a produção do fenômeno denominado “mal-estar docente”.

Esse mal-estar aponta para um “aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades” (ESTEVE, 1995, p. 100). Isso produz nos professores um “esgotamento”, em razão da “acumulação de responsabilidades” e das “expectativas desproporcionais ao tempo e aos meios de que dispõe” (ESTEVE, 1999, p. 59). Pode ser descrito como “os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência” (ESTEVE, 1995, p. 98). Esse sentimento costuma se expressar, às vezes, pela sensação de “trabalho mal feito”, o que não significa que os professores são incompetentes, mas que têm que cumprir simultaneamente um enorme número de funções. Nesse caso, é comum que os professores, além de ministrarem aulas, tenham que “desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação” (ESTEVE, 1995, p. 108).

Quanto ao recebimento de outros materiais além do livro didático para trabalhar com os alunos, é comum que os professores não recebam nenhum outro recurso. Como observa Esteve (1995), o aumento das responsabilidades dos professores não foi acompanhado de maior disponibilização de recursos materiais e tampouco de uma melhora das condições do trabalho docente. Como mostra esse autor, atualmente o que notamos é que a qualidade do ensino está mais relacionada ao desempenho e esforço dos professores do que às suas reais condições de exercício da docência. Ainda segundo esse autor (1995, p. 106), a “falta de recurso generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente”. Muitas vezes, ainda que os professores desejem renovar suas práticas, eles se sentem limitados pela falta do material didático e de

recursos para adquiri-lo, situação que, no médio prazo, “provoca a inibição do professor” (ESTEVE, 1995, p. 106).

O desejo de abandonar a profissão docente (sendo realizado ou não) é outra característica do mal-estar docente e da precarização do trabalho. O abandono, segundo Lapo e Bueno (2003, p. 75), não significa a “simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos”, mas que envolve um “conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente”. Desse modo, as condições de trabalho, as relações pessoais e sociais, “aliadas às precariedades na formação do professor, aparecem como fatores fundamentais a determinar, em cada professor, manifestações contraditórias de desistência/resistência” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 48).

Os aspectos aqui descritos corroboram para a produção do fenômeno da intensificação do trabalho docente. Esse processo de intensificação é descrito por Apple (1995, p. 39) como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores educacionais são degradados”. A intensificação do trabalho docente tem, pois, vários “sintomas”, que vão “desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (*Op. Cit.*). Outro modo pelo qual a intensificação se manifesta é por meio do “sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (*Op. Cit.*). Esses fatores somados geram um “acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornada de trabalho, em estreita relação com as condições salariais” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 35).

As características da intensificação do trabalho docente não são as mesmas para todos os docentes. Elas podem se manifestar de diferentes maneiras, conforme as variações dos “professores e seus contextos, da diversidade dos ambientes de trabalho, das modalidades e dos níveis de atuação, das diferentes jornadas, das relações de gênero e das diferentes cargas de trabalho, entre outras características” (PINO *et al.*, 2014, p. 124). Assim, seja em função do número elevado de horas de trabalho, seja do exercício de diferentes funções, a intensificação “revela-se um fator de risco para problemas de saúde, pois a partir desta intensificação diminuem-se o tempo destinado ao lazer, à recreação, ao repouso e a demais atividades relacionadas à reposição da força de trabalho” (GONÇALVES, 2012, p. 170). Tal situação tende a ser potencializada em condições precárias de trabalho. Além disso, o processo de

intensificação do trabalho docente “faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’” (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156). Isso contribui, inclusive, para o maior uso do livro didático, considerando-o bom e confiável para o trabalho docente. Nesse processo, “a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem-feito’” (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156).

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Buscando investigar se o livro didático apresenta-se como elemento que atua na autoformação do professor, alicerçado no pressuposto de que ele é um recurso que pode conduzir os docentes em seus próprios processos formativos, neste capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos que deram base para a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, mostramos a abordagem metodológica escolhida, com ênfase na pesquisa qualitativa, o tipo de pesquisa utilizado e as narrativas compostas de histórias de vida, de formação e de atuação profissional. Por meio das narrativas (auto)biográficas e das histórias de vida de cinco professores de História de duas escolas (uma da Rede Estadual de Minas Gerais e outra da Rede Estadual do Rio de Janeiro), procuramos explorar a perspectiva de o livro didático constituir elemento de autoformação na trajetória desses profissionais.

Aqui se encontra descrito, também, o modo como os sujeitos foram selecionados para a investigação, os desencontros e encontros desse processo, o percurso de coleta e de construção dos dados da pesquisa e a sua análise.

2.1. A abordagem metodológica escolhida

A abordagem metodológica que adotamos nesta investigação foi a qualitativa, que podemos defini-la como “atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Nessa abordagem, nós, pesquisadores, estamos interessados no “entendimento do comportamento sob a perspectiva daqueles que o manifestam, compreendendo o comportamento em seu processo e conferindo importância secundária a causas externas” (MONTEIRO, 1998, p. 7). Então, ouvir os professores de História, saber da sua relação com o livro didático e apreender os significados que eles atribuem a esse recurso de ensino foram o movimento desta pesquisa. Isso porque “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”, e costuma-se levar em conta a “perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Nos estudos desta natureza, os dados costumam ser recolhidos a partir de um “contacto aprofundado com os indivíduos” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 16).

Na pesquisa qualitativa não temos acesso apenas a “procedimentos metodológicos, mas também aos fundamentos teórico-epistemológicos que os sustentam e orientam” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Isso significa que há um modo particular de o pesquisador se orientar no campo que tem a ver com a atenção que ele confere à particularidade do contexto dos sujeitos e dos fenômenos por ele pesquisados.

Algumas características da abordagem qualitativa são citadas por Lüdke e André (1986), como: analisar os dados de forma predominantemente descritiva; preocupar-se mais com o processo do que com o produto; focar no significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas; e enfatizar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Por tudo isso, investigar a perspectiva dos professores sobre o livro didático por meio de suas narrativas, indo até as escolas onde trabalham, estando em contato direto com esses professores, escutando suas histórias de vida, as demandas próprias da condição docente, contribuiu muito para que esta pesquisa e os dados descritivos dela decorrentes fossem mais fidedignos e produzidos a partir da visão dos próprios participantes da pesquisa – os docentes. Nesse sentido, Alves-Mazzotti

e Gewandsznajder (1998, p. 162) mostram também que “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes, é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência do campo e disponibilidade dos sujeitos”.

Nesse tipo de abordagem, é importante que o pesquisador esteja preparado para sofrer possíveis frustrações no sentido de “mudar as suas expectativas frente a seu estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131), o que significa que as expectativas com relação ao uso do livro didático pelos professores podem ser modificadas e, ou, ampliadas durante a investigação. Outro aspecto a ser ressaltado é que o pesquisador deve estar preparado para desenvolver ou refinar os conceitos durante o processo de pesquisa (FLICK, 2009). Tal fato implica a incorporação de novos conceitos durante a investigação, principalmente a partir das demandas que surgem com as narrativas dos sujeitos pesquisados. Isso se deve ao fato de que muitas das hipóteses levantadas inicialmente “podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Além disso, a própria interação com a realidade estudada se faz importante, de modo que “o que identifica os estudos qualitativos é seu ‘caráter interpretativo’” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 129). Outra tarefa exigida desse tipo de pesquisa é a “reflexibilidade”, uma postura de constante diálogo e questionamento diante do sujeito investigado.

Nessa abordagem, a pessoa do pesquisador é “parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando” (FLICK, 2009, p. 9). Do mesmo modo, essa abordagem visa à “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 16). Nesse sentido, parafraseando Lüdke e André (1986), um dos desafios da pesquisa qualitativa é justamente captar a dinamicidade e complexidade do objeto a ser estudado, bem como sua historicidade.

2.2. O tipo de pesquisa: narrativas (auto)biográficas e histórias de vida como caminhos metodológicos

Nesta pesquisa, utilizamos as narrativas (auto)biográficas e as histórias de vida como metodologias de investigação e análise, pois entendemos que ambas priorizam as narrativas como elementos importantes na compreensão do modo como os professores se formam, exercem sua profissão e se constituem como pessoas que significam e ressignificam suas práticas a partir do que dizem, escrevem e fazem. Nessas abordagens, “o sujeito que expõe sua vida não apenas fornece explicações sobre suas vivências, mas se encontra implicado, envolvido com as próprias experiências” (FERENC, 2005, p. 67).

Nosso interesse e disposição para trabalhar com as narrativas surgiram de nossas próprias histórias e experiências de ensino, principalmente aquelas relacionadas ao livro didático, à formação de professores e ao trabalho docente. Segundo Clandinin e Connelly (2015), uma característica muito marcante dos pesquisadores narrativos é que eles são fortemente autobiográficos. Melhor explicando, geralmente são as suas próprias experiências ou seus interesses pela narrativa de outros sujeitos que os levam a estudar o conhecimento dos professores sobre determinado fato ou evento.

Desse modo, concebemos que a pesquisa com narrativas pode ser descrita como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 3). Por meio dessas histórias, o pesquisador pode compreender “como o ser humano ‘sente’ o mundo”, uma vez que ele é considerado um “potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivenciam uma história de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2). Uma contribuição importante desse tipo de pesquisa para a Educação, segundo Fenstermacher (1997, p. 123), é que através dela “nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e, dessa forma, somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator”. Além disso, as narrativas propiciam a “revelação das intenções e das crenças dos professores” (FENSTERMACHER, 1997, p. 123).

Vale destacar que “as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação” (CUNHA, 1997, p. 4). No caso da pesquisa aqui realizada, nosso propósito foi utilizá-la como método investigativo.

Contudo, ressaltamos que no decorrer do estudo fomos desvendando também um processo formativo, visto que durante as entrevistas foi possível notar que, ao narrar sobre suas histórias e práticas de ensino, os professores acabavam refletindo sobre suas práticas e resignificando-as reflexivamente. Com isso, a pesquisa narrativa acabou por “tornar-se, mesmo sem a intenção precípua de fazer uma intervenção, em uma alternativa de formação” (CUNHA, 1997, p. 2).

Nesse contexto, a pesquisa narrativa possibilita ao participante deste tipo de investigação “um maior conhecimento sobre si próprio” e permite que ele “reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir” (OLIVEIRA, 2011, p. 290). Ao relatar os fatos vividos por ela mesma, a pessoa se percebe e reconstrói a sua própria trajetória, dando-lhe novos significados. Assim, “a narrativa não é a verdade dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 2). Ao organizar suas ideias para o relato narrativo, o sujeito “reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (*Op. Cit.*). É justamente essa possibilidade de promover mudanças inerentes à narrativa que a torna tão adequada como recurso metodológico para esta investigação.

Ao contarem suas experiências, crenças e expectativas, os sujeitos da pesquisa vão também “anunciando novas possibilidades, intenções e projetos” (CUNHA, 1997, p. 3), revisando suas necessidades e dando-se conta de algo que ainda não fizeram ou desejariam fazer. Nesse momento, “experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida do sujeito” (*Op. Cit.*), e o processo de pesquisa e de narração parece se misturar e se complementar, de modo a produzir esse sujeito que se narra e se forma enquanto se narra. Assim, o trabalho da pesquisa parece favorecer o próprio sujeito, no sentido de que as próprias narrativas agem fazendo “a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (*Op. Cit.*).

Desse modo, as narrativas não são meros recursos científico-metodológicos para produzir ou descrever uma realidade. Elas são “produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores” (*Op. Cit.*). Esse conhecimento é produzido por quem conduz esse processo, ou seja, os próprios narradores ou sujeitos da pesquisa, o que faz dele um conhecimento sempre (auto)produzido, (auto)biográfico.

Como mostra Ferenc (2005, p. 71), o diálogo sobre “a trajetória profissional (formação e atuação)” pode desencadear “um processo reflexivo sobre aspectos importantes da profissão”. Nesse sentido, o próprio processo de investigação pode produzir uma “prática reflexiva” tanto pelo pesquisador quanto pelos sujeitos investigados, uma vez que “estabelecem um diálogo inquiridor sobre as próprias concepções, experiências, saberes, aprendizagens...” (FERENC, 2005, p. 71).

Conforme descrito anteriormente, as narrativas, mais precisamente as (auto)biográficas, possuem “papel formativo” reconhecido e enfatizado por autores como Nóvoa (1995), Bueno (2002) e Josso (2004). Nessa perspectiva, a narrativa transforma-se em oportunidade de autoformação para os docentes, uma vez que, “ao narrar suas aprendizagens, o sujeito é convidado a refletir sobre elas e ressignificá-las, conferindo significados outros, que não seriam alcançados, não fosse o exercício narrativo” (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 197). Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 20), os professores transformam-se em “‘sujeitos’ da formação”.

Trata-se de um tipo de investigação que procura “rememorar as práticas dos professores, através de estratégias várias (narrativas orais, relatos escritos, etc.), tendo como objetivo produzir uma reflexão autoformadora”, que pode ou não vir acompanhada de “reformulação de projectos de intervenção profissional” (NÓVOA, 1995, p. 22). Bueno (2002, p. 23) também ressalta o “caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Para Josso (1999, p. 14), o método autobiográfico parte da premissa de uma “compreensão biográfica da formação” e da “autoformação” para afirmar a existência de uma “pesquisa-formação”.

No que tange às histórias de vida, as experiências vivenciadas pelos sujeitos são percebidas como possibilidade de “recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo a eles o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2007a, p. 10). Ao narrar seus “percursos formativos”, as histórias de vida possibilitam ao professor que narra sua própria história “retomar suas vivências passadas e/ou presentes” (SILVA; MAIA, s.d., p. 2).

Na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio sujeito pesquisado “a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito” (SOUZA,

2007b, p. 66). E, ainda que o pesquisador conduza a entrevista ou conversa de maneira sutil, “é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida” (SOUZA, 2007b, p. 66). Nesse caso, o pesquisador não costuma se limitar a meras anotações, já que “sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (SOUZA, 2007b, p. 68).

Vale destacar que a história de vida “não se apresenta só como uma arte reservada a notáveis” (PINEAU, 2003, p. 199), o que significa que ela se destina também às pessoas comuns que buscam “criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la – tentando compreendê-la um pouco (...) pôr em conjunto, em sentido, em forma elementos, acontecimentos, pedaços de outra maneira dispersos, fragmentados” (PINEAU, 2003, p. 198). Essas pessoas não constroem sua história de vida visando fazer literatura. Elas produzem sua história para viver e aprender com ela. Assim, “tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la, e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la” (PINEAU, 2003, p. 198).

O investigador que se utiliza desse método descreve, faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais dos sujeitos investigados e, por meio das narrativas, acessa “um mundo de vida dos professores, o modo como seres humanos experienciam o mundo, as suas teorias implícitas” (OLIVEIRA, 2011, p. 299). Portanto, é imprescindível o acesso às histórias de vida como “ponto de partida para a compreensão das próprias concepções acerca da educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 295).

Segundo Goodson (1995, p. 72), “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. Desse modo, “a trajetória de vida não determina, mas representa uma importante condição do contexto no qual o futuro profissional retira o material para a construção da sua maneira pessoal de lidar com a profissão” (OLIVEIRA, 2011, p. 292). Assim, a história de vida emerge como possibilidade de compreender a Educação de outra maneira, a qual “não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço da educação” (DOMINICÉ, 2010, p. 198).

Cabe considerar que as metodologias de investigação aqui descritas englobam um “conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a

forma como se apropriou desses elementos formadores” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 24). Além disso, “permite que cada pessoa identifique na sua própria **história de vida** aquilo que foi realmente formador” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 24). Assim, para Finger e Nóvoa (2010, p. 166-167), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

Entendendo que o processo de formação docente se inicia antes mesmo de seu ingresso em um curso de graduação, fazendo-se presente desde o início da trajetória escolar de cada sujeito, passamos a compreender que “ao longo dessa trajetória, os futuros professores apropriam-se de uma cultura de aula, de uma tradição pedagógica que, na maioria das vezes, não é tomada como objeto de reflexão” (NACARATO, 2010, p. 134). Do mesmo modo, percebemos que os usos feitos do livro didático pelos professores também estão relacionados a suas trajetórias escolares, ainda que eles não tenham se atentado para isso ou feito algum tipo de reflexão a respeito.

2.3. A seleção das escolas e dos sujeitos investigados

A proposta inicial deste estudo era realizar a investigação em duas escolas públicas de Viçosa, MG. Cabe ressaltar que me dirigi a quatro escolas desse município. Em uma delas, a pesquisa não foi possível porque a escola atendia apenas anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outra, os professores não se dispuseram a participar do segundo momento da investigação (que correspondia às entrevistas). Na terceira, houve dificuldade em contatar os professores de História, visto que permaneciam pouco tempo naquela escola. Na última, a coordenadora pedagógica dificultou o acesso aos professores, o que inviabilizou totalmente o contato com eles.

Diante dessa situação, buscamos novos participantes para a pesquisa, desta vez na cidade onde trabalho e resido. O fato de eu trabalhar na rede pública de dois Estados trouxe elementos interessantes para se pensar a relação dos professores com o livro didático: redes de ensino diferenciadas. Nesse sentido, propusemo-nos a desenvolver a pesquisa em uma escola de cada Estado (uma escola de Minas Gerais e outra do Estado do Rio de Janeiro), ambas pertencentes à rede estadual de ensino. Para tanto, foram selecionados três professores da Rede Estadual de Minas Gerais

(pertencentes à intitulada “Escola A”) e dois docentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro (pertencentes à denominada “Escola B”). Outra característica que facilitou a realização da investigação foi a proximidade entre essas escolas. Apesar de pertencerem a Estados e municípios distintos, essas escolas situavam a aproximadamente 15 km, ou 30 minutos de distância uma da outra.

Uma das escolas pesquisadas, denominada “Escola A”, pertencente ao Estado de Minas Gerais, está localizada no centro da cidade e atende alunos dos diversos bairros. Possui 46 professores, em que cinco deles exercem também outras funções que não a da regência em sala de aula (ex.: coordenação escolar, orientação escolar, supervisão escolar, direção escolar). Desse total, 29 pertencem ao quadro efetivo de funcionários e 17 possuem contrato temporário de trabalho. A escola tem atualmente 11 turmas de Ensino Médio regular, nos turnos matutino e noturno, com 351 alunos. No Ensino Fundamental, anos iniciais, a escola tem cinco turmas, com 120 alunos, funcionando no turno vespertino; nos anos finais, há 12 turmas, com 368 alunos, nos turnos matutino e vespertino. No total, a escola atende 839 alunos.

Sobre as características físicas da “Escola A”, podemos mencionar que as salas de aula são apertadas, possuem em média dois ventiladores, mantêm a utilização do quadro negro e giz e, geralmente, as turmas são compostas por 40 alunos. A escola não tem quadra poliesportiva e conta com um ambiente improvisado para as práticas esportivas. Possui biblioteca, laboratório de informática e duas salas de vídeo (uma delas equipada com Datashow e computador e a outra apenas com TV e aparelho de DVD). A acessibilidade na escola é limitada (os alunos com deficiência física não têm acesso ao segundo piso, por exemplo). A escola conta com um refeitório e apresenta merenda de qualidade. Em geral, o ambiente da escola é muito limpo e organizado.

A “Escola B”, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, está localizada numa região mais periférica e atende alunos do entorno da escola e também de outros bairros, já que é referência na cidade, funcionando na modalidade de ensino integral. Possui 61 professores, todos pertencentes ao quadro efetivo de funcionários, com a ressalva de que alguns exercem funções integradas (cumprem parte do cargo ministrando aulas e outra parte em serviços administrativos). A escola possui, atualmente, oito turmas de Ensino Médio, com 158 alunos; 12 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com 340 alunos; e quatro turmas de Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA), com 37 alunos. No total, a escola atende 535 alunos.

A “Escola B” apresenta características físicas melhores do que a “Escola A”. As salas de aula são amplas, possuem dois aparelhos de ar-condicionado em cada uma delas, os professores utilizam quadro branco e pincel de tinta e, geralmente, as turmas são compostas por 30 alunos ou menos. A escola possui quadra poliesportiva, áreas de lazer (pátios com áreas livres) e piscina ampla para práticas esportivas. Possui biblioteca, sala de leitura, duas salas de vídeo (além de disponibilizar um Datashow para o professor que deseja utilizar em sala de aula), porém não apresenta laboratório de informática. No quesito acessibilidade, vale ressaltar que a escola é bastante avançada, já que em sua quase totalidade é composta por rampas de acesso. Além disso, possui um amplo refeitório, onde é servida mais de uma refeição por dia aos alunos. Em geral, o ambiente da escola é atrativo e organizado.

Algumas informações das escolas citadas se encontram descritas na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização das escolas investigadas, de acordo com o número de professores, turmas e alunos

	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos
Escola “A” (MG)	46	28	839
Escola “B” (RJ)	61	24	535

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Inicialmente, havíamos definido trabalhar com professor efetivo, que se encontrava na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de experiência) ou na fase de diversificação (7 a 25 anos). Devido a algumas dificuldades iniciais durante a seleção de sujeitos para a pesquisa, conforme descrito anteriormente, a seleção dos professores para esta investigação foi realizada em razão dos seguintes critérios: 1) ser professor de História de uma ou mais escolas da rede pública; 2) estar atuando no Ensino Fundamental e, ou, Médio; e 3) ter disponibilidade e aceitar participar de todas as etapas da pesquisa. Desse modo, dois dos profissionais selecionados não fazem parte do quadro de professores efetivos, possuindo contrato temporário de trabalho. Nenhum dos docentes participantes pertencem à fase denominada “entrada na carreira” (1 a 3 anos de experiência), e apenas um professor se aproxima dessa fase (5 anos de experiência).

Os nomes dos sujeitos investigados são fictícios¹⁷ e foram escolhidos por eles mesmos no momento da entrevista. São eles: *Cláudio*, *Yvesky*, *Abílio*, *Sônia* e *Marcos*. Em geral, essas escolhas foram aleatórias, exceto a do professor Yvesky, que fez questão de justificar a sua escolha:

“A origem do pseudônimo Yvesky está diretamente relacionada a um grande escritor, intelectual e empreendedor brasileiro. Em sua juventude, ele escreveu vários artigos e poemas assinados sob o pseudônimo que se assemelha a nomes comuns ao leste europeu. Essa prática era corriqueira entre os jovens escritores que publicaram seus trabalhos nos jornais brasileiros na primeira metade do século XX”¹⁸.

Vale ressaltar que o professor Yvesky cursa atualmente mestrado, tendo como objeto de investigação a obra desse escritor e sua relação com a História.

O Quadro 1 traz, de forma resumida, algumas informações sobre os sujeitos investigados.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos, tempo, situação funcional e formação

Nome dos sujeitos/ Escola	Idade	Situação funcional	Curso de formação inicial	Curso de formação continuada	Tempo de docência
Abílio (A)	54	Contrato temporário	Instituição privada	Especialização concluída	10 a 15 anos
Sônia (A)	44	Efetiva	Instituição privada	Especialização concluída	10 a 15 anos
Marcos (A)	29	Contrato temporário	Instituição privada	Especialização concluída	3 a 5 anos
Cláudio (B)	33	Efetivo	Universidade pública	Especialização concluída/ Mestrado concluído	10 a 15 anos
Yvesky (B)	34	Efetivo	Instituição privada	Especialização concluída/mestrado em andamento	10 a 15 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

¹⁷ A intenção é preservar a identidade desses sujeitos.

¹⁸ Essas informações foram fornecidas pelo professor Yvesky durante a entrevista realizada.

A seguir apresentamos alguns dados relativos ao perfil dos professores pesquisados, o que inclui informações sobre dados pessoais (sexo/gênero, idade, raça/cor e estado civil), características de sua formação inicial (tipo de instituição e modalidade de realização do curso superior) e continuada (curso de pós-graduação de mais alta titulação, participação em cursos de formação continuada nos últimos dois anos e utilização de conhecimentos da formação continuada para a melhoria da prática), bem como de sua atuação profissional (tempo de atuação, instituição em que trabalha, níveis de ensino em que ministra aulas, se ministra outra disciplina além de História, carga horária semanal, se exerce outra atividade remunerada além da docência que contribui para a renda pessoal e tempo médio da residência ao trabalho).

2.4. Perfil dos professores investigados e seu campo de atuação

Nesse tópico, partimos da premissa de que o perfil dos docentes está profundamente atrelado à sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar é também “transformar a si mesmo *em e pelo* trabalho” (TARDIF, 2000). Na perspectiva apresentada por este autor, trabalhar, exercer a profissão docente é muito mais do que ministrar aulas ou elaborar quaisquer outras atividades pedagógicas a ela relacionadas (planejamento, avaliação etc.). Trabalhar, para ele, não é somente “fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo” (TARDIF, 2000, p. 210). Desse modo, sabemos que as concepções, os valores e o modo de vida dos professores têm influência sobre suas práticas e sobre os modelos de ensino que adotam em sala de aula.

A seguir trazemos alguns dados pessoais sobre o perfil desses professores, com informações sobre sexo/gênero, idade, raça/cor e estado civil.

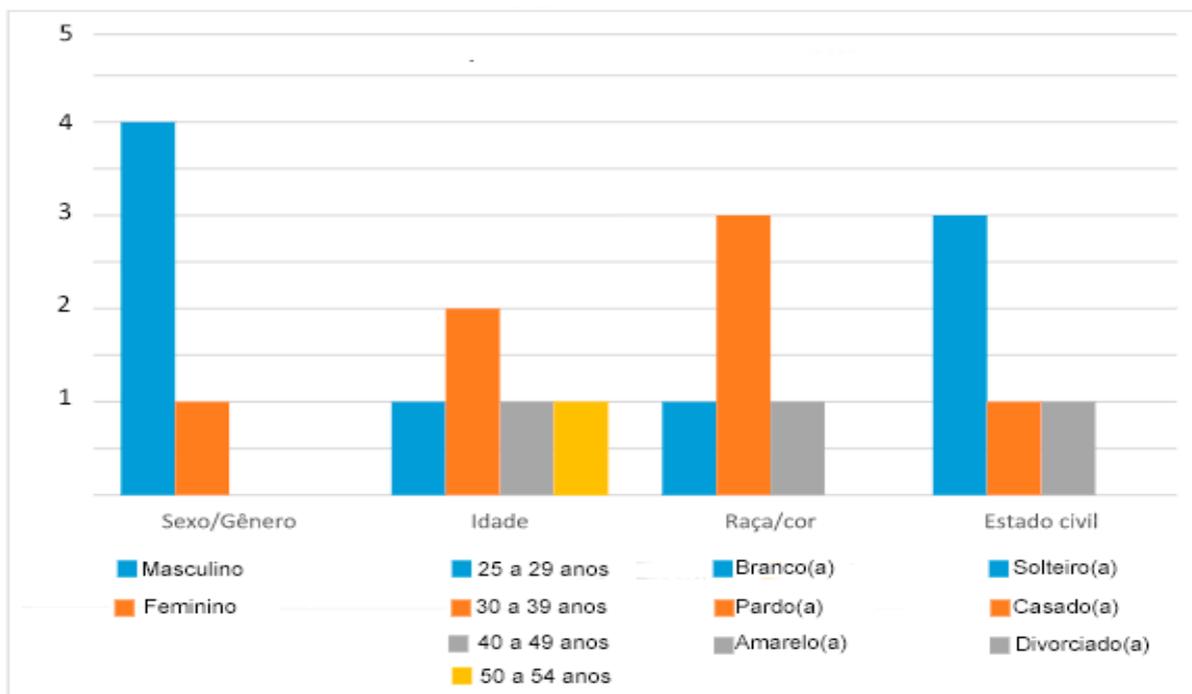


Figura 1 – Perfil dos professores.
 Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao analisar esses dados, percebemos que quatro dos cinco sujeitos investigados são do sexo masculino. Esse dado mostra que a “feminização do magistério” é relativa e ocorre, principalmente, nos anos iniciais. Segundo pesquisa realizada por Vianna (2013), a concentração de mulheres da docência ocorre sobretudo na Educação Infantil, apresentando uma taxa de 97,9%. No Ensino Fundamental, essa taxa cai para 82,2% e assim sucessivamente para 64,1% no Ensino Médio e 44,8% no Ensino Superior. Vale ressaltar que os docentes masculinos costumam dar preferência às disciplinas específicas que geralmente se referem ao Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, o que corresponde aos docentes aqui investigados nesta pesquisa.

Em relação à idade, é possível notar que há uma distância representativa entre a maior e a menor idade/faixa etária dos sujeitos investigados. O sujeito mais novo se enquadra na faixa etária de 25 a 29 anos, enquanto o mais velho possui entre 50 e 54 anos de idade. Além disso, a faixa etária em que há mais sujeitos pesquisados é a de 30 a 39 anos de idade, referente a dois sujeitos da amostra. Sobre raça e etnia, três dos sujeitos investigados se autodeclararam pardos. Quanto aos demais sujeitos, um se autodeclarou branco e outro amarelo. No que se refere ao estado civil dos

pesquisados, três dos sujeitos investigados declararam ser solteiros, um informou ser casado e outro divorciado.

Apresentamos a seguir alguns dados sobre a formação inicial dos sujeitos investigados, como o tipo de instituição em que cursaram a graduação e a modalidade de realização da mesma, obtidos através dos questionários.

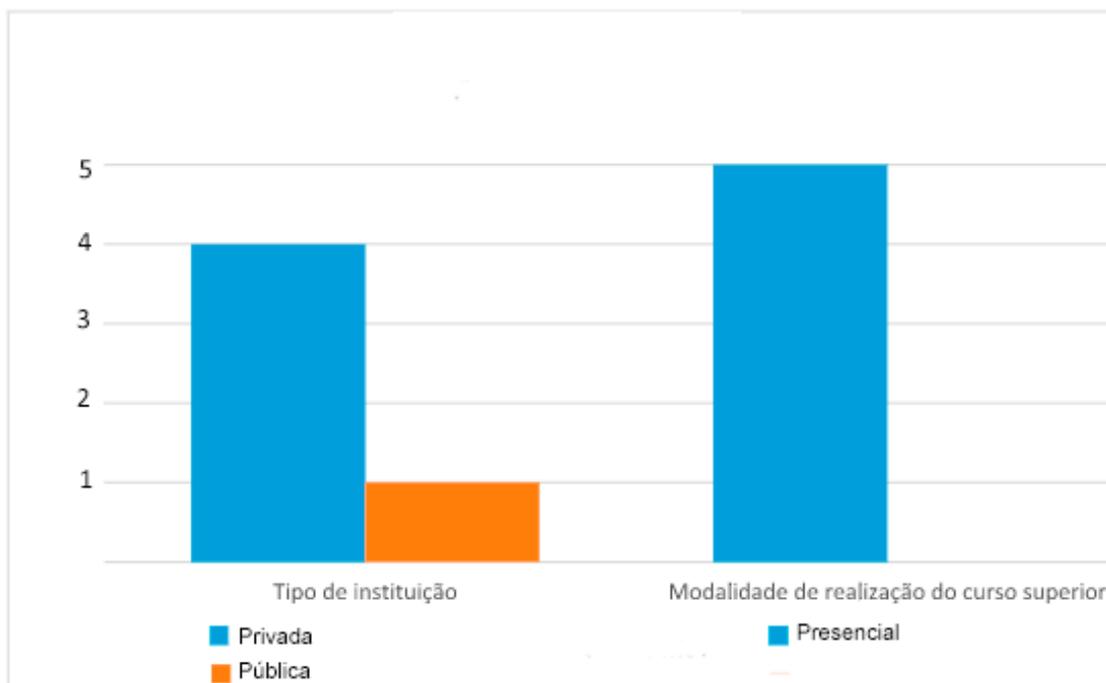


Figura 2 – Formação Inicial.
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A análise dos questionários permitiu-nos constatar que quatro dos cinco professores investigados realizaram sua formação inicial em instituições de ensino privadas e apenas um cursou a graduação em uma Universidade pública federal. Tal constatação foi também observada por Gatti (2014b, p. 36), quando afirmou que “a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciatura está nas instituições privadas de ensino superior”. Outro dado observado foi que todos os professores investigados realizaram o curso de História na modalidade presencial. Essa situação se inverteu no Brasil contemporâneo com o advento das tecnologias digitais e com a expansão do ensino a distância. Hoje, é possível notar que as “licenciaturas a

distância oferecidas por instituições privadas detém 78% das matrículas em cursos de formação de professores” (GATTI, 2014b, p. 36).

A seguir, apresentamos também alguns dados sobre a formação continuada dos professores investigados nesta pesquisa, como o curso de mais alta titulação que possuem, a participação em cursos de formação continuada nos últimos dois anos e a utilização de elementos da formação continuada para a promoção e melhoria de suas práticas:

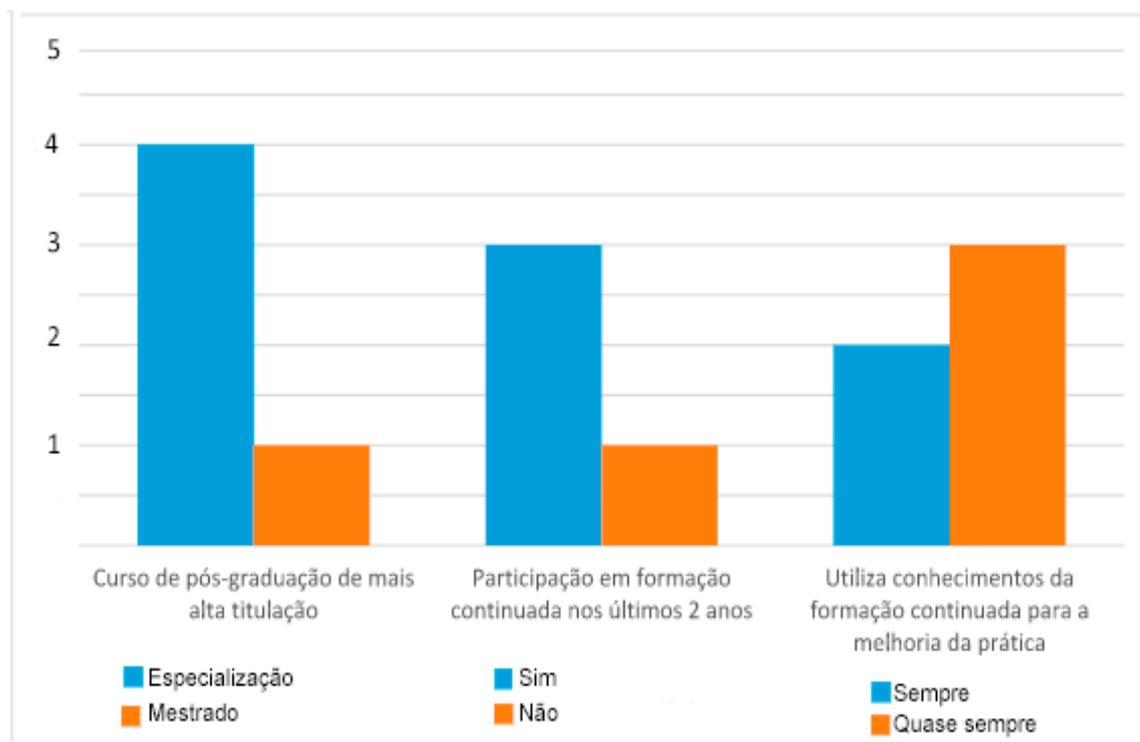


Figura 3 – Formação continuada.
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que tange à formação continuada desses professores, quatro dos cinco professores investigados responderam que possuem especialização (com o mínimo de 360 horas) como sua mais alta titulação. O outro participante informou ter realizado o curso de Mestrado¹⁹ além de ter cursado a pós-graduação no nível *lato sensu*. Esses dados mostram que o grau de qualificação profissional dos docentes

¹⁹ Vale destacar que um dos professores que tem o título de pós-graduação *lato sensu* está realizando atualmente o curso de mestrado.

investigados é satisfatório, já que todos possuem curso superior e também algum curso de pós-graduação (seja *lato* ou *stricto sensu*). Quanto às atividades de atualização, treinamento e capacitação (cursos de extensão, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, congressos, entre outros) realizadas pelos pesquisados nos últimos dois anos, o envolvimento desses docentes diminuiu, visto que dois deles não realizaram nenhuma atividade nesse sentido. Quando indagados sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos nessas atividades de formação continuada para a melhoria da sua prática em sala de aula, três disseram que utilizam quase sempre esses conhecimentos e dois afirmaram que sempre utilizam.

A seguir, apresentamos alguns dados sobre a atuação profissional dos docentes investigados, tais como tempo de atuação, a instituição em que trabalham e os níveis de ensino em que ministram aulas:

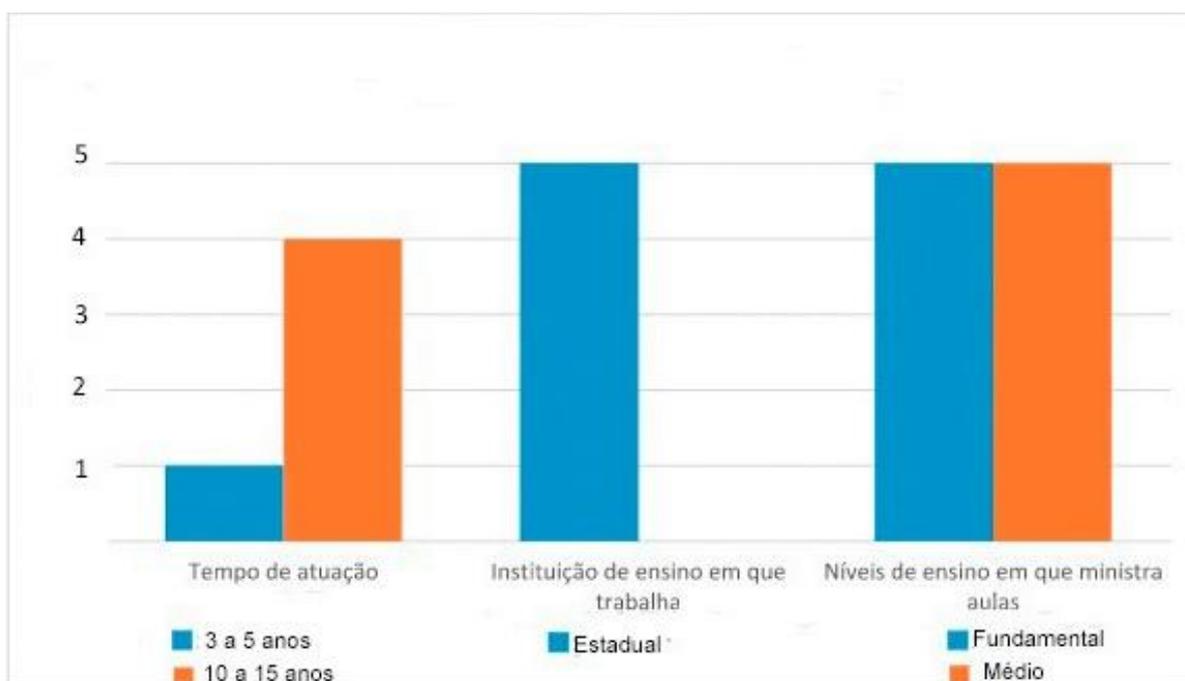


Figura 4 – Atuação profissional.
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme mostrou a Figura 4, é possível notar que a grande maioria exerce a profissão há pelo menos dez anos, ressaltando-se que apenas um exerce essa função há pouco mais de três anos. Todos os professores trabalham na rede estadual de

ensino, sendo que três na rede estadual de Minas Gerais e dois na rede estadual do Rio de Janeiro. Além disso, todos os professores ministram aulas tanto no Ensino Fundamental (anos finais) quanto no Ensino Médio.

Na próxima figura, apresentamos mais alguns dados sobre a atuação desses profissionais.

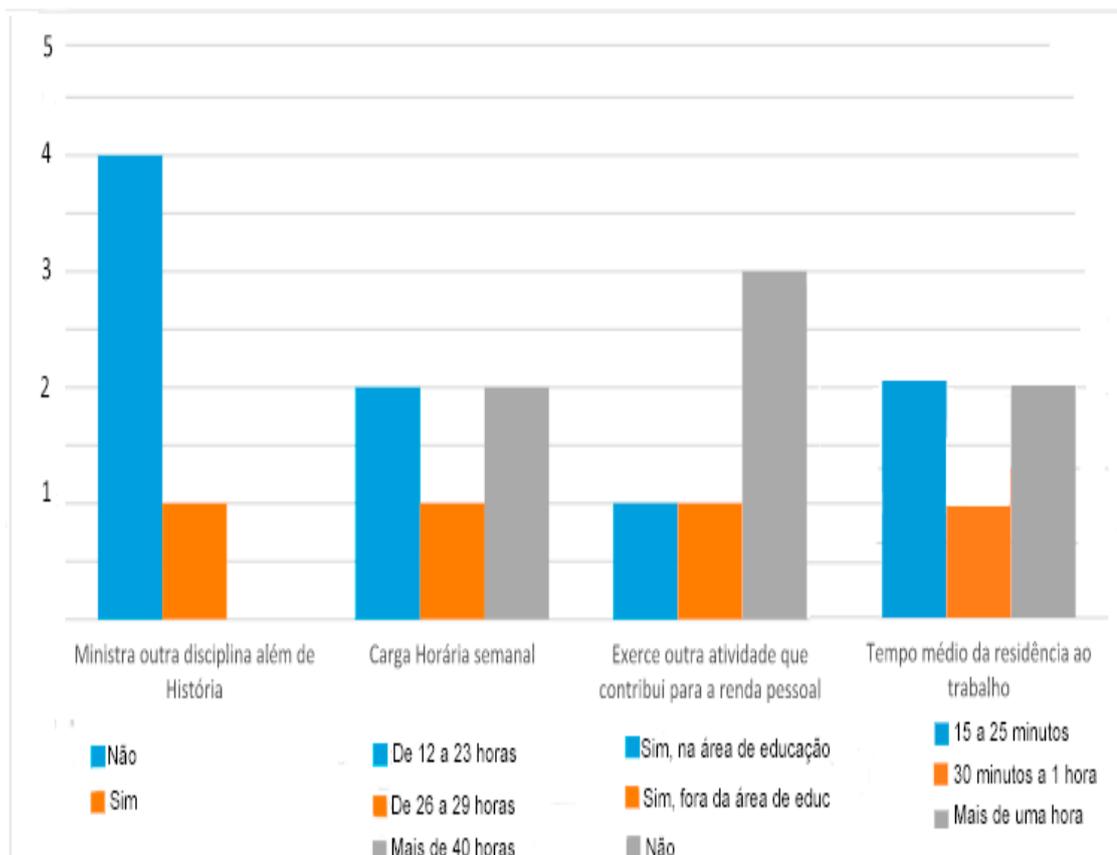


Figura 5 – Características da atuação profissional.
 Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Os dados da figura anterior revelam que todos os professores investigados declararam lecionar a disciplina de História. Contudo, um dos professores informou lecionar também outra disciplina denominada “Cultura e uso de mídias”²⁰. Sobre a

²⁰ Essa disciplina pertence ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e é desenvolvida na escola da rede estadual do Rio de Janeiro pesquisada. Ela tem como finalidade fomentar as atividades que envolvam “comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento”. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

carga horária de trabalho é possível verificar que a mesma é elevada, sendo que dois dos professores investigados relataram trabalhar mais de 40 horas semanais em sala de aula, além de realizarem planejamentos e participarem de reuniões pedagógicas obrigatórias. Isso sem contar as outras tarefas que assumem, como as correções de provas, trabalhos que levam para casa, etc.

No que se refere às atividades complementares (ou paralelas) à profissão docente, dois dos cinco professores afirmaram realizar outra atividade laboral que contribua para a sua renda pessoal, sendo uma delas na área de educação e outra fora. Esse fato pode estar relacionado aos baixos salários da carreira docente, sobretudo quando se trata de profissionais com vínculo empregatício temporário, já que a atuação docente muitas vezes pode se tornar uma opção secundária. Além disso, quatro dos cinco sujeitos investigados trabalham em duas escolas, o que denota a necessidade de uma dupla jornada de trabalho para garantir o sustento desses docentes. Quanto ao tempo médio gasto no deslocamento de suas residências até o local de trabalho, dois dos professores gastam mais de uma hora nesse trajeto. Tal situação parece promover uma intensificação ainda maior nas condições de trabalho desses professores. Sobre a situação trabalhista dos investigados, três pertencem ao quadro efetivo de funcionários e dois são prestadores de serviço com contrato temporariamente estabelecido.

Diante dos dados aqui expostos, é possível constatar que o perfil dos professores pesquisados é composto por profissionais que atuam no ensino de História nos níveis de ensino fundamental e médio, em sua maioria do sexo masculino, com uma elevada carga horária de trabalho, que atuam em sua maioria há pelo menos dez anos em sala de aula, com prevalência de formação em instituições privadas de ensino, todos possuindo ao menos um nível de formação em pós-graduação *lato sensu*.

Feita a caracterização geral dos participantes da pesquisa, tratamos do processo de coleta dos dados, incluindo a tramitação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, bem como a proposição de aplicar um questionário e realizar uma entrevista semiestruturada com os participantes.

2.5. Fonte de coleta de dados

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento contém a identificação dos pesquisadores, a descrição do Programa de Pós-Graduação a que a pesquisa se vincula, os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem utilizados na coleta de dados, os comprometimentos éticos dos pesquisadores, a garantia do sigilo e um modelo de autorização formal a ser preenchido pelos sujeitos investigados. Ao aceitar participar da pesquisa e assinar o termo, cada participante se colocou à disposição para responder ao questionário e participar das entrevistas.

O questionário²¹ foi elaborado com a intenção de fazer o levantamento das principais características dos sujeitos investigados, estabelecer a relação inicial com eles e favorecer a aproximação entre os investigados e a temática do estudo em questão. Teve como base a Escala de Likert²², uma das mais utilizadas em pesquisas quantitativas, que vai além das tradicionais perguntas “sim” e “não”, o que permite medir atitudes e conhecer o grau de conformidade do sujeito pesquisado. A Escala de Likert é muito útil para situações em que precisamos que o sujeito investigado expresse com detalhes a sua opinião. Daí o fato de as categorias de resposta serem mais variadas, como as que utilizamos no questionário: **Nunca; Raramente; De vez em quando; Quase sempre; Sempre.**

Esse questionário foi entregue aos sujeitos participantes da pesquisa no formato impresso, exceto para um, que preferiu recebê-lo via internet. Vale ressaltar que as respostas fornecidas serviram de base para algumas conclusões primárias do estudo, as quais foram utilizadas para o exame de qualificação e aprimoradas/complementadas posteriormente, em um segundo momento, já com os dados das entrevistas. Desse modo, queremos destacar que o fato de utilizarmos dados dos questionários nesta investigação não significa que estamos fazendo pesquisa quanti e quali, mas, sim, que estamos utilizando um recurso quanti a favor de uma análise qualitativa. Conforme aponta Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), o caráter multimetodológico é característica marcante da pesquisa qualitativa, que se utiliza de grande variedade de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

²¹ Encontra-se nos Apêndices desta dissertação.

²² Informações disponíveis em: <<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/escala-likert>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Após a aplicação dos questionários, foram realizadas as entrevistas, com a intenção de aprofundar as temáticas já abordadas nos questionários e também de deixar os sujeitos pesquisados mais livres para expressarem suas ideias e abordar questões que lhes fossem próprias. Além disso, as entrevistas permitiram que novas questões surgissem e fossem contempladas no decorrer do processo. Cabe ressaltar que, “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

Nesta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, já que os objetivos que gostaríamos de alcançar poderiam ser mais bem elucidados com perguntas sobre temáticas específicas bem delimitadas e assuntos previamente pensados. Compreendemos a entrevista semiestruturada como aquela que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa”, mas que também oferecem “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Essa modalidade de entrevista “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas com outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Desse modo, a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador”, mas também “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas²³ foram elaboradas em torno de seis temáticas previamente selecionadas pelos pesquisadores, como: 1) Conhecimento sobre o PNLD; 2) Processo de escolha do livro didático na escola; 3) Uso do livro didático; 4) Livro didático e memória/história pessoal; 5) Livro didático, formação e autoformação; e 6) Trabalho docente e atuação profissional²⁴. As entrevistas tiveram a duração média de uma hora e 20 minutos, foram realizadas no local de preferência dos sujeitos

²³ O roteiro das mesmas encontra-se disponível no Apêndice I desta dissertação.

²⁴ Os seis itens aqui expostos são os mesmos que compuseram o questionário e o roteiro das entrevistas.

(todas em ambientes escolares, exceto um professor, que preferiu ser entrevistado em sua residência), audiogravadas e posteriormente transcritas.

No tópico subsequente mostramos de que modo utilizamos as pesquisas narrativas (auto)biográficas e as histórias de vida para compor a metodologia desta investigação.

2.6. Procedimentos metodológicos adotados

Foram executadas as seguintes etapas procedimentais para realização da pesquisa:

- 1) Levantamento de um grupo de professores de História que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa.
- 2) Seleção de cinco docentes, sendo dois professores efetivos que atuam na Escola Estadual do Rio de Janeiro e três professores (um efetivo e dois contratados) que atuam na Escola Estadual de Minas Gerais. Todos os docentes investigados trabalham no Ensino Fundamental (séries finais) e, ou, no Ensino Médio e aceitaram participar da pesquisa, segundo os critérios estabelecidos e as normatizações éticas²⁵.
- 3) Aplicação dos questionários²⁶ aos cinco professores selecionados com base nos critérios já citados, os quais foram respondidos por escrito ou encaminhados via e-mail, para posterior tabulação dos dados. Estes dados serviram de base para as análises realizadas no exame de qualificação, bem como para aproximação dos sujeitos com a temática de estudo a ser investigada.

²⁵ Destacamos aqui que todos os procedimentos éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa já foram realizados e devidamente autorizados, conforme consta do Parecer Consubstanciado nº 1.728.719. Ressaltamos, ainda, que todos os participantes desta investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

²⁶ As perguntas que orientaram a construção dos questionários aplicados aos docentes são fruto de inspirações de modelos de roteiros elaborados por autores como: SGNAULIN, Índia Mara. **Seleção e uso do livro didático de Ciências por professores iniciantes e experientes, da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012; SILVA, Flávio Januzzi da. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

- 4) Realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos cinco professores selecionados, as quais foram audiogravadas e transcritas.

- 5) Organização das narrativas dos cinco professores investigados com base nos seis eixos iniciais utilizados nas entrevistas semiestruturadas, reorganizados aqui em três temas gerais, a saber: i) Livro didático no contexto escolar (Conhecimento sobre o PNLD; Processo de escolha do livro didático na escola; Uso do livro didático), ii) O processo formativo (Livro didático e memória/história pessoal; Livro didático, Formação e Autoformação) e iii) Relação com o trabalho docente (Trabalho docente e atuação profissional).

CAPÍTULO III

NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida.

(Ecléa Bosi)

Na pesquisa aqui proposta, utilizamos as abordagens metodológicas já referidas – as narrativas (auto)biográficas e as histórias de vida – como um caminho para compreender as experiências que cada um dos docentes investigados teve com o livro didático em sua trajetória escolar/profissional e os modos como utilizam esse instrumento em um nível formativo, ou seja, de que maneira o livro didático contribui para a formação (mais especificamente a autoformação) de cada um desses professores. Utilizamos, portanto, as narrativas (auto)biográficas como “instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente” (GASPAR *et al.*, 2012, p. 7). Por meio dessas narrativas, buscamos descrever, ainda, as histórias pessoais e sociais dos sujeitos investigados, considerando que as experiências pessoais de cada professor são muito importantes e “influenciam a forma como estes ensinam e encaram o conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 295).

Este capítulo narra o percurso formativo de cada sujeito pesquisado²⁷, abordando aspectos da sua história pessoal e familiar, de sua memória enquanto aluno e suas experiências com o livro didático em sua época de estudante e alguns elementos de sua atuação profissional, o que é abordado no tópico seguinte.

3.1. Cláudio: o “pragmático” e “reflexivo”?

Cláudio é um jovem professor de 33 anos, solteiro, autodeclarado pardo, que mora em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Sua residência está localizada na chamada “parte alta” da cidade, região mais afastada do centro. Durante sua trajetória escolar, estudou em um colégio particular considerado referência na cidade. Esse fato provavelmente tenha contribuído para o seu ingresso em uma Universidade Federal, em que cursou História e também o Mestrado.

Atualmente, é professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Leciona a disciplina de História para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Trabalha como docente há pouco mais de 10 anos e exerce essa função em duas escolas, que ficam a aproximadamente 20 quilômetros de distância uma da outra. Atualmente, sua carga horária de trabalho ultrapassa 44 horas-aula semanais, além das tarefas que cumpre fora da sala de aula, tanto em casa quanto nas próprias escolas.

Sobre as motivações para o curso de História, ele relata sua aptidão e facilidade com a disciplina nos tempos de estudante e, também, diz que possuía forte desejo de ingressar em um curso superior, visto que seria o primeiro membro de sua família a realizar um curso superior, ou seja, a ingressar em uma universidade. Em seu relato, também é possível perceber que a escolha do curso, possivelmente, aconteceu em razão de ele ser “de mais fácil acesso”, pois, nesse contexto, Cláudio reconhece que não havia estudado o suficiente para almejar cursos mais concorridos: *“Fui pragmático. O quanto que eu estava preparado na época (...) Talvez se eu tivesse feito outro curso mais concorrido eu não tivesse passado (...) Mas escolhi uma coisa que eu gostava, que eu gostaria de fazer, que eu achava que teria competência para fazer”*.

²⁷ Para acessar os dados sobre cada um dos sujeitos investigados, basta retomar o Quadro 1 intitulado “Perfil dos sujeitos, tempo, situação funcional e formação”, que se encontra na página 48.

Em suas memórias de estudante, Cláudio se lembra de um uso muito particular dos livros didáticos. Segundo ele, a abordagem era “*bem tradicional, dos heróis, das datas comemorativas*”. Ele cita, inclusive, uma série denominada “*Eu gosto de Estudos Sociais*”, que era bem conteudista e não tinha muita preocupação com o exercício ou com o desenvolvimento de alguma habilidade: “*Era mais mesmo aquela coisa do questionário do livro*”. Para ele, havia preocupação muito maior em “dar conta” de todo o conteúdo, ou da maior parte dele, do que problematizar ou desenvolver outras habilidades com os alunos. Um livro que o marcou foi o “*Das Cavernas ao 3º Milênio*”²⁸, adotado durante todo o Ensino Médio. A partir desse livro, Cláudio discute sobre o papel dos docentes diante do livro didático e de possíveis “falhas” no modo como eles são utilizados pelos professores:

“Eu me lembro que tinha um texto de Getúlio Vargas discutindo qual era o papel que ele tinha. Um mito, um herói, um vilão... Mas um texto daquele passou em branco numa discussão que poderia desencadear a sala, na criticidade, no debate, na discussão. Então a abordagem que o professor faz, acho que determina o bom uso ou mau uso que o livro tem”.

Ao se recordar desses momentos, todavia, Cláudio faz questão de demarcar as diferenças de atuação entre seus professores do tempo de escola e sua prática atual. Quando indagado sobre as principais diferenças entre os livros do seu tempo de aluno e agora como professor, ele destaca outro – “*História em Documento*”²⁹. O professor diz:

“A maneira como ele desenvolve é muito bom. E eu gosto dele também porque ele tem uma gama de capítulos. Vinte capítulos (...) Acho que uma vantagem do livro também é essa. Disponibiliza muita coisa e aí o professor seleciona aquilo que ele quer trabalhar. Acho que é isso que a gente tem que ter. Opção”.

Ele acredita que uma das vantagens dos livros atuais em relação aos de quando era aluno é que, embora sejam conteudistas, eles apresentam propostas de atividades e buscam desenvolver habilidades e raciocínios: “*os livros de quando eu fui estudante não tem. Agora, quem vai fazer isso funcionar é o professor, se não*

²⁸ Mais informações sobre esta coleção, ver em: <<https://pnld2018.moderna.com.br/-/historia-das-cavernas-ao-terceiro-milenio>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

²⁹ Para ver mais detalhes sobre esta coleção, acesse o Guia do PNLD 2014 em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

vira um simples roteiro de estudo, uma atividade a mais a ser feita. Quem vai tentar desenvolver esse tipo de coisa é o professor”.

Cláudio mostra que o que prevalece no modo de utilização do livro didático é o tipo de abordagem feita pelo docente e não necessariamente a sua estrutura. Apesar de reconhecer um bom desenvolvimento de conteúdos durante o seu período escolar, ele se queixa do não desenvolvimento de outras habilidades (oralidade, visão crítica) que a sociedade, de forma geral, demanda. Desse modo, Cláudio deixa claro o papel do professor como mobilizador de práticas que façam mais sentido com os alunos e indica que, apesar da riqueza de fontes, atividades propostas e estudos dirigidos contidos nos livros didáticos, o professor é peça fundamental na condução do conteúdo e da aula com destreza.

Cláudio traz, ainda, algumas memórias de uma professora de redação que marcou sua trajetória como estudante:

“Boa parte do que eu aprendi a escrever como estudante foi com ela. De me dar uns toques, não só da parte técnica de um texto, mas de também de incentivar a criatividade na hora de um texto. É ST³⁰, que eu tenho uma admiração muito grande por ela. Ela era minha professora de redação na época. Acho que na sétima ou oitava série. E aí eu tomei o gosto pela escrita, de escrever, de aprender a escrever. Que é uma dificuldade que a grande parte da população tem. Então eu acho que eu até me inspiro nela para incentivar meus alunos a escrever”.

Hoje, como professor, Cláudio diz cobrar de seus alunos produção de texto e redação como parte da avaliação de História. Ele se sente compromissado em fazer isso em um contexto de produção de textos históricos: *“me sinto à vontade por isso, pra desenvolver esse trabalho”.*

Para o professor Cláudio, *“o livro didático pode ser um ótimo instrumento. Tanto é que o professor o utiliza para organizar mesmo o seu cotidiano escolar”.* Contudo, ele salienta que se faz necessário refletir a partir daquilo que ele está fazendo, por meio de perguntas do tipo: *“O livro didático está me ajudando a desenvolver aquilo que eu quero para o meu aluno? Esse tipo de texto está funcionando ou eu preciso de outra abordagem?”.* Como relatou Cláudio, a prática reflexiva é essencial para que o professor faça uma boa utilização do livro didático. Ele define o professor reflexivo da seguinte maneira:

³⁰ Iniciais do nome de uma de suas professoras na escola.

“É o professor que pensa de forma bem objetiva – O que eu estou fazendo em sala de aula está dando certo? Eu tenho que mudar alguma coisa? Às vezes não é nem a abordagem com o conteúdo. Às vezes é abordagem com o aluno. A maneira como eu estou conversando com esse aluno, como eu lido com ele, como eu o trato. Às vezes é isso que falta para conseguir fazer dar certo a sua aula e refletir sobre isso pensar em outras perspectivas, outras maneiras de abordar se aquilo não está dando certo”.

Outro aspecto interessante destacado por Cláudio é a questão da preparação de materiais para utilização em sala de aula: *“produzir o próprio material também é bom”*. Contudo, ele mesmo reconhece que *“isso não dá pra fazer sempre não”*. Conforme o próprio professor diz:

“Na maior parte do tempo não dá. E isso é legal. É bom para o professor. E às vezes ele produz e não dá certo. Ele repensa. Isso não foi. Preciso mudar essa ordem. Preciso abordar isso primeiro. É isso que o professor precisa: pensar. A profissão do professor é essa. Refletir sobre o que ele está fazendo e se isso dá certo para o aluno ou não”.

Colocar-se nessa posição de experimentação talvez seja um dos maiores ganhos da profissão docente, já que é necessária nas buscas pelas melhores formas de ensinar. Além dessa postura reflexiva, Cláudio considera importante o professor estar sempre atualizado, o que inclui buscar ajuda em outros livros didáticos, outros materiais, internet, bibliografias complementares: *“Isso tudo está disponível aí pra ele. Tem também atualmente a Revista de História da Biblioteca Nacional que é uma maneira também de você estar sempre atualizado sobre a pesquisa historiográfica, sobre uma abordagem diferente na sua sala de aula”*.

O professor Cláudio considera que o livro didático é capaz de atuar como elemento de formação de professores: *“Eu acredito que pode sim. Por exemplo, tem várias coisas que você passa a conhecer a partir do que o livro didático te oferece. Às vezes não é nem o conteúdo, mas, um texto diferente que está proposto para o debate ou que vai te dar uma abordagem diferenciada”*. Ele afirma também já ter recorrido ao livro didático para aprender sobre determinado conteúdo e depois ensinar. Cláudio nos conta como ocorre esse processo:

“Tem assuntos que na faculdade você não toma conhecimento. Hoje qual é o caminho mais curto para isso? É o seu livro didático. É sua leitura. Geralmente os assuntos mais... Lá no terceiro, no nono ano quando você vai trabalhar aqueles aspectos mais recentes que quase você não trabalha, geralmente é Geografia que mais trabalha, você tem que dar uma lembrada. São coisas que você não tomou conhecimento, não viu”.

O professor considera que há nos livros didáticos muitos aspectos que não foram abordados em sua formação inicial. Ele cita o exemplo da História da África³¹, que é um conteúdo obrigatório, mas que não foi abordado em seu curso de graduação, e comenta:

“Por exemplo, cultura da África. Que é um tema que é obrigatoriedade, que a lei determina e que eu não tive na minha formação. Então onde que eu vou aprender primeiro isso? É no livro. Ali são as primeiras informações. Lógico que depois você vai passando a ter conhecimento em revistas especializadas, em livros na bibliografia, mas quando está lá, você tem que trabalhar o assunto com aquele aluno, onde você vai pesquisar e ter informação? Foi no livro. História da África é bem marcante nisso”.

Nesses casos, em geral o livro didático se torna fonte prioritária e, às vezes, único meio de consulta sobre aquele conteúdo ou temática até então desconhecidos pelo professor. Outros caminhos possíveis também foram citados, mas mantendo o livro didático como primeira opção: *“hoje também tem internet e você pode pesquisar em bibliografias, comprar livros. Se você se interessa pelo assunto”*. Porém, na opinião do professor, *“geralmente o livro didático te ajuda muito”*.

Cláudio diz, ainda, utilizar o livro didático para a sua autoformação. Para ilustrar isso, ele relata como fez uso de um texto que retirou de um livro didático para elaborar uma aula sobre Direito e Cidadania:

“Estou me lembrando de uma coisa agora. De uma aula que eu dou a respeito de direito e cidadania. Que é uma aula que eu tirei de um livro didático. Eu não lembro qual que foi. Mas que fala a respeito de uma abordagem de um sociólogo, T. Marshall, que fala lá, como os direitos de cidadania foram surgindo. Direito civil, direito político, direito social. Isso não está no corpo do texto, mas está no texto complementar e que me ajuda em todas as aulas. Quando eu falo de Revolução Francesa, quando eu discuto cidadania na atualidade, quando eu falo de cidadania lá na Grécia antiga. Lógico, eu não vou passar esse texto para os meninos, mas esse texto está direcionando meu raciocínio para abordar um assunto, para falar os diferentes tipos de direitos daquela criança. Foi um texto que me ajudou e foi de um livro didático”.

³¹ A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das escolas. Esta Lei define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18.jan. 2018.

Ainda que com alguns percalços, Cláudio considera que sua formação inicial foi muito boa. No início do curso, ele relata ter tido dificuldade com a elevada carga de leitura, elevado grau de exigência, diversidade de conceitos, pontos de vista e abordagens históricas. Contudo, ele reconhece que isso foi passageiro: *“Até eu tomar conta disso foi difícil, mas depois, isso lógico fez eu crescer, fez eu me adaptar e conseguir dar conta. Se hoje eu tenho uma capacidade de leitura boa foi graças a isso. Então isso o curso me deu”*.

Cláudio destaca o papel que uma professora da Faculdade de Educação teve em sua formação inicial e comenta que, até o momento que cursou a disciplina Didática e Ensino de História, ministrada por essa professora, as disciplinas pedagógicas não faziam muito sentido para ele:

“Até então, quando a gente atravessava a Universidade, aquela praça pra chegar na faculdade de educação, nas primeiras disciplinas de educação, meu Deus, não me ajudava em nada aquilo. Geralmente uma discussão muito enviesada por marxismo, era sempre uma abordagem muito ideológica, mas não era nada prático que te ajudasse na sala de aula (...) Até chegar à didática de história com essa professora”.

Cabe destacar que, em seus relatos, há primazia da prática sobre as disciplinas pedagógicas em sua formação, o que demonstra que, para ele, a aprendizagem da docência é mais significativa no contexto da sala de aula:

“Agora, o que eu percebi? Que faculdade não te ensina muita coisa não. É a prática mesmo da profissão. E se você tiver a prática junto com a reflexão aí melhora. Refletir sobre essa prática. Não aceitar que... Dou aquela matéria, aquele conteúdo, aquele exercício e pronto. Não. Pensar que dali você pode fazer uma abordagem diferente, ir por outros caminhos que você não tentou, um ano dá certo, outro ano não dá. É isso que vai te formando como professor”.

Contudo, ao indicar que a prática tem maior relevância na formação dos docentes, Cláudio não ignora a importância de uma sólida formação teórica e da atualização constante do profissional docente:

“Os cursos de formação são muito importantes (...) Às vezes o professor não tem uma boa formação acadêmica, descobriu dando aula na prática, mas isso faz falta. Faz falta uma base acadêmica sólida. Porque ele vai ter alguma falha, às vezes mesmo no domínio do conteúdo, de como abordar determinado assunto ou até mesmo do colega que não se atualiza, não estuda e às vezes está com o caderno de 20 anos atrás e na mesma aula. Eu já peguei colegas assim. Tem o caderno da aula dele. Eu não tenho caderno nunca. Eu tenho um arsenal de coisas que eu possa fazer, mas dizer como vou dar minha aula... Eu vou mudar sempre. Eu penso assim”.

Sobre a possível dicotomia entre teoria e prática na formação do professor, Cláudio comenta a respeito da necessidade da articulação entre uma base sólida de formação pedagógica e a experiência adquirida a partir da prática de ensino:

“Teoria é importante. Mas se a teoria fosse casada com a prática, se os teóricos tivessem a capacidade de às vezes indicar caminhos práticos, seria muito bom. O que sempre os professores da faculdade diziam é que não tem receita de bolo. De fato não tem mesmo não. Cada turma se apresenta de um jeito, cada turma tem uma demanda, cada ano é uma condição diferente. Mas, com o exercício da sua profissão você vai adquirindo aquele know how, de saber como abordar, como dizer, o que fazer, quando introduzir um exercício, uma atividade”.

Ele acredita que o professor precisa se “apoderar” disso, desse *know-how*, precisa continuar seus estudos no sentido de refletir sobre sua prática. Ao trazer essa informação, ele toma como exemplo o autor António Nóvoa:

“O professor devia adquirir o mestrado dele na prática de professor com outros mestres mais experientes. Isso eu acho que falta. Se o nosso sistema de ensino, ele se direcionasse pra isso, o universitário, ele se torna professor dando aula na escola supervisionado por outros mestres, mais experientes. Vou ajudar ele a refletir daquele jeito, naquele aspecto. Acho que seria muito mais fácil do que a gente faz”.

Ao comentar sobre sua experiência prática com o ensino, Cláudio afirma ter realizado um estágio “*um pouco diferenciado porque eu tinha um caderno de campo semanal*”, com observações em sala de aula e reflexões relacionadas às teorias estudadas na universidade. Cláudio conta que também elaborou alguns planos de aula, deu aula para colegas e fez algumas sequências didáticas. Mas, por fim, comentou: “*Acho isso muito válido. Mas o dar aula mesmo não é isso*”. Fez ainda um destaque positivo de seus estágios – a leitura de um texto que considerou muito importante: “*Ler e Escrever, Compromisso de Todas as Áreas*”. Esse livro foi essencial porque mostrou que a História também deve ensinar a leitura, a escrita e a criticidade, principalmente a partir da leitura de imagens e das fontes históricas variáveis.

Ao ser indagado se o livro didático seria uma metodologia de ensino, o professor Cláudio fica em dúvida: “*o que os livros didáticos fazem é: te dão conteúdo, te dão várias possibilidades de trabalho com exercícios, com aquele conteúdo, mas não sei se ali tem uma abordagem de ensino proposta por aquele autor que aquele livro fez (...) Se isso é metodologia eu não sei*”. E quando lhe perguntado se o livro didático seria uma metodologia atrasada, ele responde:

“Acho que não é não. Depende do livro didático que você aborda e como o professor trabalha. Se isso te ajudou, por que não utilizar? A gente tem que estar atento ao que o mundo de hoje está oferecendo. Você tem um aluno hoje conectado à internet. Então se o livro pode complementar isso... Hoje a exigência do MEC também é que os livros venham em formato de CD. Gravado em CD. Talvez isso já tivesse disponibilizado também um acesso em pen drive. Já seria uma boa. Até mesmo para o aluno acessar por outras mídias e não só o livro mesmo físico. Agora, é conteúdo do mesmo jeito o que vai ser o livro ali”.

O fato de a História ser dinâmica e também atualizada pelos acontecimentos contemporâneos faz que novos assuntos sejam abordados constantemente nos livros didáticos, visto que são atualizados a cada três anos. Assim, os relatos de Cláudio vão na direção da valorização da ação docente e de um posicionamento reflexivo por parte dos professores, tanto no trabalho com o livro didático quanto em seus aspectos formativos.

3.2. Yvesky: o “interativo” e “literato”?

O professor Yvesky tem 34 anos de idade e se autodeclara branco, é casado e recentemente se tornou pai pela primeira vez. Reside em uma cidade de pequeno porte (cerca de 50.000 habitantes), localizada na região da Zona da Mata mineira e fica a aproximadamente 70 km de uma das escolas onde trabalha. Formou-se em uma faculdade pertencente à rede privada de ensino, realizou curso de especialização *lato sensu* e atualmente é mestrando em História e pesquisa a sua relação com um importante autor da literatura brasileira.

Yvesky é professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Leciona História para o Ensino Fundamental/Médio e também a disciplina Cultura e Uso de Mídias para turmas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Trabalha como docente há pouco mais de 10 anos e, antes de assumir seu segundo cargo como professor, chegou a exercer a função de diretor escolar. No entanto, devido à incompatibilidade de horário com o segundo cargo, teve que sair desta função e se manteve exclusivamente na docência, lugar que se sente confortável, apesar de reconhecer algumas dificuldades.

Ele mantém um *blog* na internet que aborda assuntos relativos ao ensino de História, com a intenção de promover maior interação com seus alunos e simpatizantes desse campo disciplinar. Nele é possível encontrar atividades, indicação de filmes, publicação de notícias e planos de curso, entre outros materiais.

Além disso, o *blog* conta atualmente com a colaboração de uma ex-aluna de Yevsky do Ensino Médio que recentemente ingressou no curso de História de uma Universidade Federal.

Em sua família não há ninguém ligado à área da Educação, mas Yevsky diz que optou pelo curso de História *“por gostar bastante da disciplina, por gostar de pesquisar, de ser apaixonado por assuntos passados, ou por ter a oportunidade de buscar no tempo resposta para os problemas que a gente vivencia hoje na sociedade”*. Suas principais motivações para realizar esse curso foram a *“vontade de ter a formação em nível superior e a possibilidade de adquirir novos conhecimentos”* e de se *“especializar nesse ramo do saber”*.

Em suas memórias de aluno, Yvesky relata que o livro didático era muito utilizado por seus professores nos tempos de escola. Tal uso se baseava, na maioria das vezes, em uma pedagogia tradicional pautada na cópia, na realização de resumos e na resposta a perguntas/questionários, como se pode notar nesta narrativa: *“na época era comum ainda o uso de questionário, eles passavam questionário para que a gente respondesse a partir da leitura do texto, outra hora fazia leitura coletiva na sala com cada aluno lendo um parágrafo e ele ia conduzindo a aula a partir dessa leitura coletiva”*.

Yvesky não se recorda dos nomes dos livros didáticos que utilizou em seu período de estudante (no antigo primário e no ginásio), mas lembra perfeitamente da sua estrutura composta por textos e atividades. Em contrapartida, ele informa com rapidez e sem pensar os muitos livros que marcaram sua trajetória já como docente, que foram: *“História em Documento”*, da Editora FTD; e o *“Araribá”*³², da Editora Moderna. Quando indagado sobre as possíveis diferenças entre os livros que utilizou enquanto aluno e os que utiliza agora enquanto professor, ele afirma: *“Eu acho que tem sim uma diferença, os textos agora estão um pouco mais condensados, mais enxutos, e as atividades melhoraram. Ficaram um pouco mais dinâmicos, mais reflexivos. Permitem ao aluno discutir melhor o assunto trabalhado em sala e abordado no livro”*.

Ao ser indagado sobre as memórias de professores que porventura marcaram sua vida, Yvesky faz questão de destacar o trabalho de um professor de Ciências que teve na quinta série do ginásio:

³² Mais informações sobre essa coleção, ver em: <<https://www.moderna.com.br/arariba/historia>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

“Esse professor era professor de ciências e ele estava falando da importância da preservação da natureza, das árvores, para a purificação do ar e ele foi um dos primeiros a nos levar para além das salas de aula. Ele nos levou para fora da escola. Nos levou a um lugar para que a gente pudesse colocar a mão na terra, para que a gente pudesse fazer o plantio de mudas de árvore e isso foi uma experiência marcante. Eu não esqueço até hoje”.

Para Yvesky, o livro didático tanto serve para aprender quanto para ensinar conteúdos aos alunos. Isso se dá da seguinte forma: *“Quando acontece de eu conhecer pouco sobre determinado tema, eu consulto o livro didático porque ele traz o assunto de forma sucinta, para repassar para os alunos e se necessário verifico também a bibliografia do livro para ver as outras obras”*, e complementa dizendo que utiliza esse material para se aprofundar em diversos conteúdos. Afirma, ainda, que já utilizou o livro didático para sua autoformação. Segundo Yvesky, *“o livro contribui para a aquisição do conhecimento mesmo entre professor”*.

Yvesky entende que o livro didático é capaz de atuar como elemento formativo para os professores, já que *“o livro permitiria um melhor planejamento didático, permitiria a troca de ideias entre os docentes da escola, poderiam organizar atividades a partir do livro, poderiam suscitar outras questões ou até textos, projetos complementares ao que o livro traz”*. Outro aspecto que favoreceria esse processo, segundo ele, seria o melhor uso dos livros didáticos nas reuniões pedagógicas, de modo a mostrar suas diversas utilidades na prática docente.

Ele considera que há aspectos no livro didático que não foram abordados em sua formação inicial. Fala de uma realidade diversa presente na escola que não é abordada na formação acadêmica do professor e desabafa: *“Talvez o livro aborde melhor essa realidade do que a academia que fica um pouco mais distante do que a educação básica”*. Por outro lado, destaca que *“o professor não pode se restringir só ao livro”*, o que, segundo ele, *“pode gerar um empobrecimento da aula, da prática docente”*.

O professor discorda, ainda, quando é levantada a ideia de o livro ser considerado uma metodologia atrasada. Ele considera que o livro didático tem papel fundamental em sua prática pedagógica: *“É um suporte importante que me ajuda a desenvolver o trabalho com os alunos, abordar questões históricas, reforçar aprendizagem deles por meio dos exercícios e das leituras. Considero fundamental”*. Portanto, para Yvesky o livro tem ainda uma função que vai além dessa – ele contribui para a autoformação do professor: *“o livro é um instrumento didático*

importante. Importante para a autoformação do professor (...) então não acho que seja uma metodologia didática atrasada de forma alguma. Pelo contrário, é uma prática que ainda faz muito sentido”.

Yvesky demonstra ser um professor engajado na profissão docente. Realiza curso de Mestrado na área de História, participa de cursos de formação continuada com frequência, desenvolve projetos nas escolas em que trabalha, mantém um *blog* na internet com assuntos relacionados ao ensino de História e atualidades, além de trabalhar em dois cargos como professor. Ele considera o livro didático importante recurso para a formação de professores, sugerindo o debate a respeito do livro em reuniões pedagógicas, com o intuito de pensar coletivamente sobre os benefícios que esse material pedagógico pode trazer para a prática dos docentes. Segundo Yvesky, esse é um instrumento que ainda faz muito sentido no contexto escolar e, por isso, não o considera uma metodologia de ensino atrasada. Inclusive, acha positivo o uso contínuo do livro didático como forma de incentivar o aluno a ler mais.

3.3. Abílio: o “vacionado” e “mais experiente”?

O professor Abílio tem 54 anos de idade, é solteiro e se autodeclara pardo. Concluiu a graduação em uma faculdade privada, possui especialização *lato sensu* na área de Educação e informa participar com frequência de cursos de formação continuada, sendo os últimos: Educadores(as) pela Liberdade, realizado em Ouro Preto; e o Afroconsciência, em Belo Horizonte. Segundo ele, o conhecimento adquirido a partir desses cursos é sempre incorporado em sua prática.

O professor Abílio leciona há quase 15 anos na Rede Estadual de Ensino e trabalha atualmente com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Exerce também atividade remunerada fora da área de Educação, principalmente prestando consultoria para empresas. Sua carga horária de trabalho na área educacional é de 23 h/a semanais e atua em duas escolas do mesmo município. Abílio não trabalhou sempre na docência, uma vez que iniciou sua carreira em uma empresa de recursos humanos. Já teve negócio e já trabalhou em banco.

Ele informa que História foi sua primeira opção de curso superior e que não gostaria de ter realizado outro curso. Sua escolha profissional se deu, em grande parte, por influência de uma prima que cursava Psicologia. Na época, ela estudava em Juiz de Fora e o convidou para fazer um teste vocacional. O resultado deu

História, e essa escolha nunca mais foi questionada justamente por ter sido vocacionada e comenta: *“Ganho pouco, sou pobre, mas me sinto rico porque sou vocacionado. Eu faço o que eu gosto. Eu saio satisfeito. Eu não tenho vergonha de dizer que sou professor de História. Eu tenho orgulho. Eu sou respeitado por isso. Não tenho dinheiro, mas sou respeitado”*. Vale ressaltar que o professor Abílio é referência em História na sua região, com livros publicados sobre a história local, um blog na internet e um grande acervo de documentos e fotos antigas.

Ao contar sua história de vida, Abílio afirma: *“sou uma mistura (...) eu sou o que oprime e o oprimido”*. E ele explica que sua família tinha tanto o negro que trabalhou na mineração e no café, como também o coronel português, seu avô, que morreu quando ele tinha 3 anos e de quem ouvia muitas histórias. Ele conta que em sua casa havia muitos livros: *“Minha mãe era professora; então livros..., tinha de tudo. Minha mãe comprava coleções de livros. Naquela época não tinha internet. Era Barsa. Eu cresci com vendedor de livro na porta da minha casa. Quando chegava um vendedor, pra gente era uma maravilha”*. Talvez seja possível afirmar que, em razão da sua história de vida, associada ao resultado do teste vocacional realizado por ele quando jovem, isso faça o professor se considerar um vocacionado para a profissão. Assim, a vocação aparece como fator preponderante ou responsável pela escolha profissional desse sujeito, o que demonstra que, mesmo quando há um processo de profissionalização da docência, as motivações vocacionais ainda aparecem de modo marcante.

O modo como percebe os livros talvez tenha relação com o uso que faz dos livros didáticos enquanto professor de História: *“É um instrumento magnífico. O livro é uma coisa linda. Eu adoro o livro. Eu devoro o livro. O livro tem uma riqueza. Ele é para ser usado com muita atração porque são bonitos, bem fotografados”*. Diante disso, acrescenta sobre o livro didático: *“Ele tem qualidade (...) Ele é referência. Ele está sempre comigo. Eu miro nele porque com todos os problemas que tem, ele também foi trabalho de alguém. Alguém pesquisou. Não posso falar que o livro não tem qualidade. Ele tem qualidade”*.

Em relação à sua formação no Ensino Fundamental, Abílio se lembra de professores que marcaram sua trajetória por sua *“integridade, relacionamento, conteúdo, responsabilidade, respeito, suavidade, afetividade, rigor, doçura, personalidade, valores e brilhantismo”*. Já sua formação no ensino superior Abílio considera que foi boa, que se dedicou, concluiu monografia e fez, inclusive, um

documentário sobre um personagem regional importante da formação de AP³³. Além disso, realizou duas pós-graduações *lato sensu*, mas diz: *“falta mestrado na minha vida. Falta doutorado”*. Para ele, *“tudo é uma questão de investimento”*. Falar de História, para Abílio, é muito mais do que expor fatos: *“Ainda mais a gente que é de História. É troca. Com certeza. Porque nós estamos falando da humanidade. A história nós não estamos contando fatos. Estamos falando da evolução do ser humano. Então nós estamos falando de gente mesmo. Estamos falando de relacionamento”*.

Abílio considera que o livro didático é capaz de atuar como elemento formativo de professores, mas *“não pode ser o único”*. Ele considera comum recorrer ao livro didático para aprender e depois ensinar alguma coisa: *“Às vezes você esquece, porque a gente tem que ter muito conteúdo na cabeça. Professor de História, você sabe... Adão e Eva até o Temer. Está difícil de saber tudo”*. Ele é contrário à ideia de que *“professor de História é igual calendário e enciclopédia”*. Quando indagado se já utilizou o livro didático para sua autoformação, o professor Abílio diz: *“Sim, nem que seja de uma maneira curiosa (...) às vezes é um textinho pequeno que você precisa dar uma complementada. Trabalhando um tema, você pega um pedacinho do texto daquele livro”*.

O professor Abílio reconhece que há aspectos nos livros didáticos que não foram abordados em sua formação inicial, mas ele parece superar a lógica da lamentação quando assume uma postura ativa diante de sua prática e de sua própria concepção de História e mostra que o ensino de História extrapola os livros didáticos:

“Tem. Lógico que tem (...) Eu trago ela para minha experiência. Eu para o aluno. Quando tem uma coisa que não está no livro, eu acrescento, eu acrescento. Por exemplo, aquela em AP, aquela foto célebre do sequestro do embaixador americano. Aquela foto faltou um AP que as pessoas não sabem dele. MRGZ³⁴. Ele foi o último a entrar naquele avião. Ele entrou lá no Pará. Aquela noite ele ia ser morto. Ele foi dado como desaparecido. Eu fui criado defronte com a casa dos tios dele. Seu JG³⁵, que foi uma referência de esquerda que eu tive. Quando tinha que fazer trabalho de Revolução que foi uma lavagem cerebral pra minha formação de ensino fundamental base, a gente tinha que fazer cartaz valorizando a revolução (...) Hoje ele é citado. Você acha se você procurar o nome dele, mas não nos livros”.

³³ Iniciais do nome de uma cidade.

³⁴ Iniciais do nome de uma pessoa residente na cidade de AP.

³⁵ Iniciais do nome de um residente da cidade de AP.

Contudo, o professor Abílio não considera que os livros didáticos podem ser considerados uma metodologia atrasada. Segundo ele, *“nós estamos em constante evolução”*; *“a gente tem que evoluir”*; *“Eu acho que a gente, como professor, tem que estudar mais. Mesmo que não faça um mestrado nem nada, mas um minicurso, participar de uma mesa de discussão”*. Como mostra Abílio, é esse uso reflexivo por um professor que busca uma formação contínua que garante que essa metodologia não fique desatualizada.

Em relação ao uso que era feito do livro didático pelos professores de História em sua época de aluno, Abílio comenta que a qualidade era pouca. Ele se lembra do livro de Borges Hermida³⁶, que afirma ter usado muito e que, inclusive, na época foi adotado tanto na escola pública onde estudava quanto na escola privada mais conceituada da cidade, o qual era muito valorizado pelas crianças, mas muito pouco interessante. As imagens eram em preto e branco e a qualidade do papel, bem inferior à dos papéis de hoje. Sobre o modo como os professores abordavam os assuntos nos livros didáticos, Abílio disse: *“a didática não era muito interessante não. A gente tinha que decorar muitos textos. Era uma aula oral, uma avaliação oral, mas na verdade estava muito voltado para o decoreba”*. Isso indica que o ensino de História ainda era marcado por uma abordagem bastante tradicional de ensino.

No Ensino Médio, realizado em uma escola particular, Abílio relata que teve um ensino mais diferenciado, com um modelo mais progressista, em que os professores sentavam à mesa e conversavam com os alunos. Nesse outro modelo de ensino, a aprendizagem estava centrada no aluno e considerava seus interesses, valorizando suas descobertas e interações. Ele revelou: *“a gente trazia o livro, mas tinha muita conversa”*. Além disso, ele contou que tinha uma qualidade de produto como livro didático. Ao ser indagado se haveria algum livro didático ou algum autor que ele consideraria mais, o professor Abílio cita o autor Ronaldo Vainfas³⁷ e faz o seguinte comentário: *“Acho os livros dele os mais interessantes. É uma pena que a gente não tenha ele assim o tempo todo”*.

³⁶ Para saber mais sobre essa coleção, ver mais em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/10413/1/Diogo%20dos%20Santos%20Brauna.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

³⁷ Mais informações sobre a coleção de livros escrita por esse autor, ver mais em: <<http://www.fnede.gov.br/pnld-2018>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Abílio demonstra ser um professor muito envolvido com a Educação. Participa de cursos de formação continuada com frequência, possui duas especializações *lato sensu* e mantém um *blog* na internet onde divulga imagens e história de personagens relevantes da sua cidade e região, apresentando conhecimento aprofundado e vasto acervo sobre a temática local. Por tudo isso, ele é um professor muito respeitado e referência na área de História do município. Esse professor possui conhecimento sobre a História local que extrapola os livros didáticos, visto que esse conteúdo na História geralmente não é abordado nesses livros. Ele busca realizar atividades fora da escola e levar outros tipos de material para a sala de aula, como fontes primárias e utensílios de época. Em sua opinião, a maior contribuição que ele poderia dar aos alunos seria levá-los a conhecer a história do município onde residem. Portanto, isso evidencia que Abílio se esforça bastante para mostrar o que sabe aos alunos e também para que conheçam a história de sua localidade mais próxima, da cidade onde moram.

3.4. Sônia: a “professora curiosa”?

Sônia tem 44 anos de idade e se autodeclara parda, tem dois filhos e reside em uma cidade de médio porte, localizada na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, que fica a aproximadamente 100 km da escola em que trabalha. Ela demora aproximadamente duas horas para chegar ao trabalho. Esse trajeto é normalmente realizado em ônibus interurbano e completado em mototáxi ou ônibus urbano.

Ela possui um cargo como professora efetiva no Estado de Minas Gerais, que ocupa há poucos meses, mas atua como professora há mais de 10 anos. Mesmo ingressando na carreira pública em um concurso de provas e títulos, seu cargo não é “completo”, possuindo 14 h/a em seu cargo e não as 16 h/a referentes a um cargo completo. Sua carga horária contratual se aproxima de 19 horas semanais³⁸, levando em conta o planejamento e as reuniões pedagógicas. Em sua família, o esposo e alguns primos também exercem a docência. Ela ministra aulas de História no Ensino

³⁸ De acordo com a Resolução SEE nº 2.253/13, a carga horária de cargo completo de um professor no estado de Minas Gerais corresponde a uma jornada de 24 horas semanais, sendo 1/3 desta carga horária (o que corresponde a 8 horas semanais) destinado a atividades extraclasse. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/05-08-13-oficio-hora-atividade.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018. Contudo, é muito comum presenciarmos professores concursados ou não lecionando com cargas horárias de trabalho acima ou abaixo destas aqui especificadas.

Médio e no Ensino Fundamental e não exerce nenhuma atividade remunerada fora da docência.

Realizou graduação em História em uma faculdade particular, possui especialização *lato sensu* em uma Universidade Federal (muito exaltada em sua fala) e faz questão de enfatizar que o corpo docente da faculdade particular em que realizou sua graduação era, em sua maioria, proveniente de egressos de uma Universidade Federal. A professora informa não ter participado de nenhum curso de formação continuada nos últimos dois anos, embora reconheça que esses cursos são importantes para a melhoria de sua prática em sala de aula.

História não foi o primeiro curso a ser realizado por ela, que chegou a frequentar, mas não completou nenhum, o curso de Letras (Português/Inglês) e também o de Jornalismo. Disse ainda que gostaria de ter feito Pedagogia no lugar de História, mas que, devido à não disponibilidade de tempo e à incompatibilidade de horários na época, optou por fazer História.

Sônia relata que não sabia nada do conteúdo de História e que, por isso, teve vontade de fazer esse curso. Além disso, ela enfatiza que sua maior motivação para cursar História foi a sua família:

“Meu pai adora história, adora regime militar. Então eu sempre tive essa influência do meu pai. Da minha mãe que gosta sempre de estar falando sobre política e a minha vó que gostava muito de ler. Leitura, leitura, leitura, apesar de não ter muita formação. Lia, lia, lia e escrevia muito bem. Aí eu juntei essas três coisas e falei, eu acho que história é meu caminho”.

Sônia afirma lembrar-se muito dos livros didáticos usados pelos professores que teve quando era estudante. Ela conta que havia um livro para cada disciplina e que isso tinha a ver com o fato de ela ter sempre estudado em escola particular: *“Então tinha lista de material e era um livro para cada disciplina. Português, Matemática, História e Geografia... Eu peguei a época de Moral e Cívica e a junção de Estudos Sociais. Estou velha. Também tinha livros separados para isso. Eu lembro que era um para cada”*.

Ao ser indagada sobre o modo como era feito o uso do livro didático na época em que era aluna, ela explica que era feito um uso contínuo e que era um uso quase que obrigatório. Além disso, ela acrescenta: *“tinha que usar o livro todo”*, e comenta que os livros eram usados para exercício e para leitura. Também, era comum a utilização de livros paradidáticos para leituras literárias e cita alguns livros de

literatura que lembra ter lido em sua época de escola como: Dom Casmurro, Senhora, Iracema. Ela conta que gostava muito de literatura.

Como professora, ela comenta sobre dois livros que a marcaram – um da FTD³⁹ e um da Saraiva⁴⁰, mas não menciona o nome dos respectivos autores. Ela os descreve como muito bons e muito densos, mas não traz nenhuma característica peculiar, nenhum conteúdo marcante. Já quando indagada se há diferenças entre os livros de quando estudou como aluna e aqueles com o quais trabalha como professora, ela diz que há muita diferença: *“Mas tem diferença sim. Eram só texto e pergunta. Agora tem mais imagens, tem mais texto, tem mais coisas”*. Contudo, ao ser perguntada sobre qual seria o papel do livro didático em sua prática pedagógica, Sônia diz que ele *“seria um apoio, mas não seria o principal”* e afirma: *“Não descarto o livro didático não (...) ele chegou a ser impresso, ir para uma redação, ser feito, então algum valor ele tem. A gente não pode descartar”*.

Quando questionada se o livro didático seria capaz de formar o professor, Sônia afirma o poder do professor-pesquisador enquanto aquele que reflete criticamente sobre as suas práticas e responde enfaticamente: *“Não. De jeito nenhum. Porque nós somos pesquisadores. Temos que pesquisar vários âmbitos, várias correntes. Não pode ficar só com uma visão. Seria muita bitolação. Vamos dizer assim. A pessoa ficaria muito bitolada. Não tem como”*. Mas, curiosamente, ao ser indagada se já recorreu ao livro didático para aprender e depois ensinar sobre algum conteúdo, a mesma professora responde:

“Já. Muitas vezes. Às vezes eu pegava vários livros didáticos e via o que cada um falava. Às vezes falava a mesma coisa, às vezes tinham pontos a mais, pontos a menos. Livro didático do outro diferencia entendeu? Por exemplo, quando eu dou aula para o sexto ano, eu vi que o livro didático tinha teoria de Clovis. Você já ouviu falar de teoria de Clovis? Nem eu. Nunca ouvi falar (...) Uma coisa que a gente nem imagina”.

Desse modo, é possível notar que bastou “refletir” e o pesquisador alterar a pergunta para que a professora Sônia percebesse o caráter formativo do livro didático quando este, inclusive, apresentava assuntos que para ela eram desconhecidos como a teoria de Clovis. Em outros casos, ainda, Sônia relata já ter utilizado o livro didático também para a sua autoformação, o que pode ocorrer das seguintes maneiras: *“Já li. Pegava da minha filha às vezes alguns. Pegava da biblioteca alguns.*

³⁹ Editora FTD. Disponível em: <<https://ftd.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁴⁰ Editora Saraiva. Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Porque quando a gente está formando a gente começa a cercar de livro. Não quer não? Me dá. Depois a gente se desfaz de tudo. Você vai pegando os livros, estudando”.

Sobre sua formação, Sônia considera que há defasagem entre os campos teóricos e práticos, reforçando que seus maiores aprendizados se deram já no âmbito da prática profissional: *“A gente tem uma formação que falta muita coisa, uma formação muito teórica da área pedagógica, da área técnica de história. Falta sempre alguma coisa. Na área pedagógica então a gente vive no mundo de Alice⁴¹”*. Conforme a professora nos conta, muito do que ela aprendeu foi na prática: *“Faltou muita coisa que eu aprendi no dia a dia do trabalho que a gente acaba aprendendo. Levando uma coça danada, mas aprende”*. Com relação à parte pedagógica, a crítica é mais contundente. Segundo ela, além de ter faltado estudar muitos pedagogos, houve ênfase apenas na linha construtivista⁴², denotando uma formação pedagógica precária. Isso se refletiu quando começou sua prática em sala de aula: *“A gente leva um choque porque a gente vê uma realidade totalmente diferente do que vê em sala (...) Essa prática é o que não mostra na nossa formação acadêmica”*.

Sobre a abordagem do livro didático como a principal metodologia de ensino, a professora Sônia não é muito favorável: *“Não acho bom sendo principal não. Porque a gente fica muito focado numa visão só. Acho que a gente tem que ter uma gama de coisas, de visões, de interpretações porque o ser humano é múltiplo”*. Ela também considera que o livro didático pode ser considerado uma metodologia de ensino atrasada. Um dos argumentos que ela levanta é o fato de a clientela hoje ser diferenciada:

“Os jovens hoje são mais críticos. Eu notei que especificamente no nosso ambiente escolar aqui, alguns não gostam de dar aula no ensino médio... alguns professores. Sabe por quê? Eu fiquei olhando assim. Porque eles não tem muito... Eles [alunos] já estão numa certa idade e não vão ficar escrevendo e copiando dever. Não vão. Eles já estão numa certa idade e querem outras coisas”.

⁴¹ O mundo de Alice a que Sônia se refere aqui é o de “Alice no país das maravilhas”, obra de Lewis Carroll, que remete ao mundo dos sonhos, um mundo onde tudo é possível. Ver mais em: CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2002.

⁴² Mais do que uma linha pedagógica, o construtivismo é uma teoria psicológica que busca explicar como se modificam as estratégias de conhecimento do indivíduo no decorrer de sua vida. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/conteudos/construtivista.php>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

Esse novo perfil de jovens alunos nos leva a refletir sobre a própria organização da escola, que ainda se baseia em uma organização formal de carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, com o professor no centro das práticas pedagógicas e os alunos ouvindo as informações e anotando-as em seus cadernos. Diante disso, muitos jovens passam a perceber a escola como espaço obsoleto e desinteressante, se comparado a outros aparatos como as tecnologias digitais. Vale ressaltar, no entanto, que até mesmo metodologias aparentemente “tradicionais”, como o livro didático, podem ser muito bem utilizadas quando o professor utiliza de uma abordagem adequada e sabe envolver os alunos em sua aula. Isso pode fazer toda a diferença.

3.5. Marcos: o “cultivador da disciplina”?

Marcos é um jovem professor de 29 anos de idade, autodeclarado amarelo, solteiro e reside atualmente com seus avós e sua mãe em uma cidade do interior da Zona da Mata mineira. Realizou sua graduação em uma faculdade pertencente à Rede Privada de Ensino, localizada no mesmo município onde reside. Nesta mesma faculdade, realizou curso de pós-graduação na área de Educação, curso esse que atribui ser o único de formação continuada que possui.

Ele trabalha como professor na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e ministra aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ele atua em duas escolas, que, apesar de pertencerem à mesma Rede Estadual de Ensino, estão localizadas em municípios diferentes. Sua carga horária de trabalho atual é de 25 h/a semanais, além das reuniões e horários estipulados para planejamento.

O professor informa que História foi sua primeira opção de curso superior, embora também tivesse vontade de cursar Psicologia. Devido ao fato de a faculdade do seu município não ter essa opção de curso e, na época, por alguns motivos, não poder realizar a graduação em outra cidade, decidiu por História ainda durante o Ensino Médio. Ele nos conta, ainda, que na sua família ninguém atua como professor.

Com relação à sua época de aluno, um livro didático que foi marcante em sua memória foi o de Química, que, segundo Marcos, era “*bem maçante, mas trazia muita informação*”. Quando indagado se recordava dos livros didáticos de História, o professor afirma que não. Sobre o uso que era feito do livro didático naquela época

por seus professores, ele destaca que não havia muita diferença em relação ao modo como é feito hoje, exceto pelo fato de que “antes [se] passava mais leitura”. Ele acrescenta: “Hoje em dia está mais difícil”. Perguntado sobre o motivo, Marcos responde: “Dos alunos. Disciplina está difícil demais”.

Sobre a abordagem de temas referentes ao uso do livro didático em seu curso de formação, Marcos afirma não ter sido tratado e se arrisca a dizer que outras faculdades também não abordam o assunto: “Não. Nada assim. Achei que faltou muito isso. Acho praticamente que quase todas as faculdades... acho que não trata isso”. Mesmo reconhecendo que os cursos de formação não dão a devida atenção ao livro didático, o professor Marcos reconhece que ele é um recurso importante que auxilia na formação do professor: “Auxilia sim. Com certeza”.

Marcos relata ter realizado pós-graduação *lato sensu* que, segundo ele, tem “até questão pedagógica mesmo”, mas, no que tange ao auxílio real no trabalho diário como docente, ele considera que “não auxilia tanto não. É muita teoria e na prática não dá pra ser aplicada certa. Com essa questão da disciplina fica difícil”. Isso, segundo ele, ocorre muitas vezes porque se trabalha com a ideia de um aluno idealizado ou, mais do que isso, com a ideia de um aluno de outro segmento de ensino: “Principalmente parece que trata como se fosse aluno de primário. Que tem como você falar com ele e ele vai te entender. É diferente ensino médio e fundamental”.

Ao ser indagado se o livro didático poderia atuar como elemento de formação de professores, Marcos fica em dúvida, mas depois afirma que sim quando se lembra de como o livro já o auxiliou na tarefa docente:

“Pode dar uma base. Na formação não sei (...) Acho que sim. Para o professor que vai atuar em colégio, eu acho que sim (...) Já fiz isso várias vezes (...) Por exemplo, o período regencial que eu também não peguei muito na faculdade e o outro tema era História Antiga também que eu não cheguei a ver tanto assim (...) Foi praticamente através do livro e pesquisa também que eu fiz na internet”.

Em alguns casos, o professor Marcos considera, inclusive, que o livro possa substituir algumas teorias que estudou em seu curso de graduação: “No caso se eu for dar aula para o aluno eu acho que sim porque ensina de uma forma mais básica para ele[aluno]. Para ele entender melhor”. Ao dizer isso, Marcos está se referindo ao conhecimento didatizado, um conhecimento de mais fácil acesso, mais esmiuçado, aquele conhecimento que já sofreu uma “transposição didática”, ou seja, que já foi

organizado, sistematizado, adaptado e agora é disponibilizado nos livros didáticos para alunos em idade escolar.

Marcos afirma também já ter utilizado o livro didático para a sua autoformação e nos conta como se deu esse processo: *“Já. Concursos e tudo, às vezes já estudei só com livro mesmo” (...)* *“Achei mais prático porque ele te dá a ideia geral do assunto. Ele não esmiúça. Ele não pega aquela parte toda, pega a ideia geral. Do acontecimento, do fato”*.

Diante da necessidade de abordar novos temas ou novas metodologias, Marcos costuma consultar a internet e o livro didático. Mas ele vê ainda uma vantagem do livro em relação à internet – o fato de as informações já estarem organizadas e didatizadas conforme a faixa etária dos alunos: *“Na internet é muito maçante, teórico, você tem que transpor aquilo para poder ensinar para o aluno. O livro já traz isso. Já facilita o trabalho. Não precisa consultar tanto. O livro já traz isso”*.

A narrativa de Marcos aponta para certa ausência de perspectiva na profissão docente ou para uma falta de incentivo e não reconhecimento das instâncias superiores de sua importância, o que pode ser percebido quando o professor relata ter feito um único curso de formação continuada (em nível de especialização) após a sua graduação. É curioso notar que, mesmo após cinco anos de formado, ele não tenha feito, por exemplo, cursos oferecidos pelo próprio Estado de Minas Gerais (como o Pacto Nacional do Ensino Médio) ou participado de cursos de curta duração (como congressos, simpósios, oficinas etc.). Longe da culpabilização desse docente, o que queremos fazer aqui é justamente mostrar que esse quadro faz parte de um processo de desvalorização da profissão docente, que já se anunciava quando esses eram muitas vezes os únicos cursos oferecidos nas cidades do interior, em nível de graduação. No relato de Marcos, é possível deduzir que a realização da licenciatura em História se mostrou mais uma falta de opção em sua vida do que um desejo. O curso que mais lhe interessava era o de Psicologia, mas não havia na cidade.

Fica evidente também o caráter formativo assumido pelo livro didático em sua trajetória profissional, principalmente quando indica que o utiliza para aprender conteúdos não abordados em sua formação inicial e para o estudo de concursos. Contudo, ao informar que o livro didático não foi utilizado nas salas de aula do seu curso de graduação, entendemos que existe uma lacuna na formação desse professor, visto que é o material pedagógico mais utilizado por ele em suas práticas.

3.6. Considerações sobre o percurso formativo dos professores

De modo geral, é possível notar que os docentes aqui pesquisados demonstram ter realizado o curso de História basicamente por dois motivos. O primeiro se refere ao gosto pela área e ao desejo de aprofundar os estudos neste campo de conhecimento. O segundo remete à percepção de que o magistério seria uma possibilidade de se estabelecer em alguma carreira, de se constituir no campo profissional, de ter alguma estabilidade. Essas constatações vão na direção daquilo que Cerri (2013) afirma sobre o perfil dos licenciandos em História no país, ao mencionar que em sua maioria são entusiastas que admiram a disciplina ou jovens de camadas populares que percebem na profissão docente melhores condições de trabalho e remuneração.

Outro aspecto que mobilizou a escolha profissional de um dos docentes investigados foi a do professor Abílio, que se destacou por associar o gosto da disciplina de História à sua vocação para a profissão. Ele se considera vocacionado para a profissão, diz que faz o que gosta, que tem orgulho disso e que se sente respeitado. Essa concepção corrobora a ideia de Guerra *et al.* (2017, p. 3) de que os sujeitos se constituem não apenas nos cursos de formação, mas “encontram-se enraizadas em contextos, escolhas e histórias individuais que antecedem a entrada na graduação e se estendem por toda a vida”. Nesse sentido, a vocação deixa de ser uma escolha e passa a se constituir em um estado, um modo de viver. Ela passa a ter relação direta com a própria identidade da pessoa. Assim, é possível reconhecer na pessoa as suas marcas vocacionais.

Ao relatar sobre o ensino de História no período em que ainda eram estudantes, os professores pesquisados narram que ele era pautado por uma abordagem tradicional que buscava cumprir todo o conteúdo proposto no livro didático e seguir a sequência nele proposta, com ênfase na memorização das datas e no estudo de grandes personalidades da história. Além disso, descrevem que era bastante comum a resolução de questionários, a elaboração de resumos e a leitura coletiva de textos dos livros didáticos em sala de aula. Conforme analisa Bittencourt (2011, p. 69), esse modo de aprender, muitas vezes pautado pela memorização e repetição de fatos e datas, estava pautado em um entendimento de que “‘saber história’ era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história”.

Sobre o curso de graduação, os docentes consideram que tiveram boa formação. Contudo, no que se refere à parte pedagógica dessa formação, muitos apontam que há fragilidade. Alguns dos aspectos comumente apontados pelos sujeitos foram o excesso de teorização, o distanciamento da realidade do cotidiano da sala de aula e o pressuposto de que haveria um aluno idealizado, que não corresponde ao aluno encontrado nas escolas. Tal fragilidade se deve a um modelo de curso implementado na maioria das licenciaturas no Brasil que “segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (GATTI, 2014c, p. 38).

Os professores também indicam que, na profissão docente, a prática é mais relevante do que a formação teórica. Um dos argumentos apresentados por eles é o de que existe uma realidade adversa presente na escola que não é abordada na formação inicial do professor. Outro argumento é o de que não há um processo de adaptação entre o contexto de formação inicial e o contexto de atuação prático (a escola), o que faz que o professor tenha um “choque de realidade” e tenha de criar sozinho formas de se adaptar. Um dos professores faz uma crítica que sinaliza para um possível entendimento dessa relação, ao apontar que os estágios feitos nos cursos de licenciatura acabam não se constituindo em práticas efetivas e fontes de reflexão sobre as ações pedagógicas desses estudantes. Segundo Gatti (2014b, p. 40), grande parte desses estágios “envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático”. Cabe considerar que isso ocorre, muitas vezes, devido à sobrecarga do número de licenciandos a serem supervisionados por cada professor-formador.

Por fim, é possível afirmar que os docentes pesquisados consideram o livro didático um recurso autoformativo, já que apresenta conteúdos não abordados em sua formação inicial ou tratados de forma superficial. O livro é também fonte principal para a elaboração de aulas, planejamento, organização de atividades, acesso a textos, projetos ou até mesmo de estudo para concursos públicos. Além disso, o livro didático acaba se tornando um parceiro de todas as horas do professor de História, já que, como diz o professor Abílio, é preciso saber muita coisa... de “*Adão e Eva até o*

Temer". Nesse caso, o professor afirma utilizar o livro para aprender e depois ensinar conteúdos e também para lembrar o que já esqueceu. Às vezes, ainda, o livro didático nos apresenta alguma novidade, como a "*teoria de Clovis*" mencionada pela professora Sônia sobre a qual ela disse nunca ter imaginado existir e que tomou conhecimento através dele. Como podemos perceber, o livro didático está presente em muitos momentos da prática desses professores e, se há preocupação com os processos formativos desses docentes, o livro tem que estar incluído nesta pauta, pois, além de ser portador de conteúdos disciplinares, ele organiza as aulas (GATTI-JÚNIOR, 2004), conduz as práticas e forma os próprios docentes.

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (...) o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor.

(Roger Chartier)

Este capítulo trata de diferentes assuntos relativos ao livro didático de História, entre os quais podemos citar: o conhecimento que os professores investigados têm do Programa Nacional do Livro Didático, o processo de escolha do livro didático nas escolas públicas, a abordagem do livro didático nos cursos de formação, os diferentes usos feitos deste instrumento em suas práticas pedagógicas, a frequência de utilização do livro e a relação que os professores estabelecem entre os conteúdos trazidos no livro didático e aqueles propostos pelo currículo oficial. A seguir, apresentamos as narrativas dos cinco professores sobre este tema.

4.1. Cláudio: o livro didático como organizador da prática cotidiana

Cláudio demonstra conhecer muito bem o Programa Nacional do Livro Didático. Durante a graduação, teve uma professora que utilizou o Guia Nacional do Livro Didático nas aulas, além de apresentar muitos aspectos relativos aos livros didáticos. Isso possibilitou ao professor um olhar mais crítico sobre o Programa:

“Na época eu tinha uma professora de didática, SM⁴³, e ela fez parte da coordenação. E aí o que acontece? Ela utilizou os livros, as análises dos livros nas aulas de didática. A partir de lá eu já comecei a atentar pra isso. Pra esse tipo de análise, como eram os critérios para se analisar os livros, perceber cada abordagem que o livro tinha. Eu já fiquei atento pra isso”.

O que se observa na fala desse sujeito é a relevância que essa professora de Didática teve em sua formação. Ele destaca a importância da atuação dessa professora em relação à temática do livro didático em sua formação: *“eu sempre acompanho ela, sempre está presente em alguma função, em algum aspecto na análise desses livros”*.

Quando indagado se costuma consultar o Guia Nacional do Livro Didático, Cláudio não hesita e responde: *“Com certeza. Para observar esses critérios”*. Mas ele reconhece que o Guia costuma ser bastante imparcial, porque *“aponta muitas qualidades, mas ele não diz assim, esse livro é péssimo, esse livro é ruim. Isso você tem é na sala de aula”*. Para ele, outro fator importante na escolha do livro é a prática, ou seja, é *“o olhar que o professor tem na sala de aula que vai ajudar também [na escolha] desse livro”*.

Desse modo, o que acaba definindo mesmo a escolha do livro didático, segundo Cláudio, é a prática, reafirmada no sentido do conhecimento dos alunos e no perfil mais adequado de livro para os estudantes, uma vez que no cotidiano escolar é o professor que lida diariamente com esses sujeitos: *“Pra mim é. É o que vai determinar você dizer, isso funciona na minha sala, isso funciona com meus alunos, essa minha escola tem esse perfil pra esse livro, o trabalho que eu preciso executar esse livro não me ajuda, os tipos de exercícios que ele tem não vão me ajudar”*. Ele comenta ainda sobre a importância da experiência profissional na escolha do livro didático: *“Você reflete sobre isso ao longo das suas aulas, dos anos de profissão que você vai tendo”*.

⁴³ Iniciais do nome de uma professora da universidade.

Sobre o uso do livro didático no cotidiano escolar, o professor Cláudio faz o seguinte desabafo: *“o livro didático não pode ser o único instrumento didático do professor. Tem esse papo. Mas a gente sabe que na prática, muitas das vezes ele é a nossa salvação. Não tem como fugir dele. Muitas vezes é o livro didático que organiza sua aula. Você segue aquele roteiro”*. Ao comentar sobre esse assunto, ele acrescenta que, ao trabalhar com esse material, ele utiliza não apenas um livro didático, mas vários: *“No meu caso eu utilizo muitos livros didáticos. Eu tenho aquela coleção toda. Eu adoro ganhar livro didático. Porque aí você vai manuseando, folheando e vai percebendo o que você pode selecionar, o que você não pode”*. Relata também que a professora de Didática que teve na Faculdade de Educação recomendava, inclusive, a utilização de mais de um livro didático tanto para a elaboração das aulas quanto para a realização de pesquisas: *“a dica que ela dava era essa: use vários livros. Use o que cada um tem de bom”*. O professor ainda se arrisca a afirmar que o uso do livro é referência em todas as áreas não apenas na disciplina de História: *“Agora, outro papo que tem também na escola a respeito do livro didático é que de fato os professores acabam utilizando. Não só a História. Todo professor tem o livro didático como referência para a suas aulas”*.

Sobre o modo como os livros didáticos foram escolhidos, esse ano nas escolas onde Cláudio trabalha, ele relata que esses livros foram enviados pelas editoras para as bibliotecas e lá eles ficaram. Ele foi ver os livros na biblioteca porque é *“xereta”* e também porque, segundo ele, se preocupa com a seleção dos livros didáticos. Os outros professores não, os viram somente no dia da escolha, que geralmente é feita no dia de uma reunião pedagógica, em que *“os livros são separados por disciplinas e os professores vão analisar os livros pra decidir e chegar num acordo”*. Cláudio acha que o tempo da reunião é curto e insuficiente para essa escolha. Por isso, gosta de fazer uma *“análise anterior”*: *“Já no Guia eu já fico mais ou menos conhecendo o livro que eu quero saber dele, até chegar na biblioteca e observar”*. Participam desse processo de escolha professores e orientação pedagógica, sendo o registro feito pela bibliotecária da escola e enviado ao MEC.

Ao ser indagado se a sequência de conteúdos proposta pelo livro didático se aproxima do seu planejamento anual, o professor Cláudio de imediato reconhece que ambas as Redes de Ensino onde trabalha já apresentam uma matriz curricular própria – o Currículo Básico Comum (CBC) e o Currículo Mínimo. Contudo, diante de impasses comuns e cotidianos entre seguir uma História cronológica e, ou, dividida

por temas e outra mais articulada aos saberes contemporâneos e que atenda às necessidades didáticas do professor de organizar atividades, exercícios, textos etc., Cláudio mostra que o livro didático ainda se revela um recurso bastante eficaz na prática docente:

“Quando que a gente tem a maior dificuldade? É que os livros de sexto ano, eles abordam uma matéria que não é cobrada, por exemplo, no CBC e aí o que a gente faz? A gente esquece o CBC e segue o livro, que é o que organiza a sua vida. Até porque o CBC existe, mas o conteúdo, a matéria que é oferecida para o professor em sites, o apoio pedagógico é muito insuficiente. Ou você opta por não seguir o livro, mas aí você vai desenvolver toda uma matéria, mas aí o tempo não é o suficiente para fazer isso. Para criar o próprio conteúdo. Às vezes a gente complementa. Então o que acaba acontecendo é isso”.

O professor Cláudio relata que o aspecto do livro didático que mais lhe auxilia em sua prática docente é o exercício: *“Se aquele exercício vai me ajudar naquilo que eu pretendo desenvolver com o aluno. Se ele vai criar determinada habilidade que o aluno precisa desenvolver, que está sendo exigida naquele conteúdo”*. Ele cita o livro “História em Documento”, que se organiza da seguinte maneira – apresenta o conteúdo ou matéria em módulos, com uma página de texto explicativo, uma página de fontes históricas e uma série de exercícios com textos, imagens e outras fontes.

Ele costuma também incluir ou excluir conteúdos ao trabalhar com o livro didático. Como mostra Cláudio, isso pode ocorrer em função do interesse (ou da falta de interesse) dos alunos, bem como da necessidade de desenvolver certas habilidades e competências nos alunos: *“às vezes o aluno não tem o menor interesse em determinado tipo de assunto. Eu excluo (...) Ao mesmo tempo também acrescento exercícios de outros livros para trabalhar (...) Então se o livro me ajuda e as atividades me ajudam a desenvolver isso, é por aí que eu vou”*. Isso mostra que o professor se preocupa em adequar os conteúdos trabalhados à realidade dos alunos, mesmo que isso não seja sempre possível.

Ao ser novamente confrontado sobre possíveis discrepâncias entre o currículo apresentado pela Secretaria de Educação e a sequência de conteúdos apresentada pelo livro didático, Cláudio não hesita em dizer: *“Eu priorizo aquilo que a gente chama de autonomia do professor. Não tem disso de a Secretaria quer que faça desse jeito. Se eu não me sentir à vontade pra fazer desse jeito eu não vou fazer. Eu vou seguir o meu planejamento e aquilo que eu acho que dá certo”*.

Quanto ao uso contínuo do livro didático, Cláudio diz inicialmente não saber se é prejudicial ou não. Ele reconhece o livro como algo “*que se usa diariamente por todos os professores*”. A dificuldade maior enfrentada atualmente é fazer que os alunos tragam os livros didáticos para a sala de aula. Cláudio até cogita a possibilidade de o livro um dia não ser mais necessário, mas conclui: “*a partir do momento em que seu livro te ajuda e fornece subsídios pra você trabalhar aquilo que você pretende, porque não utilizar?*”.

Ao ser indagado se o uso contínuo do livro didático produziria uma dependência do professor em relação a esse recurso, Cláudio afirma: “*Acho que faz isso com certeza (...) de fato isso faz se tornar dependente*”. Contudo, ele nos leva a alguns questionamentos importantes:

“Se eu não utilizasse o livro didático, eu teria condições de fazer ou de produzir o meu próprio material? Se a resposta do professor é não, eu não tenho condições de produzir nada fora do livro didático. Aí eu acho que é um problema. Agora, usando o livro didático na maior parte das vezes, mas mesmo assim eu consigo adaptar quando for necessário produzir alguma coisa que é minha, de minha autoria, aí eu não vejo problema nenhum”.

Como aponta Cláudio, o uso do livro didático se faz interessante à medida que não impede o exercício da autonomia do professor, ou seja, em sua capacidade de desenvolver o material de que precisa. Em termos práticos, Cláudio relata que na maioria das vezes o que ocorre na realidade brasileira é uma adoção generalizada do livro devido à ausência de condições de trabalho satisfatórias:

“O que acaba é que mesmo o professor tendo ou não tendo capacidade de produzir seu próprio material, o livro didático já está pronto, já está lá, o aluno traz e a gente sabe como é a realidade de um professor nesse país. Como você faz? Fala, não, eu não abro mão de preparar meu próprio material. Você vai fazer isso que horas? De madrugada? Depois de aulas e aulas na semana inteira? Então o professor acaba apelando mesmo para o livro. Isso não significa que apelar para o livro é abdicar ou estar dando uma aula ruim. Há casos e casos. Nós sabemos que tem professor que vai seguir o livro didático, manda fazer alguma atividade, mas ali pode ser uma ferramenta para você desenvolver uma coisa melhor também”.

Outro destaque que ele faz é em relação à melhoria da qualidade dos livros nos últimos anos, tanto no aspecto gráfico quanto no aspecto dos conteúdos: “*o que eu tenho notado é que a qualidade gráfica tem melhorado, você tem cada vez mais a preocupação em melhorar os conteúdos que ali são abordados*”. Esse fato se deve, principalmente, às constantes avaliações a que os livros didáticos vêm sendo

submetidos, sobretudo após a implementação do Guia Nacional do Livro Didático vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático.

Para o professor Cláudio, um bom livro didático deve possuir as seguintes características: *“Trazer temas atuais, partir do presente pra buscar o passado, utilização de fonte históricas muito boas, sempre tem a prática da leitura de imagem que eu acho que é importante, bons exercícios”*. Outro aspecto destacado é a própria experiência profissional do professor que, já tendo uma *“gama de exercícios muito grande”* à sua disposição, consegue complementar aquilo que o livro didático oferece com o repertório de atividades que ele construiu.

Para ele, não é o livro didático em si que define se uma prática pedagógica será boa ou ruim, mas, sim, a atuação do professor e sua abordagem de tal instrumento. Cláudio acredita que é essencial uma ação reflexiva, de modo que o professor se coloque sempre na posição de experimentação, apoderando-se do saber fazer característico da profissão docente. Em sua visão, a prática reflexiva é mais relevante que o curso de formação inicial, embora reconheça a importância e demonstre ter formação teórica sólida, já que possui graduação em História em uma universidade conceituada e especialização e mestrado concluídos.

4.2. Yvesky: o livro didático e a figura do historiador

O professor Yvesky relata que a questão do livro didático é tratada no cotidiano escolar de forma independente pelos professores, com pouca ou nenhuma interferência da direção nesse processo. Ele destaca que são os próprios professores os agentes dessa escolha, de modo que costumam eles mesmos trocarem informações sobre o autor e sobre as atividades que os livros trazem. De acordo com ele, é comum os professores conversarem também sobre o impasse entre manter um livro já utilizado ou escolher um livro diferente.

Yvesky informa conhecer o Programa Nacional do Livro Didático e esclarece que é uma importante política pública, pois democratizou o acesso aos livros didáticos, principalmente dos alunos de baixa renda que, antes da implementação desse Programa, tinham sérias dificuldades para conseguir os livros didáticos. Ao ser indagado sobre o Guia Nacional do Livro Didático, o professor relata que sempre o consulta para realizar suas escolhas. Ele informa ainda que, muitas vezes, o Guia é entregue na própria escola, mas quando isso não acontece é necessário entrar no site

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) para fazer a consulta.

Sobre a quantidade de livros disponibilizada nas escolas em que trabalha, Yvesky afirma que ela geralmente é suficiente e atende os alunos. Nos casos em que isso não ocorre, uma estratégia bastante comum da escola é pedir que um aluno sente junto com outro colega que está com o livro. Outra estratégia também adotada é a cópia do trecho do livro estudado para o aluno que está sem o livro. Nesse caso, é feita uma digitalização do conteúdo estudado para que o aluno leve o trecho fotocopiado para casa.

Ao ser indagado se recordava dos últimos livros de História adotados nas escolas em que trabalhou, o professor Yvesky afirma enfaticamente: “*Lembro*”. Nesse momento, ele é capaz de rememorar não apenas os nomes dos livros, como também os nomes de seus autores: “*Os livros nos anos finais do ensino fundamental foi ‘História em documento’, da historiadora Joelza Esther. Do ensino médio foi... É do Roberto Catelli, historiador paulista, e se chama ‘Conexões História’⁴⁴”.*

Nesse caso, Yvesky demonstra preocupação de que o livro didático escolhido seja confiável. Isso é demonstrado no uso que o professor faz da palavra “historiador”, ao se referir aos autores dos livros didáticos escolhidos, de modo a ressaltar a qualidade do livro justamente por ter sido escrito por alguém da área e com habilitação necessária. Essa preocupação se justifica ainda mais quando, estando em tempos de “notório saber”⁴⁵, muitos jornalistas ou profissionais que não são formados em História publicam livros didáticos ou participam da sua elaboração.

Quando indagado sobre uma possível preferência de um livro didático em detrimento de outros, Yvesky não hesita e responde: “*O ‘História em documento’ pra mim é imbatível*”. Entre os motivos para tal destaque estão a riqueza de conteúdo, a diversidade de fontes a serem analisadas pelos alunos e os subsídios que favorecem a prática docente. Por esses e outros motivos, o professor afirma utilizar o

⁴⁴ Mais informações sobre essa coleção, ver o Guia do PNLD 2015: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

⁴⁵ A Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera o art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passa a vigorar com as seguintes alterações no art. 6°:

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

livro didático “*diariamente*”, seja para exercitar o conteúdo que foi ensinado/transmitido para o aluno por meio de aulas expositivas, seja para reforçar a aprendizagem.

Ele relata que, na maior parte das vezes, a sequência de conteúdos proposta pelo livro se aproxima do seu planejamento. Contudo, ele também enfatiza que costuma sempre incluir/acrescentar conteúdos para além do livro didático. Isso ocorre quando “*alguma informação (...) não foi contemplada no capítulo*” ou quando ele mesmo enquanto professor formula “*exercícios (...) a partir das questões trabalhadas na sala*”. Outro aspecto observado por ele é que a dimensão lúdica ainda é pouco tratada nos livros didáticos. Talvez por isso ele diga que: “*Por exemplo, um exercício um pouco mais lúdico de palavras cruzadas que os alunos gostam bastante. Isso a gente inclui*”.

Yvesky relata também ser comum desconsiderar alguns conteúdos. Além de destacar o caráter “*conteudista*” do livro, afirma algo que para ele parece ser comum: “*a gente exclui um pouco do livro são alguns textos complementares que não são assim tão importantes para a aprendizagem do aluno. Isso que ficaria de fora*”. Nesse instante, o professor Yvesky parece se preocupar com o fato de que a escolha do livro didático esteja em consonância com a aprendizagem do aluno.

Do mesmo modo, ele também se preocupa que a escolha do livro didático seja capaz de auxiliar a prática docente em alguns aspectos, o que se explicita em seu relato: “*Eu acho que o encadeamento do capítulo, a sistematização das ideias pelo autor. Acho que isso facilita o trabalho docente*”. Yvesky relata, ainda, que algumas vezes o currículo apresentado pela Secretaria de Educação é diferente da sequência de conteúdos proposta pelo livro didático. Nesse caso, ele afirma novamente fazer algumas adaptações ou trazer material extra para os alunos retirados de outros livros didáticos (uma espécie de apostila). Conforme denotam as suas próprias palavras, as adaptações parecem ser algo comum na tarefa docente: “*A gente faz essas adaptações*”.

Sobre o uso contínuo do livro didático, o professor parece ter uma atitude bastante positiva quando se trata do uso que é feito dele pelos alunos: “*Eu acho que é bom. Pode servir como incentivo para o aluno ler mais, refletir sobre o conteúdo. Acho que é interessante manter o uso contínuo do livro*”. Tal posicionamento se mantém quando se trata do uso do livro pelos professores. Yvesky não considera que o uso contínuo do livro seria capaz de tornar o professor dependente, mas isso

“desde que o professor não se acomode, não fique restrito só aquele recurso didático e que use outras fontes também pra diversificar o seu trabalho”.

Para Yvesky, um bom livro didático seria aquele que tivesse *“clareza”*, *“objetividade”*, mas ao mesmo tempo *“não ser um livro superficial”*. Precisaria ter uma *“diversificação nas atividades”* e uma *“proposta dinâmica”*. Ou seja, um bom livro para ele deve *“ser atraente para os alunos e professores”*.

O relato do professor demonstra que ele conhece bem o Programa Nacional do Livro Didático e afirma sempre consultar o Guia Nacional do Livro Didático, o que demonstra que ele se importa e tem um cuidado com a questão da escolha do livro didático. Uma evidência disso é o fato de que Yvesky se lembra do nome dos últimos livros adotados pelas escolas em que trabalha e respectivos autores. Desse modo, o fato de ele estar atento às questões relacionadas ao livro didático contribui para que ele tenha clareza dos critérios necessários à sua escolha e das características que tornam esse livro um bom material pedagógico.

4.3. Abílio: a história local para além dos livros didáticos

O professor Abílio declara conhecer parcialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e considera que os materiais distribuídos através do Programa têm qualidade. Ele reconhece que há aspectos a questionar, a exemplo da não conferência com os currículos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mas, mesmo assim, segundo ele, os livros didáticos têm qualidade.

Sobre a política do PNLD, Abílio acha que vivemos um processo de *“enganação”*, em que *“a gente engana e a gente é enganado”*, apesar de não explicitar o porquê disso. Talvez por essa razão ele não consulte o Guia Nacional do Livro Didático. O que ele afirma fazer é a avaliação de autores. Ele procura analisar também se o livro é interessante para o aluno e para a sua didática como professor. No âmbito escolar, mais especificamente entre os professores da área de História, ele nota um comprometimento nesse processo de escolha do livro didático: *“a gente discute muito a respeito dessa escolha”*. Abílio faz questão de ressaltar, ainda, que não são os professores que escolhem os livros didáticos, mas que eles chegam da Secretaria de Estado e do Ministério da Educação para eles. Assim, ele esclarece: *“na verdade o livro chega pra gente... Não somos nós que pedimos. As opções foram a Secretaria de Estado ou então o Ministério da Educação que envia para nós.*

Então as opções são colocadas para nós” e complementa: “às vezes o que você escolheu nem vai ser o livro que vai ser aplicado”. Então, a escolha é feita pelos professores, coletivamente, mas nem sempre o que é escolhido é o que chega para a escola.

Sobre a quantidade de livros disponíveis, o professor acha que às vezes faltam livros. Essa questão do empréstimo, segundo ele, costuma não funcionar, em alguns casos por irresponsabilidade dos alunos; em outros, por falta de controle dos funcionários da escola: *“Fez a matrícula, tem que devolver o livro. Eu não vejo isso”*. Quando não há livros suficientes para todos os alunos, Abílio afirma fazer trabalho em equipe. Além disso, quando isso ocorre, ele comenta: *“eu tenho às vezes deixado o livro meio de lado, a não ser com trabalho que possa se fazer em casa. Também é uma outra dificuldade. Fazer trabalho em casa”*.

Em sua prática, o professor Abílio diz utilizar o livro didático: *“Eu utilizo, eu pesquiso ele o tempo todo. Minha prática eu utilizo dentro do livro. No meu planejamento. Eu uso”*. Contudo, ele considera algumas vezes difícil aplicar o livro didático no cotidiano escolar: *“Aluno não traz o livro, a escola está sem autoridade para fazer com que esses alunos tragam os livros. A escola vê que eles não estão com os livros e fica um enganando o outro”*. Outra dificuldade que ele relata é a de não poder deixar os alunos levarem os livros para casa: *“Eu peguei agora os livros no meio do ano. Eu tive que guardar no meu armário. Apertar meu armário. Recolhi 80% dos livros para eu poder na hora da aula ter que levar esses livros para a aula, porque esses livros se forem para casa, não voltam”*.

Nesse contexto descrito pelo professor Abílio, a utilização frequente do livro didático fica prejudicada, ficando, assim, a cargo do professor trazer outros instrumentos: *“Eu tenho que pesquisar porque se não eu não consigo dar aula”*. O fato é que o livro didático não pode ser o único recurso possível, porque vez ou outra ele pode faltar e, assim, o professor pode ficar sem opção para sua prática pedagógica: *“Se eu for ficar me apegando no livro que eu acho que eles são bons, eu vou ter dificuldade de dar aula”*.

Outro prejuízo relacionado a esse fato é que a família também não tem acesso ao livro didático e, conseqüentemente, não acompanha o aprendizado do aluno. Com isso, há uma sobrecarga na tarefa do professor em sala de aula. Ele se torna responsável por aquilo que a família não pode ou não quer acompanhar em casa:

“A família não está acompanhando nada. Ninguém olha mochila de ninguém. Aluno não sabe nem o horário e vai ver que aula tem na sala de aula. Que aula vem depois? Não tem. Quando eu estudei eu tinha o horário. Eu levava o livro que tinha a aula do dia. Então aluno não leva nada. Nem material ele leva”(…) A gente tem que ter lápis para emprestar aluno, caneta para emprestar aluno, borracha para emprestar aluno. A nossa rotina, a nossa bolsa tem que ter material para emprestar aluno o tempo todo. Eu não conheço professor que não tenha mais 3 canetas ou 4 canetas na bolsa para emprestar aluno”.

Abílio procura aproximar o seu planejamento da sequência de conteúdos proposta pelo livro didático e, às vezes, traz algo a mais que o próprio livro, inclusive do próprio bolso. Costuma incluir, acrescentar ou excluir alguns conteúdos do livro didático conforme a maturidade dos alunos: *“estudante do sexto ano, ele não tem maturidade para estudar antiguidade. A antiguidade tinha que ser mais lá na frente. Acho que a gente tinha que estudar mais História do Brasil para eles entenderem mais o mundo que a gente vive, a nossa rotina, do que antiguidade”*. Nesse sentido, uma contribuição que Abílio considera importante levar para seus alunos e que ele gosta de trabalhar é a história local. Para ele, conhecer a história do seu município é uma grande contribuição que ele estaria dando à formação de seus alunos:

“Acho que é Tolstoi que fala, se você quer ser universal, fale de sua aldeia. Eu acho que todo historiador de formação, ele tem obrigação de pesquisar sobre aldeia dele. Então o máximo de instrumento, máximo de coisa. Por exemplo, quando eu falo de escravidão, nós temos aqui na nossa região. Nossa região foi formada no trabalho escravo. Às vezes eu levo em fazenda, trago coisas de fazenda. Café foi nossa economia principal na nossa formação do nosso município. Então a gente tem que aproveitar isso para eles se colocarem cada vez mais dentro da história”.

Sobre o aspecto do livro didático que mais lhe auxilia em sua prática docente, o professor Abílio informa que *“os exercícios são interessantes, são bons”*. Mas sobre o uso contínuo do livro didático ele se posiciona de forma contrária: *“Acho que a gente não deve fazer isso não. Tem que usar outros recursos. Ainda mais na nossa disciplina. Nós temos filmes interessantes. Cada filme mais lindo que outro, mais bem feito, com qualidade”*. Ele considera, inclusive, que o uso contínuo do livro pode tornar o professor dependente desse recurso: *“Eu acho que a gente vai perdendo a criatividade. E o aluno está cada vez mais questionador. Se ficar só preso ali a questões do livro a gente fica bitolado”*.

Sobre possíveis incompatibilidades entre o currículo apresentado pela Secretaria de Educação e a sequência de conteúdos proposta pelo livro didático, Abílio se posiciona sem medo: *“Eu trago coisa extra. Eu modifico. Faço isso sim.*

Porque meu compromisso como professor, ele tem que ir além, então eu modifico. É ruim heim... Modifico mesmo. Sem constrangimento". Para o professor Abílio, um bom livro didático, numa perspectiva mais conteudista e parceira da língua portuguesa, deveria *"ter mais textos pra gente estudar mais dentro da sala de aula para utilizar como exemplo"*.

O professor Abílio ressalta a qualidade dos livros didáticos atuais (suas imagens, textos e atividades) e considera que podem ser elementos formativos para os professores, seja para aprender novos assuntos, aprofundá-los ou memorizá-los. Contudo, o professor faz questão de ressaltar que o livro não deve ser usado de forma contínua e, sim, de modo "refletido" e consciente, ou seja, de maneira que o professor seja capaz, inclusive, de subverter ou reordenar a ordem proposta pelo livro ou de trabalhar com outros instrumentos associados a ele.

4.4. Sônia: usos e desusos do livro didático

A professora Sônia declara conhecer parcialmente o Programa Nacional do Livro Didático e indica alguns aspectos positivos do Programa: *"O uso regular do livro, o manuseio sempre do aluno, a interação do aluno, o desenvolvimento do aluno que o livro proporciona"*. Vale ressaltar que anteriormente a mesma professora havia criticado a utilização sistemática do livro didático em sala de aula. Ela também destaca alguns aspectos negativos do PNLD, como a não participação de historiadores, de modo a obter uma visão mais crítica:

"Vou dar um exemplo. Teve um livro de um historiador que foi proibido. Acho que foi em 2007, 2008 do Alan Smith⁴⁶. Ele foi proibido porque ele focava logo na ferida. Ele colocava o embasamento para o aluno pensar. A questão crítica. Isso que é importante, porque a gente vai trabalhar com documento, precisa ter uma visão crítica. Esse é meu ponto de vista".

Quando indagada se costuma consultar o Guia Nacional do Livro Didático, a professora Sônia diz: *"Vou ser sincera. Não. Porque às vezes o que acontece? Não tem aquele livro⁴⁷. Principalmente escola pública. É o que resta que vai pra lá. Infelizmente isso acontece"*. A professora aponta o mau funcionamento do Programa,

⁴⁶ Cabe aqui uma correção: o nome correto do autor é Mario Schmidt. Para mais informações sobre a obra do autor, ver mais no Guia do PNLD de 2008: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

⁴⁷ Aqui a professora está se referindo ao Guia Nacional do Livro Didático.

porque, segundo ela, mesmo escolhendo determinados livros, é comum chegar nas escolas livros que não foram solicitados pelos professores. Ela também afirma que não teve acesso ao Guia Nacional do Livro Didático na escola e que esse Guia não lhe foi apresentado. Contudo, vale ressaltar que esse instrumento se encontra disponível na página do FNDE para livre acesso.

Em relação à escolha do livro didático no contexto escolar, Sônia relata que é muito observado se o livro oferece grande variedade de questões e de documentos históricos para serem trabalhados com os alunos. Outro dado interessante por ela destacado é a inadequação entre a escolha do livro e o público a que ele se destina, conforme descrito a seguir:

“Às vezes não consigo usar o livro, mas não é porque às vezes o livro seja ruim, é porque às vezes não se adequa ao momento em que a juventude está passando. A gente tem que fazer um malabarismo pra principalmente ensinar História que eles acham que é tudo coisa do passado e não é. História depende do que você vai comer na sua mesa todos os dias”.

Mesmo com todas as dificuldades, a escolha do livro didático ainda parece ser tarefa realizada no coletivo da escola, como bem relata a professora: *“Na maioria das vezes é em conjunto com outros professores de História. A gente senta, vê os livros, cada um olha seu ponto de vista e a gente entra num consenso. Normalmente é assim. É como até hoje eu trabalhei”*. E mais: essa é uma escolha feita pelos professores de História, com pouca ou nenhuma interferência da Coordenação ou Direção da escola.

Sônia afirma não ter problemas com a quantidade de livros na escola em que trabalha, exceto quando algum aluno perde o livro e a biblioteca não tem outro para repor. Mas, nesse caso, segundo ela, a “culpa” não é da escola. Ainda assim, quando há falta de livros, ela recorre ao xerox, pesquisa na Internet e em outros livros e, também, em apostilas e cadernos de atividades de prefeituras (ela diz que gosta muito de pesquisar). Também, cita o caderno de atividades da Prefeitura do Rio de Janeiro, que ela considera bem prático e dinâmico: *“Entendimento 1.000, muito bom mesmo!”*.

Em relação ao momento atual, Sônia relata não estar fazendo muito uso do livro didático: *“Uso muito pouco. Estou sendo sincera”*. Mas, no que se refere ao momento de sua iniciação na carreira, ela reconhece que *“era mais recorrente do que agora”*. Segundo ela, ocorre um movimento mais ou menos assim: *“Você busca*

o livro, depois você vê com a experiência que aquele livro não está suprindo mais a necessidade dos alunos e a sua. Aí você acaba tendo que ir para outros caminhos". Nesse período de iniciação da carreira, as principais intencionalidades ao utilizar o livro didático, segundo Sônia, eram: *"Primeiramente para dar aula. Segundo pra pesquisa"*. Hoje, a professora afirma que essa ordem se inverteu, ou seja, a prioridade deixou de ser usar o livro para dar aula e passou a ser utilizá-lo para fazer pesquisa: *"Dar aula ficou em segundo plano"*.

Outro aspecto em que o livro parece estar em desacordo é quando se trata da discrepância entre a sequência de conteúdos propostos no livro e a sequência exigida em exame oficial (como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM): *"Nada. Pro ENEM nada. Se a gente for pegar ensino médio a gente tem que rever esse conteúdo todinho para preparar eles para o ENEM. O livro é um pouco desacordado com a atualidade. Com o atual sistema de educação"*.

Esse posicionamento assumido por Sônia, ao mencionar os conteúdos do ENEM, parece contraditório quando ela traz a dimensão local/regional e afirma ser impossível igualar a todos:

"Acho impossível porque a realidade nossa é uma, do nordeste é outra, do norte totalmente diferente. Não pode englobar tudo. Não tem como. Eu acho. Meu ponto de vista. Tem pessoas que vão de canoa em Belém do Pará estudar. Como que eles vão saber a história do Rio de Janeiro? Como eles vão saber a História de São Paulo se só vivem a realidade deles ali? Como diz Paulo Freire, realidade local. Não acho coerente não".

Talvez por isso ela afirme que costuma flexibilizar o currículo, acrescentando conteúdos e temas da atualidade e comenta:

"Se estou falando de Vargas, eu também estou falando de Lula. Posso estar puxando para o dia de hoje que também é um governo populista apesar de ser assistencialista. Porque as pessoas às vezes pensam que ele é socialista. O povinho... Aí eu tento fazer essa ponte para que o aluno pegue, entenda um pouco porque é difícil também".

Ela também afirma retirar alguns conteúdos, sobretudo aqueles que se destinam ao estudo da Antiguidade: *"principalmente quando é história antiga. Principalmente quando eu vejo que aquilo ali não serve pra nada"*. A justificativa é que esse tipo de temática foge muito da realidade dos alunos e dos professores também.

Surpreende um pouco quando Sônia, ao ser questionada sobre o que ela faz quando o currículo apresentado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais é diferente da sequência de conteúdos propostos pelo livro didático, responde: *“Tem que mudar porque se a gente está no estado de Minas, a gente tem que seguir o CBC, currículo base comum. Então a gente tem que mudar. Nós somos servidores de Minas”*. Neste trecho fica claro que, para Sônia, o que vale é o currículo oficial. Em contrapartida, em momento anterior a professora tem um posicionamento diferente, demonstrando um uso flexibilizado desse mesmo currículo.

Na visão de Sônia, é arriscado tomarmos um livro didático como base e ficarmos com a visão de alguns historiadores e escritores. Seria preciso *“ter uma imagem mais global da situação que acontece. A gente fica muito preso naquilo ali, naquele pensamento. Eu acho que para a gente construir uma sociedade, jovens críticos com pensamento superior, eu acho que a gente precisa diversificar e mostrar outras visões”*.

A professora Sônia considera, inclusive, que o uso contínuo do livro didático pode tornar o professor dependente desse recurso: *“Pode porque aí é mais fácil. Tem livro, dá aula, resumo. Tem muito professor que faz isso (...) Eu já vi até professor até de física fazendo isso. Só resumo. Não fazer experiência. Aí fica muito chato. Tanto para o professor quanto para o aluno”*.

Nos relatos de Sônia, no que se refere ao uso do livro didático, foi possível perceber contradição na fala da professora no momento em que ela diz que seria muita “bitolação” a utilização do livro para formar o professor e, depois, ao reconhecer ou refletir que utiliza o livro didático para aprender conteúdos que a formação inicial não ensinou. Ela deixa claro também que, principalmente após o término de sua graduação e início de seu trabalho docente, passou a utilizar o livro didático com frequência tanto para a pesquisa quanto para sua prática de ensino. Isso denota que, a princípio, ela pode ter compreendido que o livro estaria substituindo alguma etapa da formação ou que esta estaria relacionada única e exclusivamente à realização de cursos formalizados. É possível pensar que, à medida que a entrevista transcorre, os professores vão tendo também oportunidade de refletir sobre o nosso objeto de estudo. Isso poderia evidenciar possíveis contradições em relação ao discurso inicial, momento em que estão tomando contato com a pesquisa, com suas questões.

Atualmente, com mais tempo de experiência, Sônia informa utilizar o livro didático mais como fonte de pesquisa para o seu próprio aprendizado do que para ministrar aulas ou como metodologia de ensino. Assim, é possível inferir que o livro é para a professora Sônia um recurso para sua autoformação ainda que ela não perceba com clareza esse processo.

4.5. Marcos: o livro didático como roteiro de ensino

O professor Marcos informa não conhecer o Programa Nacional do Livro Didático, mas acredita que seu objetivo seja *“a definição da escolha dos livros de acordo com a matéria cobrada nos anos”*. Enquanto uma política pública, ele considera que a distribuição de livros é importantíssima e contribui para o trabalho do professor. Afirma conhecer o Guia Nacional do Livro Didático, mas não o consulta.

A escolha do livro didático, segundo ele, é feita entre os professores no dia da reunião pedagógica. Os livros são apresentados, e os professores se reúnem por área de atuação (no caso dele, os de História). Um dos critérios observados é se há bom conteúdo seguido de exercícios, para fixar a matéria: *“No caso foi em relação ao conteúdo. A gente vê mais ou menos as atividades. Tem muitos livros que tem muita parte teórica e pouco exercício para trabalhar. Acho importante a gente fazer que seja pouca matéria e que também traga exercício logo após para fixar”*.

Um aspecto destacado por Marcos é que não há falta de livros na escola e, sim, alunos que deixam os livros em casa e, por isso, faltam livros para trabalhar em sala de aula: *“Falta não existe não. O que existe é questão dos alunos não trazerem os livros”*. Quando isso ocorre, a estratégia adotada por Marcos, e parece que também por outros professores, é a seguinte: *“Quando falta livro, no caso, geralmente a gente trabalha com textos, ou com vídeos, ou com outro tipo de recurso assim (...) às vezes a gente até arruma livros emprestados”*.

Marcos se lembra do último livro de História adotado pela escola, que foi o “Araribá”. Sua apreciação desse livro é a seguinte: *“Achei um livro bem resumido pra dar uma base boa”*. Para a escolha especificamente desse livro, ele afirma não ter consultado o Guia. Os professores o compararam com outros livros didáticos e criaram também uma relação de confiança com a editora. Segundo ele, nessa escolha,

a relação entre professor iniciante e professor experiente também é importante e relata:

“Eu vejo o seguinte, quando eu também fui professor iniciante, eu não tinha noção dos livros que ia trabalhar no colégio e na faculdade a gente não tinha noção dessa questão de livros, editora. Aí a gente consulta o professor que trabalha há mais tempo pra dar umas ideias pra gente e a gente segue mais ou menos aquilo ali”.

O professor Marcos às vezes costuma incluir conteúdos além do livro didático em sua prática docente, mas *“principalmente é o que está no livro”*, que geralmente confere com o seu planejamento. Além do livro didático, ele costuma utilizar documentários e a internet para fazer pesquisa e ensinar História. Sobre a importância do livro para a sua prática docente, ele relata: *“É muito importante. Porque o livro consegue transpor o conhecimento que a gente tem do acadêmico para o escolar, porque não adianta a gente passar o que a gente aprendeu na faculdade da forma que foi ensinado, que é muito mais aprofundado do que no colégio”*.

Marcos entende que o livro didático influencia no planejamento. Ele explica a complexidade dessa relação, que não é direta, assim: *“Às vezes o que acontece. Às vezes o planejamento é um, mas o livro traz outras coisas e acaba que a gente também pega um pouco do livro mesmo. Porque se não fica difícil a gente achar esse material para levar pro colégio, para passar para o aluno fica complicado”*. De todo modo, ele considera que a sequência proposta pelo livro didático é *“uma boa sequência”*.

O professor considera, ainda, que o perfil dos alunos também interfere no uso que se faz do livro didático e comenta:

“Turmas mais agitadas a gente tem que passar mais coisas ainda do livro. Tem que aproveitar o livro de uma forma maior ainda. Turma menos agitadas dá pra gente ser mais tranquilo com livro. Ajuda muito, principalmente em turma mais agitadas porque tem alguma coisa ali pra eles concentrarem”.

Sobre possíveis conteúdos inadequados ou errados encontrados nos livros didáticos, o professor Marcos logo responde: *“Inadequado ou errado? Geralmente a gente lê e corrige”*. Já sobre os aspectos do livro didático que mais lhe auxiliam na prática docente, ele destaca os textos e as atividades, considerando que as imagens são dificilmente interpretadas pelos alunos: *“Os textos auxiliam muito porque a*

gente passa muito resumo e as atividades também. As imagens é meio complicado porque os alunos ultimamente, a interpretação deles está muito fraca”.

Nos casos em que há discrepância entre o currículo proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e os conteúdos abordados no livro didático, o professor Marcos disse: *“Vou te falar a verdade. Eu procuro seguir o livro mesmo”.* Ele diz que isto não dificulta em nada o seu trabalho. Pelo contrário: *“Eu continuo a sequência do livro mesmo e não me dá nenhum problema não. A não ser que venha alguma cobrança externa por parte da supervisora, no caso”.*

Quando indagado se o uso contínuo do livro didático poderia deixar o professor dependente desse recurso, ele responde com segurança: *“Dependente não. É fundamental mesmo o livro. Acho que não tem que acabar com o livro. Tem gente que tá com essa história de acabar com livro”.* Mas ele também é favor de complementar a prática docente com outras coisas, como os documentários.

Para Marcos, um bom livro didático *“é aquele livro que traz as informações diretas. Que não fica repetitivo. Tem livro que é muito repetitivo, fica falando o mesmo assunto toda a vida e que traz atividades consideráveis. Atividades que faz o aluno fazer pesquisa, alguma coisa. Que não seja atividades muito direta”.*

Verificamos, portanto, que fica evidente no relato de Marcos que o livro didático assume uma centralidade em sua prática, o que se evidencia tanto pela valorização de sua função na realização da “transposição didática” quanto na formação do próprio docente. No primeiro caso, ele comenta que “o livro consegue transpor o conhecimento que a gente tem do acadêmico para o escolar”, o que facilita muito o trabalho dos docentes em sala de aula. No segundo caso, ele faz questão de ressaltar que o livro didático contribui até mesmo para o professor se preparar para dar as suas aulas, já que o livro “ensina de uma forma mais básica”. Mas as funções formativas do livro também se estendem para o estudo e preparação do professor em outros contextos, a exemplo de concursos públicos. Desse modo, o que o professor Marcos demonstra é que, em diferentes dimensões, o livro didático “facilita o trabalho” do professor.

4.6. Considerações sobre o livro didático no contexto escolar

Os dados encontrados nas narrativas dos professores pesquisados indicam que o livro didático ocupa lugar central na prática desses docentes. Um aspecto muito

destacado por eles é a melhoria da qualidade desse material, que se traduz no aspecto gráfico, na preocupação com a ampliação da noção de interdisciplinaridade, além de divulgar textos mais enxutos e atividades mais dinâmicas. O professor Abílio demonstra o seu encantamento ao enfatizar a dimensão visual e atrativa do livro didático ao afirmar: *“É um instrumento magnífico. O livro é uma coisa linda. Eu adoro o livro. Eu devoro o livro. O livro tem uma riqueza. Ele é para ser usado com muita atração porque são bonitos, bem fotografados”*. Vale destacar que essa qualidade apontada nos livros didáticos pelos professores decorre da criação de uma política de avaliação criada em 1996, que definiu que “a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Esse processo avaliativo implicou também, principalmente no âmbito do conteúdo de História, uma revisão de posturas preconceituosas de gênero, condição social ou etnia, bem como quaisquer formas de proselitismo, antes aceitas neste tipo de material e agora não mais aprovadas e veiculadas, devido ao rigor nas formas de avaliação a que o livro didático passa a ser submetido (MIRANDA; LUCA, 2004).

Estando diante de um material de maior qualidade, cabe, portanto, ao professor fazer bom uso dele. Contudo, os professores pesquisados destacam que o que prevalece é a abordagem feita pelo docente e não necessariamente a estrutura do livro, ainda que reconheçam as suas muitas possibilidades. Ao conhecer as finalidades, os possíveis usos do livro didático e as necessidades dos seus alunos, é que se compreende esse material como “um meio e não um fim em si mesmo” (DANTE, 1996, p. 89). Nesse sentido, a partir do conhecimento de seus alunos e do contexto social em que eles estão inseridos, bem como de seus níveis de aprendizagem, o professor “modifica, complementa, insere novos problemas, atividades e exercícios àqueles do livro didático” (DANTE, 1996, p. 90). Ao fazer isso, é como se, juntos, professor e alunos reescrevessem o livro didático ou se apropriassem realmente dele. Dessa forma, como aponta o professor Cláudio, *“quem vai fazer isso funcionar é o professor, se não vira um simples roteiro de estudo, uma atividade a mais a ser feita. Quem vai tentar desenvolver esse tipo de coisa é o professor”*.

Uma ressalva a ser feita é com relação ao uso contínuo e exclusivo do livro didático. Os professores pesquisados indicam que, além de causar dependência, esse uso frequente e indeterminado pode gerar também empobrecimento da prática

pedagógica. O professor Abílio, por exemplo, diz: *“Se ficar só preso ali à questões do livro a gente fica bitolado”*. Segundo ele, o uso exclusivo do livro didático acarretaria, inclusive, a perda da criatividade pelo professor. Como mostra Dante (1996, p. 88), “concentrar a atividade docente apenas e exclusivamente no livro didático é diminuir as enormes possibilidades de interação entre os alunos e o professor, na busca do que é realmente significativo”. Contudo, ao trazer outro ponto de vista, o professor Cláudio aponta para a dificuldade que ele e outros docentes teriam para produzir material novo, ou seja, elaborado por eles próprios. Ele mesmo se faz a seguinte pergunta: *“Eu teria condições de fazer ou de produzir o meu próprio material?”*... Diante da resposta negativa, ele retorna ao uso do livro didático, fazendo sempre que possível as suas adaptações pessoais, inserindo questões de sua autoria. Isso evidencia que o livro didático não pode ser entendido como um “recurso pronto, mas sim passível de constantes complementações no pleno uso da autonomia e criatividade docente” (GILZ, 2009, p. 139).

Ainda assim, é necessário reforçar que o livro didático continua sendo o principal instrumento didático aliado do professor. O professor Cláudio, por exemplo, se arrisca a dizer que *“todo professor tem o livro didático como referência para suas aulas”*. Isso porque falta ao professor tempo para a preparação de suas aulas, faltam outros materiais para que diversifique suas abordagens de ensino, há número variado de turmas e também de conteúdos a serem ministrados. Conforme demonstra Silva (2012b), a própria estrutura do livro didático, ao englobar a maior quantidade possível de conteúdos, exercícios e atividades de modo prático e sintético, já favorece o uso mais contínuo e generalizado desse material pelo professor. Ao apresentar os conteúdos por meio de “transposição didática” (PERRENOUD, 2002), ou seja, de um modo traduzido do científico para o didático, o livro leva o professor a “depositar nele sua total confiança” (SILVA, 2012a, p. 42), como bem demonstra o relato do professor Abílio: *“Ele é referência. Ele está sempre comigo. Eu miro nele”*.

A utilização do livro didático está presente no cotidiano dos professores pesquisados em diversos momentos, que vão desde o uso para a leitura de textos, realização de atividades de pesquisa, resolução de exercícios até a consulta de conteúdos tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Outra evidência percebida por meio das narrativas dos professores pesquisados foi que a frequência de utilização do livro didático aumenta quando as condições de trabalho docente são mais precárias ou quando os professores se sentem mais sobrecarregados em suas tarefas escolares.

CAPÍTULO V

NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)

Este capítulo aborda a narrativa dos cinco professores pesquisados e sua relação com o trabalho docente, desde situações mais objetivas, como a carga horária de trabalho semanal, o número de escolas em que atuam e o tempo serviço na docência. Contempla também questões mais complexas relativas à questão salarial, ao plano de carreira, ao estímulo para cursos de formação continuada, às adversidades do cotidiano escolar, ao tempo para a preparação das aulas, às condições de trabalho e à satisfação profissional, visando perceber se tais condições laborais interferem no uso do livro didático. A seguir abordamos as narrativas desses professores sobre a questão do trabalho docente.

5.1. Cláudio: motivação e exaustão profissional

A primeira experiência de Cláudio como docente foi em um ambiente “improvisado” que preparava alunos de periferia para o vestibular. Esse ambiente era a casa de outro estudante da universidade, em um terraço coberto por lona. Nessa época, Cláudio tinha apenas 19 anos de idade e não se considerava preparado para a função que exercia. Ele dizia que “*não tinha muita segurança do que estava fazendo*”. O resultado disso foi a sua demissão, com apenas duas semanas de trabalho.

Algum tempo depois, já com mais bagagem de sua formação universitária, Cláudio prestou seleção para trabalhar em um cursinho comunitário vinculado à Prefeitura de Juiz de Fora e foi aprovado. Nesse cursinho, deu aulas no ensino noturno para alunos de variada faixa etária, tendo como proposta prepará-los para o vestibular da UFJF. Foi nessa função de estagiário da Prefeitura que Cláudio começou a ganhar experiência. Ao assumir o primeiro cargo oficial como professor, ele já tinha “*uma canja*”, ou seja, maior preparo.

Em suas primeiras experiências como professor, fica evidente em suas falas um embate muito grande com os alunos. Ele afirma, inclusive, que queria ser muito disciplinador e parecia acreditar que, em função de sua pouca idade na época (22 anos), deveria ser mais severo e rígido com os alunos, como tentativa de manter o controle e o respeito, como evidenciado no seguinte relato:

“Eu me lembro assim, que nos meus primeiros anos eu tinha um embate muito grande, eu queria ser muito disciplinador. Batia muito de frente com aluno. Então era um desgaste muito grande que eu tinha. Isso hoje eu estou mais light. Em compensação também, eu percebo que eu não me desgasto com aluno, mas ao mesmo tempo eu não tenho o retorno que eu gostaria que o aluno me desse”.

Assim, é possível perceber que a postura a ser adotada como docente ainda gera dúvidas e conflitos em Cláudio, já que a disciplina acaba não “garantindo nada” em termos da aprendizagem dos alunos e uma postura mais flexível também não. Desse modo, o que se torna visível é que menor cobrança ou envolvimento com os alunos também acarretam menor retorno em termos da aprendizagem deles.

Em relação aos colegas, Cláudio disse que no início da carreira era muito de observar os colegas. Nesse período, ele notou como cada um trabalhava. Compara a escola a uma comunidade e descreve seu funcionamento: “*lá tem os estabelecidos e*

os que chegam. Os de fora e os estabelecidos. Os colegas mais velhos, lógico, tinham privilégios de horário, de escolha de turma e você vai observando aquilo. Como funciona, como não funciona”. Aos poucos, no entanto, Cláudio foi estabelecendo parcerias com uma professora de Português, seja em projetos de GDP⁴⁸, de Letramento, de Conexão Escola-Emprego: *“eu sou daqueles que gosto mais de fazer alguma coisa diferente, então consequentemente eu me enturmo mais com essas pessoas. Com quem quer fazer projeto, elaborar uma aula diferentes... É por aí”.*

Ao caracterizar a carreira docente na atualidade, Cláudio destaca algumas dificuldades enfrentadas nas relações escolares, como a não participação dos pais na vida escolar dos filhos e a desvalorização da figura do professor tanto pelo Estado quanto pela sociedade de modo geral, o que aumenta o sentimento de insatisfação com o trabalho docente:

“Cada vez mais difícil ser professor. Por tudo. Está todo mundo contra a gente. O Estado está contra gente que é o principal. O pai não entende a nossa posição, o aluno muito menos, porque muitas das vezes o único que vai tentar por limites nesse adolescente ou nessa criança é o professor. E nessa tentativa de por limites porque a sala de aula exige isso. Ela pode ser um espaço de criatividade, de manifestação, mas tem que ter determinado limite para você dar aula e toda vez que você tenta por esse limite é desgaste. Aí junta isso com pais ausentes ou pais que não entendem a função que o professor tem e esse estado que não valoriza a gente, aí é muito difícil. É desgastante”.

Apesar disso, ele reconhece algumas vantagens na profissão docente, que são a flexibilidade de horário e a possibilidade de *“tirar uma tarde de folga”*. Isso não seria possível na maioria das profissões. Em contrapartida, a questão salarial é motivo de grande insatisfação e muita vergonha para o professor: *“é muito frustrante você dizer o quanto você ganha. Eu sinto vergonha. Principalmente porque sei o*

⁴⁸ Os GDPs (Grupos de Desenvolvimento Profissional) são ofertados “nas Escolas-Referência com a finalidade de dar apoio científico-pedagógico e financeiro, em 2009, a 850 projetos inovadores voltados para o desenvolvimento e aplicação de metodologias, processos e produtos que contribuam para melhoria da qualidade do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais” (Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/document/2620-gdp> e acesso em: 10/12/2017). A escola de Minas Gerais em que Cláudio trabalha era, ou ainda é, uma escola-referência, o que lhe permitia abrir o GDP ou atividade multidisciplinar de comunicação e criatividade. Nela eram desenvolvidas reuniões para estudar textos, para discutir realidades da sala de aula, para elaborar sequências didáticas, além de os alunos elaborarem um produto final todo ano (jornal, revista etc.). Foi realizada também uma oficina de capacitação dos alunos para fazer Histórias em Quadrinhos. A escola chegou a contar com até três GDPs, e cada um deles contava com uma verba de seis mil reais, que revertia em melhoramentos e aquisição de equipamentos para a escola.

quanto eu estudo e estudei”. Cláudio mostra que, em geral, essa desvalorização da profissão docente acaba produzindo intensificação do trabalho:

“Os estudos que mostram isso. Nós temos uma formação acadêmica, mas que na média recebe 50% a menos que outras profissões que exigem o diploma universitário. Isso faz diferença. Porque aí isso vai cair naquilo. Pra você compensar a desvalorização, às vezes você trabalha muito mais. Muito mais do que deveria. Porque a gente está sempre excedendo aquilo que deveria trabalhar. Pegando três turnos, três escolas. Às vezes se possível”.

Cláudio ministra aulas no Estado de Minas Gerais e no Estado do Rio de Janeiro há 10 anos e pondera: *“tem certas coisas que a gente vê que não funciona”*. Um exemplo dessas coisas que não funcionam citadas por ele são as recuperações paralelas. Ele diz: *“se esse aluno não conseguiu adquirir um rendimento satisfatório necessário na normalidade, numa prova ou no trabalho ele vai fazer isso? Não acontece. Mas o Estado, por pressão ou porque sabe que a taxa de recuperação vai ser muito grande, mascara isso”*. Esse é um trabalho considerado desnecessário e comumente realizado pelo professor em sala de aula, conforme relata Cláudio.

Outro aspecto bastante criticado pelo docente é com relação à demanda de atividades burocráticas a serem feitas na escola que não têm nenhuma relação com a sala de aula ou que não partem do professor ou dos estudantes da escola: *“Você tem que cumprir porque a Secretaria mandou. A Superintendência de Ensino. E são coisas que não acrescentam em nada na aprendizagem do aluno”*. Nesse contexto, ele faz crítica aos Projetos vindos da Secretaria de Educação, como o da Semana do Trânsito. Ele acredita que tais iniciativas precisam partir da própria escola, dos professores: *“E aí eu não vejo problema nenhum o professor que cria a semana do trânsito e fala, vamos participar? Lógico. Vamos participar. Eu não me importaria de participar”*. Cláudio ressalta ainda que esses Projetos não devem ficar restritos a algumas disciplinas a eles relacionados: *“Acho que é grande oportunidade para que todas as áreas trabalhem. Por isso que eu não gosto também às vezes tem escola que cria projetos pra cada área executar. Eu não gosto disso. Eu acho que quanto mais você mistura, melhor”*.

Para que um projeto dê certo, na opinião de Cláudio, não bastam iniciativas isoladas, unilaterais. É preciso que todas as áreas estejam envolvidas, para que *“cada um possa dizer aquilo que pode ser feito, trocar experiência com isso”*. Quando o trabalho é realmente coletivo, *“a gente põe nas nossas mãos o destino que a gente*

pode dar pra essa escola ou pro lugar que a gente trabalha. Agora, quando a gente fecha os olhos pra isso, a gente tem que cumprir o que determinam pra gente. A gente não se opõe, mas também finge que faz”. Assim, Cláudio acredita que o trabalho coletivo seria, inclusive, um meio de superar as fragilidades da escola: “você cria uma comunidade, uma identificação com seu colega. Você sabe dos problemas que se passa. Quais são os problemas que a escola tem. Passa a decidir junto (...) Agora isso depende muito também do quanto a sua liderança articula isso com seus professores”.

O professor destaca a importância da autonomia da escola. Contudo, revela que essa autonomia precisa ser assumida pelos profissionais da escola, ou seja, principalmente pelos professores. Segundo Cláudio, é preciso decidir, agir de modo autônomo, agir de modo diferente e não como todos fazem:

“Essa autonomia está dada. Pelo que eu já vi, as leis dão essa autonomia para o professor, mas o que eu acho que falta é a gente querer ter essa autonomia. Eu acho que os professores às vezes negligenciam muito isso. Porque isso vai dar trabalho. Isso vai dar muito trabalho. Você assumir as rédeas de como fazer. É mais fácil seguir como todo mundo faz. Não fazer diferente. Aí você finge que cumpre as coisas. Outras você deixa de lado”.

Ao ser indagado se a docência é um exercício solitário, o professor Cláudio diz: *“Às vezes pode ser solitário a vida toda se você não articula ou se seus colegas também não concordam com aquilo que você pensa que pode ser feito”.* Ele acredita que em toda escola há grupos que *“pensam do mesmo jeito, que tem uma mesma afinidade. Todos trabalham juntos, mas cada grupo trabalha aquilo que acredita. Tem, inclusive, aqueles que não acreditam na escola pública e que estão ali porque precisam de um emprego”.*

O professor destaca também que a escola vem perdendo sua principal função de ensinar e aprender na atualidade:

“Às vezes dá impressão que a escola é tudo, menos um lugar onde se existe pra se dar aula e se aprender alguma coisa. Porque é tanta coisa que se faz (...) Parece que a escola virou lugar de encontro de alunos, lugar pra se alimentarem, para passarem um tempo se tiver alguma situação de vulnerabilidade e talvez, se der sorte, no dia que ele quiser, tiver a fim, ele aprende alguma coisa. Parece que virou isso. Isso me frustra profundamente”.

Com relação à remuneração na atividade docente, Cláudio demonstra bastante insatisfação e expõe a questão dos baixos salários, da dupla ou tripla jornada de

trabalho, da ausência de um plano de carreira satisfatório e da desvalorização geral da profissão:

“Péssimo. Muito insuficiente. Qual é a minha situação hoje e já há muitos anos? Eu dou aula em três turnos sempre. Manhã, tarde e noite. Eu daria nos meus dois cargos 28 aulas, mas eu estou sempre dando mais de 40 e isso já tem anos que acontece. Por quê? Pra compensar. Porque se eu for deixar pra ganhar só o que meu cargo me dá, eu não pago todas as contas que eu preciso. É um salário insuficiente”.

O mesmo ocorre no que tange ao plano de carreira ou ao estímulo para atualização ou formação continuada. Segundo Cláudio, não há nenhum incentivo (não há, inclusive, recompensa salarial) para que o professor busque um curso de pós-graduação em nível *lato sensu* ou mestrado e doutorado:

“Eu já tenho mestrado. Mestrado me dá uma miséria. Meu plano de carreira no estado de Minas até hoje não me paga pelo mestrado que eu tenho, isso porque meu plano de carreira em Minas sofreu dois revezes, principalmente nas gestões dos governadores que lá estiveram. Quer dizer, antes eu teria uma valorização de 88% na minha carreira. Hoje o máximo que eu vou conseguir é 30% porque o Estado, quem governa onde eu dou aula não valoriza minha formação. Outro Estado eu recebo uma ninharia mensalmente (...) Então estímulo pra estudar não existe”.

Cláudio nos conta que sua carga horária de trabalho é quase totalmente preenchida: *“dou aula todos os dias (...) Assim, quando eu não estou dando aula, eu estou em reunião, então eu acho que eu só tenho uma noite mesmo folgado”*. Ele até diz que evita levar trabalho para casa (como correção de prova), mas que algumas coisas são inevitáveis de serem feitas lá como *“elaboração de prova, pesquisar alguma outra atividade, fazer leitura de alguma coisa”*. Além disso, há momentos que a sobrecarga de trabalho é tanta que o trabalho em casa se faz indispensável como nos períodos de *“fechamento de bimestre”*. Diante desses casos, o professor Cláudio desabafa: *“Acabo levando alguma coisa pra casa (...) Tem sempre alguma coisa de escola a ser feito”*.

Cláudio reconhece que há sobrecarga de trabalho para o professor: *“É. Sobrecarga. Não adianta. O professor dá aula e fora da aula... Ele não dá aula, mas ele está com alguma coisa da escola. Isso é regra”*. Além disso, ele cita a pressão que o Estado (do Rio, por exemplo) tem feito no sentido de diminuir o número de turmas, restringir o número de docentes, ameaçar não manter os cargos dos professores em dada escola, em não pagar o salário em dia, alimentar a insatisfação dos pais com a greve dos professores: *“Isso é pressão. Com certeza”*.

Sobre a infraestrutura das escolas em que trabalha, Cláudio comenta que de modo geral as salas de aula são grandes. Com relação a equipamentos, ambas as escolas têm disponíveis, mas em Minas poucos professores usam. No Rio, *“vejo usarem mais”*. Para facilitar seu trabalho, Cláudio comprou seus próprios equipamentos para levar às escolas: *“eu decidi por ter minhas coisas para o meu trabalho, então eu comprei meus equipamentos. Data show, notebook. Porque às vezes é difícil chegar na escola, você precisa esperar alguém que te entrega. Eu não gosto de nada que dificulte minha vida”*.

Parece contrassenso a aquisição de materiais tão caros quando, indagado se recebe algum outro tipo de material para trabalhar com os alunos além do livro didático, Cláudio responde que *“Não”*. Há dificuldade imensa para se conseguir uma simples fotocópia na escola: *“Pra gente conseguir um xerox é só no dia de prova. Então se eu quiser trabalhar uma atividade diferente, eu não tenho. Eu pago do meu bolso”*. Às vezes, até uma aula criativa, uma dinâmica, exige um texto inicial, uma leitura (um xerox), isto é, sem a fotocópia fica difícil: *“Da conversa, do exercício da fala, da oralidade ou da criatividade. Não sei. Estimular o lúdico, mas nem sempre. Às vezes você precisa trabalhar a leitura do texto, a interpretação do texto e às vezes se você pudesse contar com o Xerox seria bom”*.

Articulado a essa questão está o fato de que atualmente muitos alunos não levam o livro didático para a sala de aula, o que acarreta em uma dificuldade objetiva no desenvolvimento das aulas, ainda mais quando outros recursos, como o xerox (fotocópia), também se tornam escassos para o professor:

“Antes eu era aquele professor que o aluno que não leva livro didático leva ocorrência. Eu não sou mais assim (...) O que essa direção, a direção do colégio onde eu dou aula fala é que, cuidado com o que você faz e fala com aluno porque você pode arrumar confusão pra você. Eu entendo isso da seguinte maneira. Nós não estamos te apoiando (...) Então eu deixei. Abri mão. Agora, isso prejudica (...) Não tem Xerox, às vezes a alternativa é o livro didático. E se não tem livro didático, vai ser o que? O quadro, o giz ou você pagar do bolso o xerox que você precisa. Então interfere no uso do livro didático sim. Essa é a situação que eu vivencio”.

Cláudio concorda que há cobrança para aulas mais atrativas, mas recusa o discurso neoliberal que defende que *“a escola é uma empresa e de que o aluno é o nosso cliente”*. Ele acredita na escola enquanto serviço público que deve ser de qualidade. Para ele, aula tem que ter aprendizado de alguma habilidade, de algum

conteúdo. Não adianta fazer aula atrativa, levar os alunos para passearem em algum lugar diferente e, no final de tudo, não terem aprendido nada:

“Eu gosto daquela aula porque leva a gente pra passear, mas esse passeio teve o que de aprendizagem? O que você aprendeu? Porque a proposta da educação não é isso. Alguém sair de um lugar e aprender alguma coisa? Então a aula atrativa às vezes não contribui para aquilo que é importante que é aprender. Às vezes o quadro e o giz é importante. Pra mim é”.

Cláudio diz da ausência de tempo para preparar uma aula atrativa e comenta ainda sobre a possível distância entre aquilo que o professor considera atrativo e aquilo que os alunos esperam que seja uma aula atrativa. Nesse sentido, as chances de frustração seriam grandes:

“Imagina nessa carga horária que eu tenho, eu ainda pensar em aulas atrativas. Com todas as outras atividades que eu ainda tenho que dar conta. É muito difícil. E outra coisa, a sensação que eu tenho é que essa geração, qualquer coisa que se faça, nada pra eles é interessante. Eu não sei se é por conta dessa tecnologia, mas o que para mim às vezes é atrativo, para ele é uma bosta”.

Com relação ao resultado dos alunos nas avaliações, Cláudio afirma que o que se sabe é que *“os alunos aprendem cada vez menos”*. Segundo ele, parece haver convivência entre os professores no sentido de *“passar de ano aprendendo ou não”*. Já se tornou uma *“cultura da escola”* o fato de que os alunos saberem que independentemente de estudarem ou não eles irão passar de ano. Por conta dessa *“cultura”*, alguns professores *“facilitam a vida do aluno, dão nota de graça”* e o *“aluno não é estimulado a estudar”*. Muitos professores *“não querem ter o trabalho”* e acabam repetindo esse tipo de conduta.

Cláudio ressalta que essa não é a conduta de todos os professores: *“tem um conjunto de professores que não abrem mão do seu trabalho e isso reflete no aluno. O aluno estuda. Ele sabe que se ele não estudar, ele não vai ser aprovado”*. Ele pondera sobre a redução da Educação à questão da aprovação e reprovação: *“às vezes a pessoa fala assim, o objetivo da escola não é aprovar ou reprovar, mas faz com que o aluno aprenda”*. Mas, ao trazê-la, tende a reforçar a necessidade da instauração da cultura da reprovação no aluno para que haja, de fato, a aprendizagem: *“O aluno que está preocupado em ser aprovado ou não vai procurar aprender alguma coisa. Então você tem que criar essa cultura no aluno”*.

Ao ser indagado sobre as características que ele considera necessárias para ser um bom professor, Cláudio afirma que é preciso estar sempre aberto a novas aprendizagens, a mudanças, saber trabalhar e planejar em equipe, como mostra o seguinte relato:

“Professor tem que ter abertura para sempre estar aprendendo alguma coisa. Seja com aluno, principalmente com os colegas. Abertura para planejar suas aulas, mudar aquilo que talvez esteja cristalizado, condensado, não quero mudar. Pra buscar uma formação melhor tem que ser aberto porque se não... Disponível pra trabalhar, pra planejar com os outros. Trabalho em equipe tem que ter. Tem que gostar disso. Ou querer trabalhar assim. E eu gosto. Eu acho que isso dá resultado”.

Quando perguntado se ele se considera um bom professor, Cláudio responde:

“Esse é meu sonho. Me considerar um bom professor. Eu acho que eu sei o que eu preciso melhorar. Eu sei que não é o suficiente (...) Eu não estou dizendo que em todas as turmas eu sou aberto, em todas as turmas, todas as escolas, em todos os momentos eu estou procurando uma coisa nova. Não. Às vezes o que eu vou fazer mesmo é o básico, comum que eu já sei, mas quando há possibilidade, eu estou tentando mudar. Fazer alguma coisa diferente. Dizer se eu me considero bom, eu acho que o aluno que tem que dizer. Eu não sei”.

Cláudio escolhe, por fim, a seguinte imagem para definir o magistério:

“Um homem e uma mulher segurando uma placa dizendo: socorro. Segurando uma placa socorro”. E ele explica por que: “Porque a gente está precisando de socorro. A gente está precisando de alguém que olhe uma mudança de visão a respeito dessa nossa profissão. Porque a gente faz barulho, a gente faz greve, a gente reclama. Não sei se está fazendo certo ou errado. Mas parece que ninguém está escutando a gente. E a nossa profissão precisa de valorização em todos os sentidos. Até agora ninguém decidiu valorizar. Não sei quando isso vai acontecer”.

Na narrativa de Cláudio é possível observar um descontentamento com a profissão docente que se evidencia pela indisciplina dos alunos e pela questão salarial, que não acompanhou o seu nível de formação e, como forma de compensação, acaba ministrando aulas em três turnos distintos. Ele indica também um excesso de atividades que não se relacionam ao ensino e às demandas externas de projetos elaborados pela Secretaria de Educação que, muitas vezes, não são compatíveis com as necessidades reais da escola. Tudo isso faz que o professor tenha elevada carga de trabalho, tanto dentro quanto fora da escola, o que torna sua carga horária incompatível com a realização de aulas mais atrativas. Portanto, segundo o professor Cláudio, as condições de trabalho estão intimamente ligadas ao uso que se

faz do livro didático. Quanto mais precárias essas condições, mais esse recurso é utilizado, tanto para sua formação quanto para sua prática de ensino.

5.2. Yvesky: burocratização do ensino e arrocho salarial

O professor Yvesky mora longe da cidade onde trabalha. Pelo menos duas vezes por semana, ele viaja da cidade onde mora com destino a uma das cidades do seu trabalho. A distância aproximada entre elas é de 70 km (em torno de uma hora de carro). Algumas vezes, chega a dormir em uma das escolas como forma de compensar essa distância e o gasto dela decorrente. Essa situação acontece há pouco mais de seis anos, tempo que corresponde ao seu ingresso no segundo cargo. Atualmente, sua carga horária de trabalho ultrapassa 40 horas-aula semanais, além das tarefas que cumpre fora da sala de aula.

Ao rememorar seu primeiro dia como professor em uma escola, Yvesky relata ter sido um dia interessante, cheio de expectativas, de medos e de possibilidades. Sua relação com os alunos foi bastante amistosa. Com os colegas de trabalho também teve relação muito bacana. Já com o seu olhar de hoje a atividade docente lhe parece cada vez mais complexa, exigindo do professor *“bastante dinamismo para que ele possa transferir o conteúdo para os alunos da melhor forma possível”*.

Ele relata que há um excesso de atividades ou funções que ele tem que cumprir como docente, uma carga horária muito pesada e uma cobrança cada vez maior que *“vem com uma enxurrada de burocracia que vai sufocando o professor”*. Tudo isso faz que o trabalho pedagógico do professor seja atropelado por essa burocracia, de modo a descaracterizar a identidade do docente. Nas palavras de Yvesky, *“o professor às vezes não sabe se ele é docente ou um burocrata. Um tecnocrata. Tem que ficar preenchendo documentos, relatórios que muitas vezes não servem para muita coisa”*. Como mostra Yvesky, o professor perde muito tempo tratando de assuntos que não estão diretamente ligados ao ensino, como: *“preenchimento de diários de classe, preenchimento de relatórios solicitados pela coordenação pedagógica, pela direção, participação em excesso de reuniões que nem sempre contribuem para a formação do professor”*. Ele considera ainda outros aspectos exaustivos no trabalho docente, como: *“o registro de notas, o trabalho que você leva para casa depois que você registra no diário a nota, a frequência, o*

conteúdo, o professor ainda é obrigado a fazer esse registro novamente em casa na internet, então eu acho isso muito exaustivo”.

Há também uma pressão exercida sobre o professor nas escolas em relação à sua atividade docente: *“Existe certa pressão da direção da escola, da coordenação pedagógicas por resultados, eles cobram metas, eles cobram que se aprovem alunos. Então há sim uma pressão que chega até o professor”.* Além disso, a infraestrutura das escolas geralmente é precária: *“Não há recursos disponíveis, não há material didático suficiente às vezes, não há espaço adequado para biblioteca, para sala de informática, para o professor fazer um trabalho mais diversificado, mais concreto”.* Em relação aos materiais didáticos, Yvesky deixa claro que o único material disponível na escola é o livro didático: *“Fica por conta do professor se ele quiser dar algo a mais”.*

O salário também é um dos motivos de insatisfação apontados por esse docente. Ele o considera *“vergonhoso, baixíssimo, incompatível com a sua formação e com a importância do serviço que atende”.* Além disso, considera que de modo geral o salário na atividade docente é quase insuficiente para manter o sustento do professor e de sua família.

Outro aspecto negativo destacado por Yvesky em relação ao trabalho docente é o plano de carreira, que muitas vezes até existe, mas não costuma ser implementado conforme explicado no relato a seguir:

“Eles existem no papel, mas há todo um entrave burocrático, há todo um entrave financeiro que não permite que esses planos sejam implementados de fato. Então às vezes, algumas promoções que o professor tem direito por conta de formação, por conta de tempo de carreira não são efetivados por conta de empecilhos colocados pelas redes”.

Essa falta de incentivo e de compensação financeira, segundo Yvesky, costuma desestimular os professores de buscarem cursos de formação continuada, por exemplo: *“o professor não vai estudar, não vai se qualificar porque ele não tem uma compensação pelo investimento, pelo esforço que ele vai fazer para obter uma qualificação”.* Nesse sentido, esse aprimoramento na formação acaba ficando por conta da *“busca pessoal (...) da vontade do professor em aprender constantemente”.*

Ele considera que a reunião pedagógica é um dos únicos momentos propícios para as discussões coletivas e que esse tipo de prática é muito importante, mas ainda parece considerar esse tipo de prática como utópica quando faz seu relato no futuro

do pretérito: *“Eu acho que o trabalho coletivo seria muito bom para todo mundo. Para os professores e para os estudantes mais ainda”*. Por isso, quando indagado se a profissão docente é um exercício solitário, ele logo concorda que a escola não favorece a troca de experiências entre os docentes:

“De fato tem sido. Há um número enorme de reuniões na escola, mas os professores não são estimulados a falar. Os professores não são estimulados para compartilhar experiências. Boas práticas. Eles se reúnem para serem cobrados, para compartilhar avisos que são emanados de órgãos superiores e os professores acabam de fato sozinhos, isolados, silenciados e não há conexão entre os pares dentro de uma escola, então faz todo sentido essa afirmação de que o trabalho de um professor é um trabalho solitário”.

O professor enfatiza, ainda, o papel da prática na formação docente. Segundo ele, é através da prática que o docente vai se adaptando ao contexto profissional e vai criando formas de se adaptar àquela nova realidade, como mostra seu relato: *“Quando você chega na escola, as múltiplas realidades, as múltiplas necessidades dos alunos nem sempre são contempladas pelas práticas (...) Então o professor tem que se reinventar, tem que fazer criações. Então a prática pesa bastante na formação do professor”*.

Yvesky aproveita para fazer crítica ao modelo de estágio nos cursos de formação inicial. Sua principal crítica é com relação ao tempo curto diante da abrangência do cotidiano escolar: *“Não dá para o estagiário conhecer de fato o que é uma escola e a complexidade que ele tem que dominar de informações sobre aquele lugar, sobre aquele ambiente”*. Uma crítica semelhante é feita por ele em se tratando da cobrança por aulas mais atrativas. Nesse sentido, ele indaga: *“Quando ele vai preparar aulas atrativas para tantas turmas, para dezenas de aulas semanais e ainda vai cuidar de si, vai fazer autoformação, vai ter sua vida social, sua vida familiar? Eu acho que é impossível nos moldes que a educação brasileira está sendo praticada”*.

Todavia, mesmo diante de tantos aspectos negativos relacionados à profissão docente, ao ser questionado sobre a sua motivação para o exercício profissional da docência, Yvesky não hesita e responde:

“O crescimento pessoal porque quando eu ensino eu também aprendo, então eu também ganho com isso. As relações que a gente cria, os vínculos que nós criamos com alguns colegas de trabalho, com os alunos que tem uma recepção positiva em relação aos professores. Então isso tudo faz com que você venha mais animado para a escola por conta do

contato que você vai ter com as pessoas nesse ambiente, que é sempre uma perspectiva de crescer, de compartilhar informação, de trocar ideias”.

Yevsky destaca, por fim, algumas características necessárias para ser um bom professor. Entre elas, inclui a necessidade da autoformação:

“A consciência do profissional de que a formação docente, a autoformação tem que ser uma constante e basicamente isso. Tem que ser um profissional com perfil flexível, para lidar com a diversidade de problemas que ele vai enfrentar numa escola na sala de aula com alunos de diferentes perfis, com colegas de trabalho com diferentes perfis. Mas principalmente ser um profissional dedicado a ser eternamente um aluno”.

O professor considera-se, pois, um bom professor. Ao ser convocado a pensar em uma imagem que defina o magistério, ele logo diz: *“Uma escola”*. Segundo ele, a escola é o local onde a sociedade se encontra. Ela é local de conflitos, diversidades, amizades, de relações sociais.

Desse modo, Yvesky aponta para um excesso de burocratização, como o preenchimento de diário físico e digital, realização de relatórios exaustivos a serem preenchidos e reuniões que não contribuem para a formação do professor e que, além de muitas vezes não estarem relacionadas ao ensino, produzem desgaste muito grande. Isso acaba retirando a energia dos docentes de onde eles deveriam concentrar mais a sua atenção, que é na sala de aula e no ensino. A questão salarial é motivo de insatisfação para Yvesky, que o considera vergonhoso e incompatível, tendo em vista a importância do serviço que realiza, o nível de sua formação e o papel que ele atribui ao professor na sociedade. Embora reconheça que não exista compensação financeira por todo o seu esforço e dedicação, ele faz questão de continuar estudando para seu crescimento pessoal e profissional.

5.3. Abílio: a docência como sacerdócio

Abílio inicia seu relato sobre trabalho docente narrando sua primeira experiência como professor, marcada por desafios que concernem ao início ou à construção das práticas que nem sempre conferem com aquilo que foi ensinado nos cursos de formação inicial e envolvem incertezas e transformações: *“Foi de muita insegurança. A gente fica sempre se avaliando. Como vai ser. Como vou enfrentar aquele molequinho? A gente tem medo de um molequinho de sexto ano quando a gente vai pela primeira vez”*. No que se refere à sua relação com os alunos, ele diz

que fez o melhor possível, que tentou ser dinâmico e se apresentou com sinceridade. Com os professores, buscou ter amizade, companheirismo, lealdade e a ética.

O professor destaca que a forma como ele é visto às vezes interfere no apoio que ele recebe dos colegas de trabalho e dos alunos: *“Por gostar da história regional, de pesquisar muito tempo, ter um blog, as pessoas pensam que eu sou uma riqueza de conteúdo. Que eu sei tudo. Vê uma foto minha em um lugar. Eu não tenho esse poder, mas às vezes isso me protege. As pessoas pensam que sou muito bom”*.

Em relação à atividade docente atualmente, ele considera que os docentes precisariam se cuidar mais emocionalmente, para aprenderem a gerir melhor suas emoções, evitar o desgaste tão comum da profissão docente e se alertar contra os processos de adoecimentos físico e psíquico. Ele pensa que deveria haver na escola *“uma semana de apoio emocional pra gente. Com dinâmicas de acolhimento...”*. Ele critica a inutilidade de algumas reuniões pedagógicas e sugere que elas seriam espaços importantes para esse acolhimento dos professores: *“Eu acho que falta apoio pra gente. Eu acho que ir nessas reuniões pedagógicas, a gente tinha que receber também reuniões de apoio emocional”*. Abílio sugere, inclusive, que a responsabilidade de enviar um profissional capaz de trabalhar esses conflitos emocionais nas escolas seja uma responsabilidade do Estado e da Secretaria de Ensino. Em suas palavras, vivemos num tempo em que *“O ser humano está doente. A sociedade está doente. Então nós [os professores] estamos doentes”*.

Essa falta de apoio no âmbito emocional se evidencia na fala do professor Abílio também quando, ao ser questionado se existe um excesso de atividades ou funções a cumprir na função docente, ele diz que: *“o que é cobrado é necessário. O que falta é esses apoios, esses suportes que eu vejo que está precisando (...) Eu acho que se fosse mais acolhido como humanidade, como ser humano dentro de uma instituição como essa, porque aqui a gente não é ser humano não”*. Melhor explicando, a queixa de Abílio não passa pelo excesso de carga horária de trabalho ou de acumulação de funções ou de atividades, mas pela falta de humanização nas relações de trabalho.

Ao analisar seu salário na atividade docente, Abílio comenta o seguinte:

“Baixo. Muito baixo. Eu acho que a gente podia... Porque às vezes não é só o total do ganho. Se nos oferecem mais coisas a gente às vezes acha que o salário fica mais justo, mas como falta tanta coisa, falta cursos pra gente, falta acolhimento pra gente. Aí a gente fica só vendo aquele número, mas se a gente tivesse sendo abastecido de outras maneiras,

talvez a gente ficasse mais satisfeito. Porque se a gente faz uma coisa que a gente gosta...”.

Sobre o plano de carreira, Abílio afirma que não é para todo mundo, deixando claro que essa promoção ocorre mais em função de indicações políticas do que pelo reconhecimento de um esforço pessoal. Em seguida, ele questiona: *“O plano de carreira é pra chegar aonde? É pra chegar a secretário de educação? Não é isso que deveria ser. Mas é coisa política”*. Para ele, não é o plano de carreira que estimula a buscar outras coisas e, sim, a *“a própria vocação, a vontade de melhorar”*. Ele cita um exemplo: *“Se você tem duas pós-graduações. Se você for efetivado, só vale uma. Se você tenta fazer o mestrado, se faz três pós-graduações, era pra valer mais. Porque tem gente que não tem nenhuma, né?”*.

Retomando a questão da carga horária, ele diz que considera a sua *“confortável, mas como o salário não é tão bom, tem que fazer outras coisas”*. Em contrapartida, quando indagado se ela é suficiente para todas as atividades que precisa realizar, ele responde: *“Não. Aí você tem que ir além. Tem um esforço extra e esforço extra não é recompensado. Aí você passa a ganhar pouco”*.

Quando perguntado se sente pressionado por algum fator em sua atividade docente, o professor Abílio afirma com segurança:

“Não. Eu sou muito livre. Sou dono do meu destino. Se eu tenho valores éticos e profissionais, então o que me cobrar tem que ser cobrado. Eu tento chegar na hora certa. Eu acho que sou um profissional pontual. Eu venho na sala de aula e aplico minhas atividades, porque posso ter qualquer conflito com aluno, mas ninguém pode ser leviano de falar que eu não faço as coisas”.

Sobre a infraestrutura das escolas em que trabalha, Abílio considera mediana. Tem uma sala de vídeo boa, mas a concorrência para agendamento de uso é grande. A sala de informática tem computadores, mas não tem internet. A biblioteca não tem computador. Segundo ele, a infraestrutura das escolas, com certeza, interfere no andamento do seu trabalho. Outro fator é a disponibilização de materiais. Segundo Abílio, ele não recebe outro material além do livro didático para trabalhar com os alunos: *“Às vezes eu peço um pacote de papel, mas eu não posso pedir toda hora. Então eu tenho que comprar”*.

Ao ser solicitado a descrever seu ambiente de trabalho atualmente, Abílio se concentra na sala dos professores e diz:

“Se eu falar daqui, ela é até relativamente boa. Mas não é boa nada. Apertada. Eu tenho a sensação de que é o que sobra. Na verdade ela não é lugar de acolhimento. É um lugar de tumulto. Não tem cadeira pra todo mundo. Não tem uma poltrona pra todo mundo sentar. Ela não é confortável. Ela serve pra gente ir ali esconder de aluno e esquecer um pouco. Mas na hora que junta todo mundo é um tumulto. Tanto que tem muita gente que prefere não frequentar lá (...) O clima é tumultuado. Quando está todo mundo é. É um estresse”.

Sobre momentos propícios ao trabalho coletivo na escola, o professor Abílio relata que *“tirando a reunião pedagógica, aquela cobrança (...) a Secretaria cobra a Superintendência, a Superintendência cobra a liderança, a liderança nos cobra, tirando isso nenhum”*. Na verdade, esses momentos de “cobrança” e de cumprimento de ordens da Secretaria ou da Superintendência não favorecem a essência do trabalho coletivo; vão na contramão disso, o que indica que muito provavelmente esse trabalho não ocorra nessas escolas em momento algum.

Os aspectos que Abílio considera mais exaustivos em seu trabalho são a falta de estrutura para a realização do trabalho docente e o relacionamento entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar: *“Essa falta de estrutura. O relacionamento está muito difícil. A relação aluno professor, professor aluno, colegas também às vezes”*. Em contrapartida, o que ainda o motiva ao exercício profissional é o fato de ser a sua *“vocação”* e também o fato de morar em uma cidade que oferece poucas opções de trabalho e que essa ainda é uma profissão ofertada. O professor Abílio afirma que nunca pensou em desistir do magistério, mas que tem que inventar coisas extras. Ele não está satisfeito com a profissão e considera que ainda há coisas importantes a conquistar através dela.

Abílio considera que, para ser um bom professor, é necessário ter as seguintes características: *“A vocação em primeiro lugar. Tem que gostar. A ética, o compromisso, o compromisso que eu falo é de estudar, de pesquisar, de se qualificar. A gente tem que qualificar. Então as oportunidades que a gente tem, qualquer que seja a gente tem que correr e aproveitar”*. Como se pode notar, para o professor a vocação é característica primordial para a definição ou estruturação da carreira docente.

Ao ser indagado se ele se considerava um bom professor, Abílio responde: *“Não. Me esforço. Palavra de honra. Tem muita coisa que a gente sai decepcionado. E a gente precisa melhorar mesmo. Melhorar o tempo todo. A gente não consegue atingir o objetivo às vezes que precisa (...) A gente tem que refletir o tempo todo”*.

Quando solicitado a escolher uma imagem que definiria o magistério, o professor Abílio traz a imagem de MV⁴⁹, aluno de sua mãe, pobre, de escola pública, que virou médico. Para ele, essa é a nossa função de professor: *“Idealista e transformador. Nós temos que fabricar gente de bem”*.

Com relação ao trabalho docente, ele pensa que há falta de acolhimento generalizada no contexto da escola. Ele comenta, por exemplo, que nas reuniões pedagógicas se trata muito das questões burocráticas e pedagógicas que resultam em cobrança direta do professor em detrimento de um apoio emocional aos docentes, ou seja, para Abílio existe uma falta de humanização nessas relações de trabalho. Abílio dedica-se muito ao trabalho e considera-se um vocacionado para a profissão, faz o que gosta, tem orgulho disso e sente-se respeitado. Como podemos notar, o professor afirma gostar muito de sua profissão, mas indica que, se as suas condições de trabalho fossem um pouco melhores, ele acredita que sem dúvida trabalharia mais motivado.

5.4. Sônia: precarização do ensino e insatisfação profissional

Ao relatar sobre suas primeiras experiências com o trabalho docente, Sônia conta ter vivido alguns *“sufocos”*. Aos poucos, foi se adaptando à sua função e aprimorando a sua prática e a sua relação com os alunos. Descreve que seu primeiro dia em uma sala de aula foi muito difícil. Sua estratégia foi começar a *“fazer palhaçada”*, mas os alunos *“começaram a rir da minha cara e ficaram mais agitados ainda”*. Então concluiu: *“Eu não tinha nenhum jeito pedagógico. Nenhum”*, ou seja, ela ainda não se sentia preparada para o exercício da docência. E ela complementa: *“A gente vai se aprimorando. Vai vendo exemplo de um, vai vendo exemplo de outro. Vai vendo e vai tentando se adequar. Não adianta você brigar, não adianta você gritar, você acaba com sua voz. Aí acaba você tendo que ter um jogo de cintura, mas isso é com o tempo”*.

Com os colegas de trabalho, Sônia relata que o primeiro contato foi meio frio. Eles até queriam saber de sua vida, mas ela preferiu ficar mais reservada. Ela se lembra de quando saiu de uma escola e um aluno lhe disse: *“Professora, eu nunca aprendi tanto História como com a senhora. A gente quer um salário decente. A*

⁴⁹ Iniciais do nome de um médico da cidade.

gente quer também estrutura, essas coisas todas. Mas esse reconhecimento, isso a gente leva para a vida inteira. A gente não esquece”.

Ela concorda que, em se tratando dos professores, a docência acaba sendo um exercício solitário, já que *“cada um tem o quadrado. Isso mesmo. Não acho isso muito bom não. Para engrenagem de uma escola, não é muito bom não”*. Na visão dela, *“a equipe tem que trabalhar unida. Tem que saber trabalhar em equipe para que se tenha um resultado”*. Para ela, saber que o outro está na mesma equipe, que o que acontece com você também acontece com o outro, isso torna o trabalho mais tranquilo.

Sobre as reuniões pedagógicas, Sônia acredita que elas poderiam *“abordar coisas mais específicas como o aluno, a sala de aula, tratamento de colegas”*, ser menos burocráticas e mais pedagógicas, mais voltadas para as necessidades dos professores. Também critica a classe dos professores, que segundo ela é desprofissionalizada, com uma política tendenciosa por parte dos sindicatos, pouco colaborativa e sem senso de greve.

Outro aspecto complicado mencionado por ela é o excesso de atividades que o professor precisa realizar. Um deles é destacado – o preenchimento do diário. A professora faz a seguinte crítica a essa atividade: *“Acho uma ideologia do Estado, isso tudo vai pro lixo. Tem maior trabalho de fazer (...) e no final das contas vai pra onde? Vai ficar guardado na Secretaria de Educação? Na superintendência? Vai nada”*.

Ao analisar o seu salário na profissão docente, a professora Sônia ri, respira fundo e diz:

“Eu acho que deveria ganhar mais. Pelo trabalho que eu tenho, pelo empenho que eu tenho, acho que poderia ganhar mais. Também não tornar educação como bico. Pelo que a gente vê, tem muitos profissionais que fazem da educação um bico. E não é bem assim. Educação é séria, é momento sério da vida do estudante, do ser humano. Não tem que ficar, dou 3 aulas aqui, 5 aulas lá. Tem que ser exclusivo daquela escola. Igual os sistemas federais. As escolas federais. Você tem que ter dedicação exclusiva. Você está naquela escola, você é exclusivo daquela escola. Pingando de galho em galho não tem como você preparar uma aula boa. Aí a prática docente vai embora (...) Aquele tipo de profissional que não fez a faculdade de magistério e depois faz aquela complementação pedagógica e faz como bico. Ou é formado em outra coisa e de noite dá aula. Não tem o comprometimento de educar com a pedagogia e processo de educação (...) Complementação de renda que eu acho que acaba com a profissão (...) Descaracteriza. Como foi o caso da, infelizmente da lei

100⁵⁰ que houve aí. Pessoas ficaram uma semana dando aula, eram fisioterapeutas dando aula de ciências e foram efetivados. Psicólogos dando aula de ciências foram efetivados. Isso é um absurdo. É pra acabar mesmo com a nossa profissão”.

E Sônia continua explicando que ela gostaria de ter um bom salário, sim, mas não para ficar rica e, sim, para ter condições de melhorar a qualidade do ensino que leva para seus alunos, pois um salário melhor traria mais tranquilidade e possibilidade de estudar mais:

“Eu gostaria inclusive de ganhar bem, porque eu ganhando bem eu estou bem com meus alunos. Eu trago coisas novas para ele. O meu salário, no meu ponto de vista, não é para ficar rica. A gente nunca vai ficar rica. A gente entende isso no Brasil. Só que vou ter dinheiro para ir numa exposição, ir num congresso, investir mais na minha área e trazer para os alunos coisas novas”.

Além disso, vale ressaltar que a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais não possui plano de carreira bem constituído. Como ela bem diz: *“O Aécio tirou tudo”*. O que sobrou das conquistas pregressas é muito pouco: *“A gente não tem aquela progressão, aquele aumento. Triênios, biênio. Não temos”*. Tudo isso costuma desestimular os professores a buscar formação continuada em nível de pós-graduação, como na fala de Sônia: *“Se eu não tenho eu não vou procurar. Eu vou procurar para meu engrandecimento profissional. A questão de ganhar mais salário é complicado. Mestrado 10%, 5% a mais. Complicado”*.

A infraestrutura da escola em que Sônia trabalha é um pouco precária, e a verba também é curta. O único material didático oferecido é o livro didático. Todos os outros materiais que o professor quiser utilizar terão que sair do seu próprio bolso. Outro aspecto exaustivo é lidar com a indisciplina dos alunos quando eles não querem assistir às aulas. Entretanto, uma motivação para o exercício profissional apontada pela professora Sônia é a estabilidade inerente ao cargo de professora efetiva/servidora pública. Ela, inclusive, já teve problema na coluna e na voz, mas nada que a impossibilitasse de trabalhar.

Ao ser indagada se está satisfeita com sua profissão, Sônia responde: *“Não muito. Infelizmente não muito. Mas não é por não estar satisfeita que não vou dar o*

⁵⁰ A Lei Complementar 100/2007 efetivou, sem a realização de concurso público, aproximadamente 98.000 funcionários contratados do Estado de Minas Gerais, que trabalhavam com vínculo empregatício precário em escolas, universidades públicas e outros setores.

melhor de mim”. Em seguida, quando perguntada se já pensou em desistir do magistério, ela disse:

“Já. Já pensei sim. Principalmente da área de História. Já pensei em fazer outra faculdade e tudo mais, porque a gente não vê muita luz no final do túnel. Infelizmente. A gente vê precariedade no ensino. A gente vê precariedade no salário. A gente vê tanta coisa ruim acontecendo na profissão que a gente acaba querendo desistir e ir para outra profissão. Mas quando você já tem certo tempo e é chamado para concurso público, você acaba desistindo”.

Sônia entende que as condições de trabalho interferem diretamente no modo como o livro didático será utilizado e relata:

“Se você não tem como diversificar sua aula, você acaba só se restringindo ao livro didático. Se a escola não tem um data show, não tem um mapa, outro dia procurei um mapa. Um globo. Aqui não tem. Não tem um mapa plano. Então acaba ficando precário porque História e Geografia andam junto. Não tem como falar de África sem mostrar o continente africano. Não tem como falar do continente europeu sem mostrar onde está. Mar Mediterrâneo. Não tem como. Os alunos pensam que África é um país e não é. É um continente com países”.

No entanto, a cobrança por aulas mais atrativas, segundo ela, parece ser apenas pessoal dela para com ela mesma: *“Mas sempre que puder faço algo atrativo sim. Porque eu não gosto de nada enfadonho”*. Isso ocorre quando há tempo disponível: *“Tenho muito pouco tempo. O tempo que sobra eu pego e faço. Corro, faço. Não fiz a prova ainda. Mas eu pego e faço”*. Sobre os projetos que vão além do currículo escolar, como a Semana da Consciência Negra, Sônia diz o seguinte: *“Eu acho bom. Não acho ruim não. Acho interessante a gente trabalhar com os projetos assim pra motivar, para ser algo diferencial. Eu gosto. Eu particularmente gosto”*.

Sobre as características necessárias para ser um bom professor, Sônia diz: *“Primeiro lugar paciência. Tem que ter muita paciência. Segundo, jogo de cintura. Saber ouvir. Ser psicólogo ao mesmo tempo. Saber ouvir. E tentar o máximo possível ser um bom professor. Ter uma empatia com os alunos também”*. Ela não se considera uma boa professora, pois acha que tem que aprender muita coisa ainda. Sônia escolheu a seguinte frase para definir o magistério: *“Deixo a vida para entrar para a História”*. Tal escolha, segundo ela, foi porque *“a gente se dedica o máximo para lecionar História e a gente também fica para a História. Professor também fica para história na cabecinha dos alunos. Você tem seus professores, eu tenho os meus, eles também podem ter a nossa figura”*.

Diante de tudo que foi descrito, é possível notar que a carga horária de trabalho da professora Sônia é confortável, visto que trabalha 14 horas-aula semanais. Contudo, a distância entre a sua moradia e o seu local de trabalho, bem como a dificuldade de deslocamento, torna sua rotina de trabalho desgastante. Outro aspecto apontado pela professora é relativo à precariedade das condições de trabalho na escola (falta de material, indisciplina dos alunos, excesso de burocracia, salário, entre outros), o que a deixa desmotivada para o trabalho docente. A professora destaca também a ausência de estímulo das entidades governamentais para a realização de cursos de formação continuada, o que provavelmente interferiu no fato de ela não ter feito nenhum nos últimos dois anos. Ainda assim, ela faz questão de ressaltar que busca realizar um bom trabalho e que seu principal fator motivacional é a estabilidade que o serviço público oferece.

5.5. Marcos: falta de perspectiva na carreira docente

O professor Marcos inicia seu relato a respeito do trabalho docente destacando sua insatisfação com a questão salarial na função que exerce. Isso faz que ele trabalhe, inclusive, em outra atividade remunerada durante a noite (como músico) para compensar os baixos salários e, até mesmo, a instabilidade do contrato de trabalho, que pode ser rescindido a qualquer momento. Além disso, Marcos pensa que a rede de ensino em que trabalha não possui plano de carreira adequado e estruturado: *“A gente não tem perspectiva nenhuma. Mês que vem a gente nem sabe que dia que vai receber”*. Para ele, não existe também nenhum incentivo para o professor fazer cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado: *“Não existe estímulo nenhum”*.

Ele ressalta que há cobrança burocrática muito grande nas escolas: *“Só querem cobrar papelada mesmo (...) Atrapalha a gente”*. Além disso, o professor costuma realizar atividades da escola também em sua casa: *“Praticamente em casa a gente trabalha até mais (...) Por exemplo, corrigir provas, corrigir trabalhos, atividades. Somando isso aí... (...) Extrapola”*. Ele quis dizer que extrapola as 40 horas semanais de trabalho.

Nesse sentido, a carga horária semanal não é suficiente para as atividades que ele tem que desenvolver e relata:

“Porque às vezes você dá aula, um cargo aí, fazer um planejamento para cada aula. Não tem como nessas duas horas [horário de atividade extraclasse] aí (...) Esse tempo é só pra adiantar alguma correção de exercício, de prova, mas também não consegue corrigir tudo não. Mas também acho que é uma coisa que nem deveria ser cobrado no colégio porque o professor já faz isso em casa”.

Sobre sentir-se pressionado por um excesso de atividades no trabalho, o professor Marcos diz o seguinte: *“Por parte da escola não, mas acredito assim, que por parte do que tem que ser corrigido, porque tem que dar nota, a matéria, no caso é cobrança com a gente mesmo”*. Segundo ele, há uma cobrança que é feita pelo pessoal da secretaria do colégio no sentido de pedir a nota na data certa: *“Não tem uma ajuda. É mais cobrança”*. A própria secretaria fica sobrecarregada. *“Eu lembro quando eu comecei a trabalhar, pra ter ajuda era difícil. A gente tinha que se virar. Aí a gente ia errando e as pessoas iam te chamando a atenção. Aí a gente foi mais por conta própria”*. Para Marcos, a iniciação na carreira docente foi solitária e diz: *“Completamente eu acho. Até os próprios professores têm a situação porque eles também têm que correr atrás desse trabalho, então não dá tempo da gente conversar muito”*. Vale ressaltar que a iniciação na carreira é uma das fases mais conturbadas da profissão docente e pode gerar marcas positivas ou negativas na trajetória desse profissional. Por isso, é fundamental que nessa fase o docente tenha atenção e suporte diferenciados por parte da escola e de seus pares.

Ele relata a experiência que teve com um professor de Português mais experiente que na época lhe ajudou muito, o que atribui ao fator sorte: *“Eu dei sorte que contei com ajuda sim de um professor que na época me ajudou muito”*. Marcos disse que teve um professor que lhe auxiliou muito na parte didática e pedagógica: *“Aquilo ali a gente não está acostumado na faculdade, a gente não aprende muito isso. De lidar com livro, com alunos, essas questões”*.

Quando indagado sobre a principal dificuldade que teve ao iniciar a sua carreira, o professor Marcos relatou que era “aplicar o que tinha aprendido na faculdade” e diz: *“Na escola eu vi que não dava”*. Foi então que resolveu buscar uma forma de conseguir isso, e sua resposta foi simples e direta: *“Através do livro”*. Dessa forma, pode-se dizer que a transposição didática é o elo capaz de estabelecer um vínculo entre o professor e a sua prática docente. É por meio desse processo de ajustamento entre o conhecimento científico e aquele que deve ser ensinado em sala de aula, adequando-o à realidade dos alunos, que se constrói a autonomia do

professor. No caso do professor Marcos, o livro didático tornou-se um guia na preparação de suas aulas, recurso indispensável para transformar os conteúdos de acordo com o cotidiano vivenciado com seus alunos. Hoje, ele relata outro problema no cotidiano escolar: *“A indisciplina dos alunos. Para conseguir transferir um aluno ou tirar ele de uma sala, nossa senhora, é muito difícil”*.

Situações de agressão verbal também já ocorreram em sala de aula, o que inclusive já fez que o professor pensasse em desistir da profissão algumas vezes:

“Essas situações aí é questão de falar, falar e às vezes fica por aquilo (...) A gente se sente humilhado. A gente como professor a gente acha que tem que ter o respeito e vê que não é assim (...) Acho que hoje em dia é pior. Hoje em dia eu acho que cobra muito a forma de trabalhar com aluno, tem que trabalhar dessa forma, trabalhar de outra, mas não vê o que o aluno tem que fazer pra gente conseguir trabalhar (...) Tudo de aluno tem que ser levado em consideração (...) O professor tem que arrumar um jeito”.

Sobre a infraestrutura das escolas onde trabalha, Marcos afirma que elas oferecem o básico, geralmente quadro, giz e nada além do livro didático, e comenta: *“Às vezes para você conseguir alguma coisa, algum recurso para você usar, é muito difícil”*. Outro aspecto bastante apontado como exaustivo no trabalho do professor é a indisciplina dos alunos. O frequente desrespeito às regras de convivência e à figura de autoridade do professor tem contribuído para um desgaste emocional imenso. O que se percebe na Educação brasileira é que existe uma ideia de que ações disciplinares seriam sempre ações conservadoras e autoritárias, ignorando a possibilidade de que sejam corretivas ou construtivas. Assim, diante de tão poucos recursos e das condições desfavoráveis ao trabalho, o professor Marcos diz: *“a gente acaba trabalhando muito mais mesmo com o livro”*.

Diante da falta de tempo para planejar suas aulas, Marcos afirma fazer o seguinte: *“Eu sigo o livro. Faço a sequência do livro porque se não, não dá. Tem que ser prático também”*. Para ele, as condições de trabalho contribuem muito para o uso do livro didático: *“Mais a utilização do livro. Não que o livro seja ruim por causa disso. O livro é muito bom, mas estou falando assim, que as condições que a gente não tem, a gente quer trabalhar com outras coisas, mas a gente não tem...”*.

Marcos considera-se um bom professor, mas está “muito insatisfeito” com sua profissão. Tal insatisfação se deve primeiramente ao salário:

“Às vezes tem gente que fala que ganha bem, mas eu não acho. No colégio dificilmente você consegue tirar o xerox. Você vai fazer sua prova, às vezes você tem que deixar adiado vários dias para o colégio tirar. E às vezes algumas coisas você tem que tirar em casa. Então a gente acaba gastando muito com isso (...) É, porque no caso, por exemplo, no colégio que dou aula eu tenho que pagar ônibus para ir pra lá e condução pra voltar. Então somando isso tudo acaba que eu não ganho...”

Marcos pensa que a qualidade dos livros didáticos melhorou muito. Em contrapartida, percebe que a Educação de forma geral está piorando cada vez mais, o que parece ser contraditório. Ao pensar a que se atribui essa piora na Educação, o professor se arrisca a dizer o seguinte: *“Eu acho que a qualidade da educação ter caído foi mais questão política, porque às vezes ficam cobrando coisas, por exemplo, as coisas hoje em dia são dados. Não são conquistados. Então não tem valor nenhum. Parece que não tem valor nenhum”*. Essa preocupação com a melhora das estatísticas de fato revela que o número de crianças que concluem o Ensino Fundamental não indica que elas estejam aprendendo com qualidade. Esses dados costumam mascarar uma realidade que, muitas vezes, não mostra os alunos que não estão alfabetizados e não concluem as etapas de escolarização com um nível insatisfatório de aprendizagem. Cabe ressaltar que as estatísticas, principalmente as obtidas por meio das avaliações externas, muitas vezes adquirem *status* de verdade, fazendo que essas informações relativas a aprovações e rendimento escolar pareçam contundentes mesmo quando são totalmente insatisfatórias.

Do ponto de vista do aluno, da relação que eles estabelecem com o livro didático, Marcos comenta: *“Acho que ele desenvolve mais com o livro didático. Quando a gente passa outras coisas que não são tão referentes [ao livro didático], eu acho que o aluno tem um pouco do compromisso de ter o livro, encostar no livro”*. Ele chega a afirmar, inclusive, que a aula rende mais com o livro didático. Os próprios alunos, segundo ele, produzem mais com o livro: *“Rendem mais. Até aqueles alunos que não querem fazer realmente, acabam fazendo um pouco pelo menos”*. Uma aula que seria desastrosa ou ineficiente poderia, em sua opinião, se tornar boa: *“Pode sim. Muito. Até questão de trazer mais ilustrações, chama mais atenção do aluno”*.

No momento final da entrevista e quando indagado se gostaria de fazer algum tipo de comentário, o professor Marcos, em tom de desabafo, comenta:

“A educação eu queria comentar o seguinte: eu acho que os pais tem que ser responsáveis pelos filhos. Essa questão dos professores serem responsáveis pelos filhos deles, isso não cabe a nós. Acho que a gente está para ensinar conteúdo, ensinar matéria, para o aluno desenvolver. Agora, esse negócio de ficar cuidando de aluno que está com isso, está com problema de não sei o que. Eu acho que isso já cabe outra situação, se não a gente vai ter que arrumar outro horário para atender aluno por fora. A gente lida com isso, mas acho que essas coisas... (...) Deixa muito. Atrapalha muito. O aluno já vem de casa com problema da família, aí chega na escola e quer passar aquele problema. Aí a gente tem que passar por psicólogo para ver como vai resolver porque acaba atrapalhando na sala. Eu vejo muito hoje em dia que o colégio, os alunos estão indo muito mais pra despejar os problemas do que pra aprender mesmo. Eu acho que o aluno tem que ser tratado com mais intimidação. Acho que tem que cobrar, tem que ser punido, se não vai continuar fazendo e vai piorar a educação mais ainda (...) Chama os pais, não adianta chamar os pais (...) Acho que tinha que desenvolver uma política para responsabilizar os pais. De ter que pagar alguma coisa, ser punido para ver se muda”.

Com isso, percebemos no relato do professor Marcos que há uma instabilidade na sua condição docente, com contrato de trabalho temporário (podendo ser desfeito a qualquer momento), jornada de trabalho relativamente elevada, baixo salário e incerteza no pagamento. Isso pode refletir numa ausência de estímulo para trabalhar e na busca por uma complementação de renda em outra profissão (de músico), o que leva à exaustão/intensificação do profissional. Acrescido a esse quadro estão a cobrança excessiva e burocrática nas escolas e a exigência de atividades a serem realizadas em casa. Esse quadro pode levar à manutenção do livro didático como prática de ensino e instrumento autoformativo.

5.6. Considerações sobre a relação dos professores com o trabalho docente

No que tange à relação com o trabalho docente, a maioria dos professores pesquisados demonstra insatisfação generalizada. Uma das questões centrais nas narrativas desses profissionais do ensino foi a iniciação na carreira, muitas vezes ocorrida de forma solitária, geralmente sem o apoio de outros profissionais da escola, em ambientes improvisados, com alunos de periferia e sem preparação pedagógica adequada. Como já se sabe, é bastante comum o professor iniciante ser “‘presenteado’ com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento da atribuição de classes” (NONO, 2011, p. 32). Contudo, não podemos aceitar tal situação sem questionamento. Nesse sentido, Nóvoa (2001) nos instiga a pensar que é justamente quem está começando que precisa mais do que ninguém de

suporte metodológico, científico e profissional, uma vez que os primeiros anos serão decisivos para toda a carreira.

As condições do trabalho docente é um dos maiores motivos de insatisfação relatada pelos professores pesquisados. Há uma precarização material que vai desde a falta de mapas, datashow, globo, dificuldade para tirar fotocópia e até mesmo de ter acesso a folhas de papel (geralmente são liberadas somente para impressão das provas bimestrais). Essa situação de precarização aqui relatada não é considerada recente por Sampaio e Marin (2004), mas constante e crescente, envolvendo desde as condições materiais, as condições específicas para o funcionamento escolar até o trabalho dos professores, a organização do ensino e a sua formação. Os professores relatam, ainda, que o único material que recebem para trabalhar com os alunos é o livro didático. O fato é que “as escolas não disponibilizam, adequadamente, materiais didáticos de que o professor possa lançar mão, de forma ágil, dentro de uma condição de trabalho (...) e, quando há, eles não se encontram organizados de forma a permitir o seu uso no cotidiano da sala de aula” (MARINHO, 2002, p. 289). E alguns salientam que qualquer recurso ou instrumento extra que queiram utilizar em seu trabalho como docente precisam tirar de seus próprios recursos.

Outro aspecto que, na opinião dos professores pesquisados, torna o trabalho docente exaustivo é a indisciplina dos alunos. Isso acaba tirando a motivação dos docentes e dificultando o relacionamento entre professores e alunos. Como comentam os professores pesquisados, a função de educar tem se restringido cada vez mais à escola e ao professor, já que a família e o Estado estão muito omissos. Como diz o professor Cláudio, muitas vezes, *“o único que vai tentar por limites nesse adolescente ou nessa criança é o professor”*. Desse modo, se por um lado na atualidade comumente a disciplina é vista como algo pejorativo, retrógrado do ponto de vista pedagógico ou que remete ao autoritarismo, por outro lado é preciso reconhecer a sua necessidade, ou seja, que a aprendizagem dos alunos certamente dela dependerá. Como mostra Silva (2010, p. 4), *“o direito de aprender está intimamente ligado à possibilidade de regulamentação da conduta dos educandos no ambiente escolar e à certeza de que suas aprendizagens não serão prejudicadas pela ocorrência frequente de atos de indisciplina durante as aulas”*. Isso implica necessidade do estabelecimento de regras que envolvam alunos e professores no contexto escolar e também na redução das conversas paralelas, dos barulhos excessivos e das brincadeiras fora de contexto, ou seja, aquelas que não estejam

relacionadas às ações de aprendizagem concretamente mediadas pelos professores. Com isso, as regras cumprem uma função educativa, ao permitirem que o trabalho pedagógico seja devidamente realizado (SILVA, 2010). O que está em jogo, contudo, não é a internalização de uma regra punitiva e, sim, a incorporação de uma postura de vida que será adotada também em outros espaços sociais, além de envolver respeito e ação cidadã, com a distinção do limite entre o “meu agir” e o “agir dos outros”.

Os professores pesquisados apontam também em suas narrativas a sobrecarga de trabalhos, que pode ser notada quando eles comentam que, mesmo quando não estão na escola, realizam atividades referentes às suas tarefas enquanto docentes (ex.: correção de trabalhos e provas, lançamentos de notas, preenchimento de diários físicos e digitais, preparação de aulas etc.). Essa sobrecarga também ocorre por meio do excesso de burocratização no contexto escolar, já que é solicitado ao docente que preencha relatórios de alunos e que participe de reuniões que não necessariamente tenha algum benefício pedagógico (mesmo quando estas se intitulam como “Reuniões Pedagógicas”). Além disso, é cobrado que o professor realize atividades paralelas (ex.: Semana do Trânsito), que não tem relação direta com o conteúdo por ele ministrado e que, na maior parte das vezes, também não faz parte de um projeto coletivo da escola e, sim, de um projeto exigido pela Secretaria de Educação de forma externa. Vale ressaltar que, conforme Lourencetti (2006, p. 7), é importante registrar que “os professores não julgam desnecessário o desenvolvimento desses projetos na escola; eles veem a importância dessas temáticas para a formação dos adolescentes. O problema está na sobrecarga, na responsabilidade excessiva que lhes é exigida”. Tal situação é confirmada pelo relato dos professores pesquisados, que, além de destacarem o excesso de tarefas, apontam para um fenômeno mais amplo, que é o processo de intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2006).

Esse fenômeno da intensificação apresenta características comuns no mundo inteiro, mas descrevemos aqui aquelas que são específicas da realidade dos professores pesquisados, que envolvem basicamente a ampliação da jornada de trabalho (pela necessidade da compensação salarial) e o aumento considerável das responsabilidades assumidas por esses profissionais (tendo de assumir mais turmas, lidar com mais alunos, corrigir mais trabalhos e provas etc.). De acordo com Oliveira (2006), é recorrente no contexto brasileiro, principalmente com professores que

lecionam nas escolas públicas, assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes escolas, chegando a ministrar aulas em duas ou mais instituições e nos mais variados turnos. Além disso, no caso específico dos professores aqui pesquisados, o fato de ministrarem a disciplina de História, que comumente possui apenas duas aulas semanais em cada turma, faz que o professor assuma mais turmas, o que aumenta ainda mais as suas tarefas, já que o número de alunos aumenta consideravelmente. Assim, considerando que as turmas têm em média 40 alunos, é possível afirmar que, tendo o professor apenas um cargo com 16 horas-aula semanais, ele já teria em média 320 alunos.

Uma questão importante ressaltada pelos professores nas narrativas é a da autonomia no trabalho docente. Muitos afirmam a sua importância e não abrem mão de exercê-la, desde a escolha dos métodos didático-pedagógicos até a organização curricular dos conteúdos a serem abordados. O professor Cláudio, por exemplo, diz: *“Eu priorizo aquilo que a gente chama de autonomia do professor. Não tem disso de a Secretaria quer que eu faça desse jeito. Se eu não me sentir à vontade pra fazer desse jeito eu não vou fazer”*. Este relato e também o de outros professores indicam que o modo como eles conduzem as suas práticas está guiado muito mais por seus saberes e suas próprias experiências do que pelas prescrições emanadas de órgãos superiores. Nesse sentido, a autonomia docente pode ser compreendida como a ausência do controle externo e, ao mesmo tempo, um trabalho que envolve certa autoridade e legitimidade diante da coletividade ou do grupo profissional escolar em que se insere (LESSARD, 2010).

Essa autonomia, segundo esse autor, é antes de tudo coletiva; isso porque é ela que torna possível o desenvolvimento da competência do grupo profissional e o torna também eficaz, reforçando sua capacidade autônoma (LESSARD, 2010). Os professores pesquisados apontam que o trabalho coletivo seria um meio importante de superar as fragilidades da escola. Contudo, reconhecem que o mesmo ainda não tem sido uma realidade presente na maioria dos contextos em que atuam. Isso ocorre devido à ausência de estímulos por parte da escola em propiciar local adequado para os professores se encontrarem, além da dificuldade objetiva de adequarem suas elevadas cargas horárias e a atuação em diferentes escolas e em variados turnos de trabalho. Como mostram Fulan e Hargreaves (2000), nas escolas onde há o movimento da cooperação os professores possuem mais confiança e

comprometimento com o trabalho, o que aumenta as chances de um aperfeiçoamento coletivo.

Em linhas gerais, quando conseguirmos ampliar a nossa visão da escola como espaço de ensino para uma visão da escola como um espaço de aprendizagem, aí, sim, conseguiremos enxergar possibilidades de produção coletiva de conhecimento, de compartilhamento de saberes entre os professores e também entre os alunos; um espaço onde se poderia também aprender a ser sujeito, a ser cidadão crítico e participativo, a ser mais responsável e atuante na comunidade em que vivemos (PEREIRA, 2007). Se realmente desejamos melhora qualitativa e significativa em nossas escolas, é esse tipo de envolvimento que esperamos dos sujeitos, tanto com os objetos de conhecimento quanto nas relações interpessoais, o que implica trabalho conjunto de toda a comunidade escolar em um envolvimento comum, que se traduz pela vontade de aprender juntos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de colocar um ponto-final neste trabalho, e o sentimento que surge é de imensa satisfação. Em primeiro lugar, porque minhas experiências se confundem com as experiências dos cinco professores – Abílio, Cláudio, Marcos, Sônia, Yvesky – que aqui investigamos. Em segundo lugar, por ter realizado esta pesquisa com professores da Educação Básica que exercem a docência na mesma área de ensino em que atuo, a área de História. Desse modo, ouvir esses professores foi quase o mesmo que dar voz às minhas próprias indagações sobre o livro didático e outras questões relativas ao trabalho docente. Ao fazer isso, pude compartilhar de angústias, sensações e sentimentos que são comuns a professores que atuam nesse segmento de ensino, mas que muitas vezes passam despercebidos diante da ausência de um diálogo entre pares ou por considerarem ser um atributo individual.

Sobre o perfil dos docentes investigados, é possível constatar que a maioria se formou na rede privada de ensino; todos com curso de especialização, um deles com mestrado concluído e outro ainda cursando essa pós-graduação. Esses dados podem ser um dos indicadores de que o grau de qualificação profissional dos docentes investigados é satisfatório, já que todos possuem curso superior e também algum tipo de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). No entanto, no que se refere às atividades de atualização e qualificação de curta duração (cursos de extensão, congressos, seminários etc.) realizados nos últimos dois anos, o envolvimento desses docentes diminuiu, visto que dois deles não realizaram nenhuma atividade nesse

nível. Os próprios docentes destacam que a não execução dessas atividades se deve, principalmente, ao fato de que, mesmo as considerando importantes para a formação docente, eles identificam ausência total de estímulo para a realização de tais cursos, bem como a falta de reconhecimento dos órgãos responsáveis.

De modo geral, os professores investigados reclamam do excesso de funções e atividades que têm para cumprir. Eles se queixam, sobretudo, do excesso de burocracias e das atividades que muitas vezes não têm qualquer relação com o ensino e que lhes tiram as forças, as energias que poderiam ser canalizadas para o planejamento de aulas, para o envolvimento na relação professor-aluno. Muitas vezes, o burocrático prevalece ao pedagógico e a função docente “se perde”. Outro aspecto bastante criticado foi o salário. Para os docentes investigados, ele chega a ser motivo de vergonha, já que muitos fizeram grande investimento em sua formação (realizando cursos de especialização e mestrado) e não recebem nenhum retorno financeiro, nem reconhecimento algum do estado por isso. Nesse sentido, o plano de carreira é outro motivo de reclamação e crítica, já que não há qualquer incentivo do governo para os professores estudarem. Quando o fazem é por uma busca de satisfação meramente pessoal.

Tudo isso produz insatisfação pessoal generalizada com a profissão. Os docentes investigados apontam que a indisciplina escolar é fator que gera insatisfação no ambiente de trabalho. Somado a isso, há o fato de que o professor vem perdendo o seu prestígio na sociedade de maneira geral. Segundo os docentes pesquisados, o governo, a família e os alunos não valorizam mais a figura do professor. Nesse cenário de insatisfação, o livro didático parece surgir como “tábua salvadora”, sendo utilizado em diversos momentos com múltiplas funções. Na concepção dos docentes, o uso desse instrumento e os efeitos desse uso dependerão exclusivamente do professor.

Ao concluir esta pesquisa, percebemos que o livro didático está diariamente presente nas salas de aula das escolas públicas investigadas, ou seja, ele é uma “realidade” que assume uma “centralidade” na prática desses docentes, variando de funções que vão desde a organização das tarefas escolares, pesquisa, atividades, inspiração para o planejamento docente até a transposição didática. Mais do que isso, o livro didático, muitas vezes, é o instrumento norteador da prática desses docentes, tornando-se um roteiro que conduz suas ações pedagógicas. Isso se evidencia pelo fato de que, quase sempre, o livro didático acaba inclusive substituindo o próprio

currículo oficial. Melhor explicando, a pesquisa aqui realizada evidencia que os professores investigados geralmente preferem seguir a sequência de conteúdos proposta nos livros didáticos no lugar de acompanhar as prescrições curriculares oficiais das respectivas redes de ensino.

Uma observação importante é que, embora o livro didático seja um recurso muito utilizado na prática dos docentes investigados, a maioria deles declarou que a forma como ele foi tratado nos seus cursos de graduação foi insuficiente ou, até mesmo, inexistente. Tal situação serve como indicador aos cursos de formação de professores, uma vez que o livro didático é o principal recurso empregado pelos professores em sala de aula. Pode indicar, ainda, uma possível lacuna na formação pedagógica desses docentes e também nos cursos de formação. Diante desse quadro, a ausência da problematização desse material nos cursos de graduação faz que muitos professores o utilizem sem que se deem conta, inclusive, do seu potencial. Isso se reflete, por exemplo, no fato de que o livro didático costuma abordar comumente conteúdos que não foram trabalhados durante a graduação, o que faz que esse recurso se torne mais imprescindível ainda à prática docente. Nesse sentido, os livros didáticos parecem estar mais próximos ou mais adequados às demandas da realidade escolar, o que sinaliza aos cursos de graduação a necessidade de se colocarem mais afinados com a realidade das escolas de Educação Básica.

A maioria dos professores pesquisados considera que o livro didático não é um recurso ultrapassado ou desatualizado. Eles acreditam que o mais importante é o docente exercer papel reflexivo ao fazer uso desse instrumento. Apesar disso, os próprios professores reconhecem que o uso exclusivo do livro didático causa empobrecimento da aula. Para isso, seria necessário relacionar o emprego desse recurso a outros, como pesquisas na internet, revistas científicas especializadas, livros teóricos sobre dado assunto, entre outros. Contudo, os professores, muitas vezes, acabam não realizando uma busca mais diversificada sobre determinado tema de suas aulas justamente porque suas condições de trabalho não lhes permitem isso. Assim, a jornada de trabalho costuma ser fator que vai na contramão da diversificação de fontes, autores, textos, imagens e pontos de vista, do processo de reflexão sobre a ação e do processo formativo dos docentes.

Vale notar que o livro didático é mais frequentemente utilizado por aqueles professores que possuem maior número de aulas semanais, o que corresponde à realidade da maioria dos docentes investigados nesta pesquisa. Quatro dos cinco

docentes trabalham em duas escolas, possuindo jornada dupla de trabalho para garantir o seu sustento e de sua família. Dois dos cinco professores relataram trabalhar mais de 40 horas semanais em sala de aula, além de realizarem planejamento e participarem de reuniões pedagógicas obrigatórias, correção de provas e exercícios em casa. Quanto ao tempo médio gasto no deslocamento de suas residências até o local de trabalho, dois deles gastam mais de uma hora nesse trajeto. Sobre a situação trabalhista deles, dois são prestadores de serviço com contrato temporário de trabalho e realizam atividades laborais complementares fora da profissão docente.

Curiosamente, a professora que diz utilizar menos o livro didático é a que possui menor carga horária de trabalho e a única a trabalhar em apenas uma escola, o que reforça essa evidência de que o uso do livro tem relação direta com a intensificação e precarização do trabalho docente. Essa ideia é reafirmada pela declaração dos próprios professores pesquisados de que costumam utilizar o livro didático com mais frequência quando estão diante de um número elevado de aulas em uma semana de trabalho ou quando não tiveram tempo suficiente para preparar a aula. Tais dados demonstram que a elevada carga horária de trabalho dificulta a execução de aulas que se baseiam em outros recursos pedagógicos. Nesse contexto, o livro didático é visto como importante recurso a ser utilizado nas mais diversas tarefas, já que ele se torna muitas vezes a principal opção para os professores.

Os docentes investigados demonstram, ainda, que o livro didático é um recurso autoformativo, o que se evidencia pelos diferentes significados atribuídos por eles a esse processo: o aprendizado de conteúdos não abordados em sua graduação, a leitura de textos complementares, a elaboração de aulas, a inserção de pequenos textos complementares, o aprendizado voltado para concursos públicos e o aprendizado de determinados conteúdos para depois ensinar aos alunos. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que o professor, como sujeito de sua prática, é capaz de assumir certo controle sobre suas ações pedagógicas, o que lhe garante condição de desenvolver um olhar sobre sua ação educativa que lhe permite desenvolver o autoconhecimento e a autorreflexão. Esse movimento permite que os docentes conheçam aquilo que melhor lhes serve, aquilo que melhor funciona em suas salas de aula, aquilo que melhor se ajusta a cada turma para as quais lecionam. Assim, a autoformação passa a ser vista como o meio mais fácil de o professor acessar o

conhecimento formal e também de instrumentalizar-se para as tarefas relacionadas ao ensino.

Portanto, esta pesquisa evidenciou, a partir das narrativas dos docentes investigados, o papel autoformativo atribuído ao livro didático de História por professores que atuam na Educação Básica em escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Além disso, foi possível verificar que a precarização e intensificação do trabalho docente levam os professores a utilizarem o livro didático com mais frequência, tanto como metodologia de ensino quanto para sua autoformação, visto que esse livro é o material de mais fácil acesso que eles têm no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora, 1996. p.11-37.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1998.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil**. 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 08 – Formação de Professores, 2010. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

APPLE, Michael W.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control em la aula. **Revista de Educación**, n. 191, p. 149-172, 1990. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria. Políticas de educação básica em Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana *et al.* (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Fino Trato, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BORGES, C. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores: espaço de resignificação da identidade docente – a experiência do Projeto Veredas. In: _____ (Org.). **Trilhas da docência**: saberes, identidades e desenvolvimento profissional. São Paulo: Iglu, 2008.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático**: entre práticas e prescrições: políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção. O ser docente no processo de formação continuada. In: LOPES, Paulo R. Curvelo; CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2006.

CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CATANI, Denice; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, histórias...**, v. 1, n. 2, 2013.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara, SP: JM Editora, 2001.

CONNELLY, F. M.; CLADININ, D. J. Stories of experience and narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

_____. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan.-dec., 1997.

DAMASCENO, M.N. A relação teoria – prática na ação docente. **Revista Educação em Debate**, v. 10, n. 13, p. 40-51, 1987.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de matemático: uso ou abuso? **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, jan.-jun. 2007.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

_____. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008.

FENSTERMACHER, G.D. **On Narrative, Magazine Teaching and teacher education**, v. 13, n. 1, p. 119-124, 1997.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: UFSCar, 2005.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendendo a ensinar e a ser professor:** contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 08 – Formação de Professores, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08183int.rtf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando *et al.* (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** Tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J.O. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRISON, Marli Dallagnol *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de proposta de ensino de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPE, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Nov. 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPAR, M.; PEREIRA, F.; PASSEGGI, M. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS – CIPA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. “O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor”. Entrevista. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014a.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez.-Jan.-Fev. 2014b.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, jan./abr. 2014c.

GATTI-JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. 1. ed. Bauru, SP/Uberlândia, MG: Edusc/Edufu, 2004.

GILZ, Claudino. **O livro didático na formação do professor de Ensino Religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas docentes e processos de formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 414-423, set./dez. 2012.

GONÇALVES, Gustavo. Um olhar sobre a saúde do trabalhador docente em Minas Gerais. In: Duarte, Adriana *et al.* (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GOULART, Mônica Riet. Autoformação e ação docente: um espelho da prática e os acordos que revolvem a dimensão reflexiva e da inteireza do educador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE-UNICAMP, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, SP, 2012.

GUERRA, Ana Paula Drummond *et al.* Entre a realidade e a vocação: a construção da identidade do professor a partir de relatos autobiográficos. 16º In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA – IP, PUC-SP, 8., 2017. **Anais...** Junho de 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* Trabalho Docente e avaliação educacional em Minas Gerais: a percepção dos professores. In: DUARTE, Adriana *et al.* (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de desenvolvimento profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fenando; OLVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. 3. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LAPO, Falvinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março, 2003.

LARocca, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; EMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de novembro, 2011.

LEITÃO, Cleide Figueredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, set./out./Nov./dez. 2004.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2016, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro, 2006.

LOUZANO, Paula. **Um debate do tamanho do país: experiências curriculares de redes estaduais**, s.d. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/46/um-debate-do-tamanho-do-pais-experiencias-curriculares-de-redes-estaduais-362346-1.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez., 2004.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: a formação na educação: a formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, R.A. Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: _____. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 1998.

MONTEIRO, Filomena Arruda *et al.* (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-66.

NACARATO, A.M. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. In: SILVA, V.L.G.; CUNHA, J. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores¹. **Estudos de Sociologia**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 2, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/66/52>>. Acesso em: 05 Mar. 2017.

NONO, M.A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. *et al.* (Org.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

_____. Entrevista com Antonio Nóvoa. “**Professor se forma na escola**”, maio de 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Conferência: o regresso dos professores: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Universidade de Lisboa/Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio, 27 e 28 de setembro de 2007.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, v. 30, n. 287, dezembro de 2015/Janeiro 2016.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; DUARTE, Adriana Maria Cancellata. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: DUARTE, Adriana *et al.* (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes; FARDIN, Vinícius; GONCALVES, Gustavo Bruno; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Consequências para os Professores. **Trabalho e Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 24, p. 209-227, dez. 2006.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. **A eficiência e, ou, ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

OLIVEIRA, Leandro Pedro de. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física na prefeitura de São Paulo: currículo e atuação docente**. 2012. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa_Leandro_Pedro.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

OSHIO, Mary Sasaqui; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Estudantes de licenciatura: quem são? O que esperam da formação inicial e da docência como profissão? In: _____. **Sétima jornada de iniciação científica**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalho e Linguística Aplicada**, n. 48, v. 1, p. 53-69, Jan./Jun. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Mauro Augusto Burkert Del *et al.* Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando *et al.* (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑES, Isauro Beltrán. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

ROMANO, Pauliane *et al.* Valorização docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana *et al.* (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7.; CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2.; SIMPÓSIO DE ÉTICA EM PESQUISA, 2., 21 a 25 de outubro de 2013. **Anais...** [S.l. : s.n.t.], 2013.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Luciano Campos. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. In: SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012a.

SILVA, Perla Haydee da. **Efeitos identitários do trabalho com o livro didático**: “Links – English for tens”: proposta de abordagens e práticas no contexto público mato-grossense. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012b.

SILVA, Juliana Orsini da. **Professor e Livro Didático**: uma Relação Pendular. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. **Narrativas autobiográficas**: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. [s.d.]. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf>. Disponível em: 25 abr. 2016.

SANTOS, N.E.P. Trabalho em equipe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira da; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **Usos e desusos do livro didático**, 2010. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/posteres_politica_gestao/ usos_e_desusos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. **Entrevistas Brasil**, 26 outubro de 2008. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007a. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <http://www.academia.edu/7945995/SciELO_Books_SciELO_Livros_SciELO_Libros>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: HETKOWSKI, Tania Mari (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007b.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEPEDINO, Simone Abichara Santos. **A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas Guajará-Mirim. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

APÊNDICES

APÊNDICE I
ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES
INVESTIGADOS

1 – Conhecimento dos professores sobre o PNLD

- O/a senhor/a sabe o que é o PNLD?
- Sabe quais são os seus objetivos?
- Como o/a senhor/a conheceu o PNLD? Quando?
- Que apreciação o/a senhor/a faz a respeito do PNLD enquanto uma política pública?
- O/a senhor/a conhece o Guia Nacional do Livro Didático?
- O/a senhor/a costuma consultar esse Guia?
- Como é feita essa consulta?
- Que apreciações você faz do Guia?

2 – Processo de escolha do livro didático na escola

- Como ocorre a escolha dos livros didáticos na/a sua/s escola/s? Quem participa desse processo?
- Quais são os critérios determinantes para a escolha do livro didático?
- Há falta de livros em sua/ escola/s ou em sala de aula? O que faz quando não tem livros para sua turma?
- Quais foram os últimos livros adotados na/s escola/s em que trabalha?
- Qual livro foi escolhido para 2016? Quais critérios fizeram com que optasse pelo livro escolhido? O Guia auxiliou você nessa opção?
- O uso dos livros anteriores interferiu na escolha dos livros novos?
- Como se dá a escolha do livro didático pelo professor iniciante? E pelo professor experiente? O senhor/a percebe alguma diferença?

3 – Uso do livro didático

- Com que frequência o/a senhor/a utiliza o livro didático? Costuma incluir conteúdos? Acrescentar ou suprimir? Confere com o seu planejamento?
- Que recursos além do livro didático o senhor/a utiliza para ensinar História?
- O/a senhor/a considera o livro didático confiável? Por quê?
- Qual é a importância do livro didático na sua prática?
- O livro influencia no seu planejamento e/ou sequência de conteúdos ao longo do ano?
- O perfil dos alunos interfere no uso que o/a senhor/a faz do livro didático?
- Quando encontra um conteúdo inadequado ou errado, o que o/a senhor/a faz?
- No seu curso de formação foram contempladas questões referentes ao uso do LD? Como foi?
- Que aspecto do livro didático mais lhe auxilia na prática docente: as imagens, os exercícios, a sequência de conteúdos, os textos ou as atividades práticas?
- Em casos, como o da Secretaria de Educação de Minas Gerais que utiliza um currículo diferenciado em relação aos conteúdos abordados nos livros didáticos, o que o senhor/a faz? Isso dificulta o seu trabalho?
- O senhor/a acha que o uso contínuo do livro didático pode tornar o professor dependente deste recurso? Nesse caso, o senhor/a acha que o livro didático pode se tornar a prática cotidiana de um professor?
- O que o senhor/a considera um bom livro didático? Cite duas características que o senhor/a julgue importante.

4 – Livro didático e memória/história pessoal

- Que livros ficaram na sua memória na época em que era aluno/a e depois como professor? Há diferença entre eles?
- O/a senhor/a se lembra de como era feito o uso do livro didático de História pelos/as professores que teve?

5 – Livro Didático e Autoformação

- O senhor/a participa de cursos de formação continuada? Esses cursos tem relação direta com sua prática cotidiana?
- O/a senhor/a considera que o livro didático é capaz de atuar como elemento de formação de professores/as? Por quê?
- Alguma vez o/a senhor/a já recorreu ao livro didático para aprender e depois ensinar sobre um dado conteúdo?
- Em 2003 foi criada a Lei 10.639, que institui o ensino de História da África. Essa temática fez parte do seu curso de formação? Como o senhor/a fez para apreender esse conteúdo? Foi oferecido algum curso de formação continuada?
- O/a senhor/a considera que há nos livros aspectos não abordados em sua formação inicial/graduação?
- O/a senhor/a considera que o livro didático possa em alguns momentos substituir as teorias que estudou na graduação?
- Alguma vez o/a senhor/a utilizou o livro didático para a sua autoformação? Como foi?
- De que maneira o senhor/a se prepara para trabalhar em sala temas atuais que demandam novos conhecimentos e metodologias?

6- Trabalho docente

- Há quanto tempo o senhor/a trabalha na docência? E nesta escola?
- Qual a sua carga horária de trabalho semanal? Em quantos turnos?
- A/s escola/s em que trabalha fica distante de sua residência? Quanto tempo?
- O/a senhor/a exerce outro tipo de atividade remunerada? Qual?
- O/a senhor/a considera seu salário com a docência satisfatório? A/s rede/s de ensino em que trabalha possuem plano de carreira? Esse plano de carreira estimula o senhor/a a buscar novos tipos de formação?
- O/a senhor/a realiza atividades do trabalho fora da escola? Quais?
- O/a senhor/a considera suficiente sua carga horária semanal com as atividades que tem que desenvolver? Por quê?

- O/a senhor/a sente pressionado/s por um excesso de atividades no trabalho? Existe alguma forma de controle sobre o seu trabalho? Quem realiza?
- Quais são os seus maiores problemas no cotidiano escolar?
- Como é a infraestrutura de sua/s escola/s? Recebe algum tipo de material para trabalhar com os alunos além do livro didático?
- Ao pensar sobre o seu trabalho, o que é mais exaustivo? Por quê?
- O/a senhor/a tem ou teve algum problema de saúde que se desenvolveu devido ao trabalho?
- O senhor/a tem tempo suficiente para planejar as suas aulas? O que o senhor/a faz?
- O senhor/a considera ou acredita que as condições de trabalho contribuem para o uso do livro didático? De que maneira? Por quê?
- O que o senhor/a considera um bom professor? O/a senhor/a se considera um bom professor?
- O/a senhor/a está satisfeito com sua profissão?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE II
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES INVESTIGADOS

Estamos realizando um estudo sobre o uso do livro didático de História e a formação de professores. A pesquisa que desenvolvemos para o mestrado em Educação procura evidenciar o caráter formativo do livro didático, relacionando-o também às condições do trabalho docente na atualidade. Precisamos de sua colaboração para que a pesquisa se concretize. Agradecemos, desde já, por se dispor a responder as questões. Informamos que é assegurado o anonimato dos participantes deste estudo, em obediência ao que determina o Comitê de Ética em Pesquisa/UFV.

Questionário: Livro Didático e Formação de Professores

Nome(opcional): _____

1. SEXO/GÊNERO:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino
- (C) Outro(a): _____

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. ESTADO CIVIL

- (A) Solteiro (a)
- (B) Casado (a)
- (C) Mora com companheiro (a)
- (D) Divorciado (a)
- (E) Separado (a)
- (F) Viúvo (a)
- (G) Outro: _____

5. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Privada
- (B) Pública
- (C) Outro: _____

6. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semipresencial.
- (C) A distância.
- (D) Não se aplica.

7. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não cursei nenhuma pós-graduação.
- (F) Estou cursando a pós-graduação.

8. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim. Qual(is)? _____
- (B) Não.

9. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Sempre
- (B) Quase sempre.
- (C) Eventualmente.
- (D) Quase nunca.
- (E) Não contribuíram em nada.

10. VOCÊ CURSOU MAGISTÉRIO EM NÍVEL DO ENSINO MÉDIO?

- (A) Sim
- (B) Não

11. O CURSO DE HISTÓRIA FOI O PRIMEIRO CURSO SUPERIOR QUE VOCÊ REALIZOU?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso **NEGATIVO**, especifique o(s) curso(s) realizado(s) anteriormente: _____

12. O CURSO DE HISTÓRIA FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO DE CURSO SUPERIOR?

- (A) Sim
- (B) Não

13. VOCÊ GOSTARIA DE TER FEITO OUTRO CURSO SUPERIOR NO LUGAR DO CURSO DE HISTÓRIA?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso **AFIRMATIVO**, qual outro curso gostaria de ter feito e por que não fez?

14. VOCÊ QUERIA SER PROFESSOR(A) QUANDO INGRESSOU NO CURSO DE HISTÓRIA?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso **AFIRMATIVO**, quando decidiu que queria ser professor(a)?

- Antes do ensino médio
- Durante o ensino médio
- Depois do ensino médio
- Durante a graduação
- Outro(a): _____

15. NA SUA FAMÍLIA HÁ ALGUÉM QUE É PROFESSOR?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso **AFIRMATIVO**, quem da sua família é professor(a)?

16. VOCÊ TEVE DIFICULDADES OU CONFLITOS NO INÍCIO E, OU, DURANTE O CURSO DE HISTÓRIA?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso **AFIRMATIVO**, especifique algumas:

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

18. EM QUAL(IS) INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)? VOCÊ PODE ASSINALAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- (A) Ensino privado
- (B) Ensino estadual
- (C) Ensino municipal
- (D) Ensino federal
- (E) Outro(s) _____

19. EM QUAIS NÍVEIS DE ENSINO VOCÊ MINISTRA AULAS? VOCÊ PODE ASSINALAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- (A) Ensino Infantil
- (B) Ensino Fundamental
- (C) Ensino Médio
- (D) Ensino Superior
- (E) Pós-Graduação

20. ALÉM DA DISCIPLINA HISTÓRIA, VOCÊ MINISTRA OUTRA DISCIPLINA?

- (A) Não
- (B) Sim. Qual(is)? _____

21. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não.

22. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

23. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades extraclases, se houver)

- (A) Menos de 16 horas-aula.
- (B) De 16 a 19 horas-aula.
- (C) 20 horas-aula.
- (D) De 21 a 23 horas-aula.
- (E) De 24 a 25 horas-aula.
- (F) De 26 a 29 horas-aula.
- (G) 30 horas-aula.
- (H) De 31 a 35 horas-aula.
- (I) De 36 a 39 horas-aula.
- (J) 40 horas-aula.
- (K) Mais de 40 horas-aula.

24. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

25. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA?
(Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades extraclases, se houver)

- (A) Menos de 16 horas.
- (B) De 16 a 19 horas.
- (C) 20 horas.
- (D) De 21 a 23 horas.
- (E) De 24 a 25 horas.
- (F) De 26 a 29 horas.
- (G) 30 horas.
- (H) De 31 a 35 horas.
- (I) De 36 a 39 horas.
- (J) 40 horas.
- (K) Mais de 40 horas.

26. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Estatutário.
- (B) CLT.
- (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
- (D) Prestador de serviço sem contrato.
- (E) Outra.

27. Qual é o tempo médio que você gasta de sua residência até esta escola?

- (A) De 05 a 10 minutos.
- (B) De 10 a 15 minutos.
- (C) De 15 a 25 minutos.
- (D) De 25 a 30 minutos.
- (E) De 30 minutos a 1 hora.
- (F) Mais de 1 hora.
- (G) De 1 a 2 horas.
- (H) Mais de 2 horas.

28. INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre	Não utilizo porque a escola não tem
28.1 Computadores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.2. Internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.3. Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.4. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.5. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.6. Livros de leitura	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.7. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.8. Datashow	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
28.9. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

29. VOCÊ UTILIZA LIVRO DIDÁTICO? Observação: Caso não utilize o livro didático, em momento algum passe para a pergunta 42 deste questionário.

- (A) Sim
- (B) Não

30. COMO VOCÊ DEFINIRIA OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR VOCÊ NA(S) DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA NO QUE SE REFERE À QUALIDADE DESTE MATERIAL?

- (A) Ótimo.
- (B) Bom.
- (C) Razoável.
- (D) Ruim.
- (E) Muito ruim.

31. Marque a frequência de utilização do livro didático, PELO ALUNO, para realização das tarefas seguintes (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
31.1. Leitura de textos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.2. Resolução de exercícios	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.3. Realização de atividades experimentais	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.4. Realização de outras atividades propostas (debates, pesquisas, trabalhos em grupo etc.).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.5. Estudo do conteúdo para as avaliações:	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.6. Construção de síntese e resumos dos textos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.7. Copiar textos dos livros didáticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

32. Marque a frequência de utilização do livro didático, POR VOCÊ PROFESSOR, para realização das tarefas a seguir (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
32.1. Como fonte de consulta, para a sua própria aprendizagem ou atualização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.2. Como fonte de planejamento das aulas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.3. Diante do grande número de aulas e, ou, cansaço em uma semana de trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.4. Quando não houve tempo de preparação de um plano de aula ou sequência didática	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.5. Para passar aos alunos as tarefas de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.6. Como orientação da sequência dos conteúdos abordados	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.7. Como orientação da dosagem (grau de aprofundamento) do conteúdo a ser abordado	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.8. Como orientação da adequação da linguagem ao nível dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.9. Como fonte de consulta para escrita dos textos no quadro ou de ditado para os alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.10. Por acreditar que é a melhor forma de ensino-aprendizagem	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.11. Como subsídios/inspiração para elaboração de questões de prova ou exercícios de compreensão e fixação para os alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

33. Quando não encontra um TEXTO adequado à aula no livro didático utilizado, você (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
33.1. Adota outro texto, de outro livro didático	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.2. Reavalia seu plano de aula	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.3. Procura adaptar o livro disponível às suas pretensões	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.4. Faz cortes planejados nesse texto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.5. Faz acréscimos planejados nesse texto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.6. Não utiliza o livro didático	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

34. Os EXERCÍCIOS/ATIVIDADES contidos nos livros didáticos são usados geralmente para (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
34.1. Como sugestões ou subsídios para a elaboração das aulas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34.2. São lidos e discutidos eventualmente em sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34.3. São cobrados nas avaliações	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34.4. São uma fonte de consulta e estudo para você se atualizar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

35. Quando acontece a leitura dos TEXTOS dos livros, isto ocorre (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
35.1. Na íntegra pelos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35.2. Na íntegra pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35.3. Somente dos trechos principais, selecionados pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

36. Com relação ao Livro didático do professor, você (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
36.1. Consulta-o para conhecer os fundamentos teóricos que orientaram a elaboração do livro	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36.2. Consulta-o para buscar sugestões de atividades para as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36.3. Consulta-o para ver as orientações para o uso do livro didático	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36.4. Tem dificuldade de acesso ao Livro do Professor	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

37. Com qual finalidade você utiliza o livro didático? (Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
37.1. Para elaboração de questões de prova	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.2. Para fixação de conteúdo em sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.3. Para revisão e fixação do conteúdo, em tarefa de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.4. Na íntegra ou na sua grande maioria para dar conta de todo conteúdo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.5. Apenas alguns exercícios, devido ao tempo disponível	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.6. Para proposição de tarefas/deveres para casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.7. Para exercícios/atividades propostas no livro	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

38. Com relação às AULAS PRÁTICAS e, ou, os PLANOS DE AULA sugeridas no livro didático, você (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
38.1. Usa apenas como informação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38.2. Adapta os planos de aula para serem executados	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38.3. São trabalhadas de acordo com o indicado no livro	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38.4. Não são levadas em consideração pela pouca carga horária disponível	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

39. Quando encontra ERROS nos livros didáticos, você (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
39.1. Orienta os/as alunos sobre os erros e os corrige	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39.2. Descarta/desconsidera o conteúdo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39.3. Não adota o livro em outra oportunidade de escolha	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39.4. Comunica aos autores e, ou, à editora	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

40. Sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responda (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Não conheço/Nunca	Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
40.1. Conhece o PNLD	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.2. Conhece o Guia Nacional de Livros Didáticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.3. Conhece os objetivos do PNLD	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.4. Utiliza o guia do PNLD para a escolha do livro didático	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.5. Durante a graduação teve contato com livros didáticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.6. Acredita que os livros didáticos distribuídos através do PNLD contribuem para a formação dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
40.7. Acredita que os livros didáticos distribuídos através do PNLD contribuem para a formação dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

41. Com relação a utilização do Livro Didático, responda (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca/Não considero	Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
41.1. Frequência de utilização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.2. Costuma incluir conteúdos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.3. O livro didático geralmente confere com seu planejamento	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.4. Considera o livro didático um recurso confiável	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.5. O livro didático é importante para sua prática	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.6. Serve como orientação da sequência dos conteúdos abordados	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.7. O livro didático influencia no seu planejamento e, ou, na sequência dos conteúdos ao longo do ano	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
41.8. O perfil dos alunos interfere no uso que você faz do livro didático	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

42. Caso você não utilize o livro didático em nenhum momento, explicita as razões pelas quais ele não é utilizado. DESCONSIDERAR ESSA PERGUNTA CASO UTILIZE O LIVRO DIDÁTICO.

43. Com relação ao Trabalho Docente, responda (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nenhum(a)	Muito Pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
43.1. Satisfação com a docência no início da carreira	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.2. Satisfação com a docência atualmente	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.3. Considera seu salário satisfatório	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.4. Você tem tempo suficiente para planejar seu trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.5. A infraestrutura da escola tem interferência no rendimento do seu trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.6. Satisfação com os colegas de trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.7. Satisfação com os alunos de modo geral	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
43.8. Satisfação com os pais de alunos de modo geral	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

44. Ainda com relação ao Trabalho Docente, responda (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
44.1. Realiza atividades do trabalho fora da escola	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44.2. Sente-se pressionado por um excesso de atividades no trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44.3. Seu trabalho é exaustivo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44.4. Recebe algum tipo de material além do livro didático para trabalhar com os alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44.5. Já pensou em abandonar a profissão docente	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44.6. Você se sente apoiado pela(s) escola(s) em que atua	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

45. Em relação às salas de aula, responda (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
45.1. Acessibilidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.2. Higiene do ambiente	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.3. Conforto dos móveis	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.4. Iluminação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.5. Ventilação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.6. Tamanho do espaço físico	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45.7. Conservação dos equipamentos didáticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

46. Em sua opinião, quais são os maiores desafios da profissão docente atualmente?

47. Que funções você considera que o livro didático assume na sua prática docente? Ele contribui para sua formação como docente? Explique.

48. Marque apenas as atividades que você realiza com frequência (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
48.1. Participa de seminários e eventos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.2. Compra livros	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.3. Compra cds e dvds	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.4. Frequenta bibliotecas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.5. Vai ao cinema	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.6. Acessa a internet para leitura de materiais de seu interesse	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.7. Faz fotocópias de materiais de leitura	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48.8. Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

49. VOCÊ ESTUDA OU PRÁTICA IDIOMAS ESTRANGEIROS?

(A) Não

(B) Sim. Qual(is)? _____

50. VOCÊ ESTUDA OU TOCA ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL?

(A) Não

(B) Sim. Qual(is)? _____

51. QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU EM 2015?

(A) Nenhum

(B) No máximo dois

(C) Entre três e cinco

(D) Entre seis e oito

(E) Mais de oito

52. QUAIS OS TIPOS DE LIVROS QUE VOCÊ MAIS LÊ?

- (A) Obras literárias de ficção
- (B) Livros técnicos
- (C) Livros de autoajuda
- (D) Livros religiosos
- (E) Romances
- (F) Outros: _____

53. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ JORNAIS?

- (A) Diariamente
- (B) Algumas vezes por semana
- (C) Somente aos domingos
- (D) Raramente
- (E) Nunca

54. OS ASSUNTOS DOS JORNAIS ESTÃO ORGANIZADOS POR SEÇÕES. QUAIS OS ASSUNTOS VOCÊ MAIS LÊ? (Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
54.1. Todos os assuntos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54.2. Política e, ou, economia	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54.3. Cultura e arte	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54.4. Esportes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54.5. Educação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54.6. Cotidiano	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

55. NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA EXISTEM DIFERENTES MEIOS PARA SE MANTER ATUALIZADO SOBRE OS ACONTECIMENTOS DO MUNDO. MARQUE DE ACORDO COM SUA UTILIZAÇÃO DE CADA UM DELES (Marque apenas UMA opção em cada linha):

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
55.1. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
55.2. Revistas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
55.3. TV	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
55.4. Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
55.5. Internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

56. DAS ATIVIDADE ARTÍSTICO-CULTURAIS A SEGUIR, QUAL CONSTITUI SUA PREFERÊNCIA PARA O LAZER?

- (A) Cinema
- (B) Espetáculos teatrais
- (C) Shows musicais
- (D) Dança
- (E) Nenhuma
- (F) Outra(s): _____

57. CASO QUEIRA ACRESCENTAR ALGO QUE CONSIDERA IMPORTANTE, FAVOR UTILIZAR O ESPAÇO A SEGUIR:



Muito obrigado pela colaboração.⁵¹

⁵¹⁵¹ As perguntas que orientaram a construção do roteiro da entrevista semiestruturada e dos questionários aplicados aos docentes são fruto de inspirações de modelos de roteiros elaborados por autores como: SGNAULIN, Índia Mara. **Seleção e uso do livro didático de Ciências por professores iniciantes e experientes, da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012; SILVA, Flávio Januzzi da. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: O Livro Didático e os Processos de Autoformação: Narrativas de Professores de História

Coordenadora da pesquisa (pesquisador responsável):

Prof.^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa

Telefone: XXXX-XXXX

E-mail: avalente@ufv.br

Equipe de pesquisa:

Mestrando: Gabriel Duarte Faria

Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa

Telefone: XXXX-XXXX

E-mail: gduartemg@hotmail.com

Programa de pós-graduação em educação – DPE/UFV

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “O Livro Didático e os Processos de Autoformação: Narrativas de Professores de História”. A pesquisa que desenvolvemos para o mestrado em educação procura evidenciar o caráter formativo do livro didático, relacionando-o também às condições do trabalho docente na atualidade. Diante disso, o objetivo desse trabalho é investigar o Livro Didático como um elemento que atua na autoformação do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que assume múltiplas funções na prática e na formação desses professores. Sobre os benefícios desta pesquisa, acreditamos que este estudo possa colaborar no fomento de discussões acerca da formação de professores, colaborando para formulação de novas ideias e práticas pedagógicas que estimulem um ensino de qualidade na educação básica do país e entendendo ainda, que o livro didático está inserido em uma forte política pública de âmbito nacional (PNLD) responsável pela distribuição gratuita de livros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, usaremos a entrevista semiestruturada, realizada de forma individual, na escola onde o sujeito atua e/ou nas dependências da Universidade Federal de Viçosa. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Visando a uma melhor compreensão do objeto de estudo, também será aplicado de forma individual um questionário somente aos professores entrevistados, que será entregue por meio do correio eletrônico, ou, se o convidado(a) preferir, entregue em mãos. O tempo médio a ser gasto para responder a entrevista será de 1 hora e para o questionário aproximadamente 30 minutos. Além dessas entrevistas,

nos valeremos também, de observações (no contexto da escola) e de conversas informais.

Para a realização desta pesquisa serão adotados nomes fictícios para os entrevistados e também para as instituições de ensino, com o intuito de preservar e manter sob sigilo a identificação de ambos. Todos os dados coletados na pesquisa, por meio dos diferentes instrumentos (questionários, entrevistas e observações), serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pela pesquisa, por um período de 5 anos, após o término da pesquisa. Após esse período serão destruídos.

Avaliamos que estes procedimentos de pesquisa que fazem uso de questionário, entrevista e observação, podem oferecer riscos e desconfortos aos participantes colaboradores da nossa pesquisa. Nessa perspectiva, procuraremos, sempre, estar atentos a possíveis danos individuais ou coletivos. Para tanto, apresentamos a alternativa ao Sr. (a), participante, de não responder à questão que achar impertinente e de desistir quando se sentir desconfortável. Cuidaremos, sempre, de respeitar a integridade, a dignidade e a autonomia dos participantes.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a escola em que atua ou com a Universidade Federal de Viçosa.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo **“O Livro Didático e os Processos de Autoformação: Narrativas de Professores de História”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local: _____, dia _____, mês _____ de 2016.

Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Pesquisadora responsável pelo projeto)

Gabriel Duarte Faria
(Mestrando)

Sujeito da pesquisa (voluntário)

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3899-2492
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br