

O Livro Didático De História Como Objeto Central Das Práticas De Ensino: Contextos Históricos De Uma Questão Atual

Jeferson Rodrigo da Silva

Resumo: O livro didático de História é objeto central nas práticas de ensino. Através da perspectiva que entende este material como elemento fundamental para a constituição da História escolar (GATTI JÚNIOR, 2004; BITTENCOURT, 2008), busca-se compreender historicamente a configuração desse objeto cultural complexo em uma totalidade (CHARTIER; HÉBRARD, 1998) cujo objetivo foi e ainda é orientar as práticas de ensino de História. Este trabalho se coloca criticamente contra aqueles que entendem o livro didático como mazela das boas práticas de ensino colocando o mesmo em contraposição às metodologias que envolvem o uso de outros recursos didáticos na busca de uma História escolar de qualidade. É apresentada uma análise crítica da produção historiográfica sobre o assunto demonstrando que o livro didático como objeto central nas práticas de ensino é uma constituição histórica que não pode ser tratada como evidência a ser superada, mas sim problematizada e abordada através dos contornos que adquiriu ao longo do tempo. Neste sentido, são mostrados alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado desenvolvida atualmente onde as entrevistas realizadas com professores apontaram para elementos importantes no entendimento dessa centralidade. Desde a constituição da História como disciplina escolar no século XIX até a década de 1970, o livro didático esteve vinculado aos projetos educacionais como suporte fundamental dos conteúdos a serem ensinados. Depois, a centralidade se mostrou de modo diferente, pois o livro didático era criticado por se vincular a uma perspectiva tradicional de ensino, mas nem por isso deixava de exercer seu papel central nas aulas de História. Esta perspectiva se consolidou nos anos 1990 onde incentivos para a utilização desse material com outros recursos didáticos se intensificaram. Como questão central deste texto, pergunta-se: até que ponto o livro didático perdeu sua importância como objeto central nas práticas de ensino? Apresentando algumas discussões realizadas no século XXI, conclui-se que as funções básicas constitutivas do livro didático como uma totalidade se transformaram, porém não desapareceram. São apresentados alguns aspectos essenciais da pesquisa realizada atualmente sobre práticas de leitura do livro didático em sala de aula para demonstrar que a centralidade em relação ao livro didático adquiriu contornos específicos no tempo presente. Como conclusão, é mostrado que as transformações pelas quais passou a concepção do livro didático no ensino de História são tributárias menos das efetivas práticas de leitura de professores e alunos ao longo das décadas do que das variações epistemológicas das abordagens acadêmicas, das políticas públicas voltadas para a educação e das demandas sociais e econômicas; campos em constante tensão na busca por um ensino de História de qualidade que também definem o lugar que ocupa o livro didático em determinado momento. Além disso, entende-se que considerar o livro didático como objeto central no ensino implica no reconhecimento desse material como uma totalidade em que determinadas funções estão agregadas. Funções que se alteram de acordo com a época, mas que não desaparecem por completo.

Palavras-chave: livro didático; práticas de ensino; História e ensino.

Introdução

A Escola, enquanto instituição moderna, definiu o livro didático como a materialidade do controle sobre o escrito ou, em outras palavras, do controle sobre os conteúdos históricos a serem ensinados no processo de constituição da História como disciplina escolar (BITTENCOURT, 2008). Apesar de esta afirmação não ser propriamente um consenso, podemos dizer que este objeto apresenta algumas características que nos permitem sustentar essa perspectiva por se tratar de um produto cultural que prescreve os conhecimentos históricos autorizados.

Como ressaltam Chartier e Hébrard (1998), “Escrever, produzir a *totalidade* como texto, mediante relatos, pesquisas, quadros, mapas, gráficos é o trabalho novo da modernidade em que se realiza essa marcha para frente que se chama Progresso” (p. 39, grifo nosso). Essa *totalidade*¹ a que se referem os autores é fundamental para compreendermos a constituição da centralidade das práticas de ensino no livro didático, algo presente em nossa contemporaneidade, mas que, pela complexidade da problemática, é tratado, em certos momentos, como “realidade a ser superada” ou até mesmo “um mal necessário”.

Neste trabalho, pretendemos indicar aspectos dessa centralidade evidentes, ao longo do tempo, no que se refere às práticas de ensino de História a fim de demonstrar a complexidade inerente ao fato de reconhecermos o livro didático como objeto central nesta disciplina. Através de uma análise crítica das discussões sobre o assunto, abordaremos a configuração dessa problemática no meio acadêmico a fim de demonstrar que, no século XXI, precisamos manter uma postura cuidadosa quando nos referirmos aos livros didáticos como objetos centrais. Para longe das perspectivas que veem neste objeto uma mazela das boas práticas de ensino de História, indicaremos com alguns pontos relevantes da pesquisa que desenvolvemos sobre o estudo das práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula que a *totalidade*, como característica fundamental dos livros didáticos, precisa ser tratada considerando sua complexidade inerente.

A constituição da centralidade nos livros didáticos no século XIX e XX

Na marcha para o Progresso é necessário uma formação de qualidade para os nossos jovens. Assim era a ideia predominante em parte do século XIX e boa parte do XX. O papel fundamental dos manuais escolares esteve efetivamente ligado à busca desse objetivo. Em sua constituição a partir do século XIX, este tipo de material agregou funções que definiram seu papel central nas práticas de ensino e podemos dizer que este papel se manteve até os dias atuais. Ao situar os manuais escolares como documentos históricos, as falas de Choppin são indicativas das *funções básicas* que este material adquiriu em determinados momentos históricos:

O manual está inscrito sobre a realidade material, participa do universo cultural e, simultaneamente, se destaca como a bandeira ou a moeda [...] no que diz respeito à esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem por regra, primeiramente, transmitir aos jovens os saberes; o saber-fazer cuja aquisição é considerada indispensável para a perpetuação da sociedade, conforme um determinado grupo em determinado momento. (CHOPPIN, 2007, p. 4, tradução nossa)

Sem perder a dimensão histórica dessa constatação, é necessário entendermos como os livros tornaram-se centrais para as disciplinas escolares – dando ênfase para a disciplina História – considerando a *totalidade* como controle sobre o escrito e as suas *funções básicas* enfatizadas por Choppin.

Com o objetivo de compreender a constituição da disciplina escolar História e, conseqüentemente, a dos manuais escolares, Bittencourt mostra que a preocupação com o

escrito esteve presente nos projetos educacionais constituídos ao longo do XIX, fossem aqueles realizados nos primeiros anos da constituição de 1824 ou depois da criação do IHGB e do colégio Pedro II:

[...] nos dois momentos, permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno. (BITTENCOURT, 2008, p. 26)

Com essa evidência, percebemos a importante relação constituída entre o Estado², os autores, editores e os leitores desse tipo de material – o professor e os alunos – que o tinham como referência para os estudos:

De saída, é preciso reconhecer que os espaços de circulação dos livros didáticos são, pelo menos em tese, bem mais específicos que os literários, e que neles o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que neles atuam. (LUCA, 2009, p. 153)

Esta relação, fundamental para compreendermos a centralidade das práticas de ensino em relação ao livro didático, explica-se pelo fato de os livros serem potencialmente capazes de induzir novos hábitos. Pelo menos na visão daqueles que detinham o controle sobre as políticas educacionais: “[...] para os intelectuais que se dedicavam aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa” (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

Entre os séculos XIX e XX, os livros didáticos se constituíram como ferramentas necessárias para a formação da unidade nacional no Brasil. Projeto este que, segundo Fonseca, se tornou mais estruturado a partir das reformas no sistema de ensino ocorridas nas décadas de 1930 e 1940. “A partir desse momento, não mais deixaram de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais” (FONSECA, 2004, p. 52).

Um dos acontecimentos mais significativos deste período, segundo Bezerra e Luca, consiste na criação do MES: “[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) pode ser considerada um marco inicial para a fase de ações concretas em relação à produção, compra e distribuição de livros didáticos” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 29). Tais ações adquiriram contornos mais nítidos na década de 1930.

De acordo com Freitas (2009) o controle sobre o livro permitiu que se configurasse uma “época de ouro” da centralidade sobre este material durante boa parte do século XX. É importante notar que, diferentemente de Bezerra e Luca (2006), este autor agrega às políticas de controle efetivo sobre o livro, uma reforma educacional de amplitude estadual:

No Brasil, em tempos de República, também podemos identificar uma época de ouro dos livros didáticos de História. Entre 1910 e 1960, aproximadamente, depositou-se no artefato uma grande responsabilidade no sucesso e na qualidade dos ensinos primário e secundário. As iniciativas do Estado em normatizar a produção, circulação e usos com Sampaio Dória (1917) em São Paulo, Gustavo Capanema – CNLD (1938) e Anísio Teixeira – INEP (1952) no Distrito Federal, da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966), são indícios de que o livro didático era também um componente estratégico para a renovação das práticas escolares. (FREITAS, 2009, p. 15)

Com estes indícios, é possível dizermos que a centralidade sobre o livro didático, *totalidade* constituída pelo controle sobre o escrito, consolidou sua função como instrumento de suma importância para um ensino de História a favor do projeto nacional.

Remetendo-nos à década de 1970, em plena ditadura, é possível constatar importância semelhante. Falando sobre o ensino de História nesse momento, Monteiro (2009, p. 181) afirma que “No caso do estudo da história, uma versão ‘oficial’, legitimadora do regime

político e dos governos autoritários então no poder, com forte caráter doutrinário, estava embutida nas novas disciplinas criadas” (MONTEIRO, 2009, p. 181) e, conseqüentemente, nos manuais didáticos:

Através do livro didático, os excluídos não aparecem. Perdem o direito à história. Portanto, o livro didático, assim como outros canais, operam com eficiência no sentido de dizer quem esteve lá na “Independência do Brasil”, na “revolução de 30” e assim por diante. (FONSECA, 1993, p. 142)

Até o momento, percebemos que o papel fundamental dos livros didáticos para a efetivação de projetos educacionais fez deste objeto cultural um recurso essencial como prescrição de conteúdos necessários, na visão do Estado, para a efetivação desses projetos. A configuração desse livro como *totalidade* se mostra importante porque os conhecimentos autorizados para o ensino de História estão contidos neste material e, sendo assim, bastaria aos educadores utilizá-lo como referência uma vez que nele havia aquilo que se deveria ensinar.

O livro didático de História como vilão das boas práticas de ensino

Ao demonstrarmos que, do século XIX até a década de 1970, o livro didático deteve o estatuto de objeto essencial para os projetos educacionais, é preciso enfatizar dois aspectos para compreendermos a mudança de perspectiva ocorrida no período em relação a este material: primeiramente, até 1970, o livro didático era central nas práticas em sala de aula porque era uma referência pedagógica para o trabalho em sala; com a massificação do ensino e a constituição das licenciaturas curtas no período da ditadura, o papel do livro passou a ser o de orientador e condutor da ação docente (GATTI JÚNIOR, 2004; BEZERRA; LUCA, 2006). Mais do que qualquer outro momento, o livro didático se mostrava um objeto necessário para a efetivação do ensino, mas de um modo peculiar.

A reconfiguração dessa centralidade constituiu-se de forma paradoxal por conta do descrédito que o livro didático passou a ter para diversos professores e pesquisadores. Os livros eram necessários e, ao mesmo tempo, vilões das boas práticas de ensino. Freitas (2009, p. 15) justifica a postura crítica em relação a este material pelas formas de ensino pautadas no construtivismo que ganharam visibilidade no período: “Variantes do construtivismo negam a possibilidade de a construção do conhecimento, por parte do aluno, ‘basear-se num livro escolar na sua forma tradicional’”. O autor complementa essa justificativa considerando também a publicação de inúmeras análises críticas de conteúdo de caráter ideológico, em sua grande maioria lançadas na década de 1980, cuja finalidade era denunciar as ideologias dominantes subjacentes aos textos didáticos. Este contexto permitiu com que os livros didáticos fossem então desacreditados.

Como nos mostra Monteiro, o papel atribuído ao livro didático pelas novas perspectivas educacionais e pelas denúncias apresentadas em diversas pesquisas, tiveram como resultado uma postura de aversão a este tipo de material a partir da década de 1980:

Estes passaram a ser considerados “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais”, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas. (MONTEIRO, 2009, p. 181)

Se até este momento pudemos perceber, com contornos nítidos, a centralidade do livro didático fundamentada pelos projetos governamentais – argumento agora utilizado para se dizer que estes materiais traziam uma concepção “tradicional” de História – as mudanças substanciais ocorridas com a redemocratização do Brasil deixaram as bases sólidas do livro didático, como objeto central do ensino, drasticamente abaladas.

Podemos dizer que as novas propostas curriculares e a valorização do saber histórico escolar como produção de conhecimento em sala de aula (FONSECA, 1993) alteraram o

papel exercido pelo livro didático em sala? A problemática constituição do PNLD em 1985 (MUNAKATA, 1997) e sua conseqüente debilidade nos processos de escolha e distribuição facilitaram a diminuição da centralidade neste objeto? O crescimento das publicações paradidáticas seria uma das respostas para essa diminuição?

Sabemos que o ensino de História agregou outros elementos que passaram a disputar espaço com o livro didático em sala de aula. Como demonstra Fonseca ao enfatizar que:

As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola fundamental e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas sobretudo pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação em massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. (FONSECA, 1993, p.113)

Opinião compartilhada por Bittencourt (1996, p. 94) quando contextualiza os livros didáticos na década de 1990 dizendo que eles, “[...] tem hoje como concorrentes os meios de comunicação de massa, o cinema, a televisão e seu mundo de imagens”. Podemos dizer que esses materiais tiraram a centralidade do livro didático? Ou as transformações que permitiram uma centralidade paradoxal do livro não se configurariam elas mesmas menos em medidas inovadoras para as práticas de ensino de História do que na tomada de consciência da *totalidade* em relação ao objeto livro didático e nas tentativas de “burlar” as *funções básicas* (CHOPPIN, 2007) tradicionalmente atribuídas a este material?

Nesta perspectiva de análise, é possível compreendermos os resultados das primeiras pesquisas que se dedicaram à compreensão dos usos do livro didático pelo professor e pelos alunos. Na década de 1980, ainda no calor das transformações anteriormente citadas, Freitag, Costa e Motta (1993, p. 108) nos mostraram uma situação, no entendimento delas, desalentadora conforme algumas pesquisas: “[...] fica evidente que o livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de ‘critério de verdade’ e ‘última palavra’ sobre o assunto”. No estado da arte apresentado pelas autoras, percebemos que os indícios dessa constatação se estendem para outras pesquisas apresentadas naquela publicação:

[...] a autora chega à conclusão de que a opinião do professor é moldada pelo próprio livro. [...] A tendência para “unidimensionalização” entre prescrições do legislador, propostas didáticas concretizadas pelos autores e editores, bem como maneiras do professor de encarar os problemas contidos no texto, foi confirmada em outro estudo, realizado com mais de 300 professores da rede de ensino do primeiro grau de Brasília [...]. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 109)

Mesmo sendo uma pesquisa sobre livros de outras disciplinas, Pondé, Alves e Rollin (1984) demonstraram, em um estudo com professores da cidade do Rio de Janeiro, um sentimento de surpresa ao constatar que aqueles profissionais utilizavam livros péssimos – de acordo com análises críticas de conteúdo do período – afirmando serem bons. A centralidade do livro didático evidenciada no trabalho das autoras foi atribuída à acomodação, porém, havia também aqueles professores que demonstravam resistência em relação aos materiais desacreditados pela academia. Mesmo percebendo que os professores de 5ª à 8ª série faziam uma melhor seleção do livro em relação aos professores de 1ª à 4ª série, as conclusões daquele trabalho mostraram que: “[...] o livro didático mais adotado é qualitativamente muito inferior aos que lhe seguem, porque propõe uma metodologia *centrada* na mecanização de conceitos e não propicia ao aluno manifestações mais livres de suas idéias” (p. 32, grifos nossos).

A questão final do artigo consiste em perguntar por que os professores pesquisados teriam escolhido livros tão ruins e as possibilidades de resposta consideraram a qualidade dos cursos de graduação em instituições particulares e os próprios livros que traziam, sobre o rótulo de novidade, os mesmos textos e exercícios exaustivamente criticados por diversos pesquisadores como sendo tradicionais.

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1993, p. 111), trabalhos como o exemplo apresentado demonstraram que “O livro didático *não funciona em sala de aula como um*

instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (grifo nosso).

As mudanças de perspectiva acadêmica em relação ao livro didático na década de 1980 mostravam os problemas relacionados à utilização deste material como objeto central nas aulas. Isso justifica a mudança de foco para a formação do professor. Em outras palavras, a tomada de consciência de que o livro didático persistia como objeto central alimentou questões a respeito da qualidade dos manuais escolares produzidos e utilizados, bem como da necessidade de investimentos em formação continuada – chamada naquele momento de reciclagem – para enfim os professores se libertarem do livro como controle sobre o escrito e material central no andamento das disciplinas.

O livro didático como um objeto cultural complexo

Essas falas intensificaram-se ao longo da década de 1990. Mesmo relacionados a outros materiais nas práticas de ensino, os livros didáticos mantiveram, segundo alguns pesquisadores, sua importância como objeto central no ensino de História:

De instrumentos auxiliares do processo de ensino/aprendizagem, os livros didáticos passaram a ser cada vez mais reconhecidos e indicados, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica para viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento, inclusive demonstrando maior efetividade do que a produção de propostas curriculares inovadoras. (MONTEIRO, 2009, p.179)

Mesmo considerando o período entre as décadas de 1970 e 1990, Gatti Júnior nos dá fortes indícios de que o livro como elemento central nas aulas de História foi uma das justificativas para a pesquisa desenvolvida em um período de debates intensos – meados da década de 1990 – sobre a qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD:

[...] pode-se afirmar que o núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observado e examinado nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e de organizadores das aulas. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 29)

Percebemos algumas diferenças entre a centralidade do livro didático criticada no decorrer da década de 1980 e a forma como foi apresentada em pesquisas na década seguinte. No primeiro caso, a *totalidade* era compreendida através da postura crítica frente à tradição que os livros didáticos construíram ao longo do século XIX e XX como material central para a disseminação de uma concepção de História específica. Por mais que se buscassem saídas para um desprendimento desse material, algumas pesquisas do período mostravam que os professores, profissionais pouco capacitados segundo os pesquisadores, não deixaram de usar esse material de modo “equivocado”. No segundo caso, a *totalidade* se apresenta pelas seleções de conteúdos realizadas para a História enquanto disciplina escolar. O livro didático se tornou objeto central no ensino porque materializou os objetivos da História como uma disciplina.

Realizando uma radiografia das coleções didáticas da disciplina História aprovadas no PNLD de 2005, Miranda e Luca se utilizaram das falas de Sacristán (1995) para ressaltar a permanência do livro didático como objeto central mesmo considerando a inserção efetiva de outros materiais para as práticas de ensino de História, mas com algumas diferenças:

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializados pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134)

Pela fala das autoras, percebemos que a reafirmação do livro como ferramenta central para as práticas de ensino consolidou-se no século XXI. Esta perspectiva, porém, não permite afirmarmos que a centralidade sobre este objeto tenha se diluído – no que se refere à sua importância – em meio aos outros recursos utilizados no ensino da disciplina. Em um trabalho mais recente cujo objetivo foi compreender, no estado de Sergipe, os usos dos Guias do livro didático de História do PNLD publicados nos anos de 2005 e 2007 nas suas relações com a escolha das coleções didáticas pelos professores, Freitas *et al* (2007, p. 56) chegaram a conclusão de que “Independentemente de serem bons ou ruins, os livros didáticos são vistos como recursos básicos para o dia a dia do professor”. Através da aplicação de entrevistas com sessenta professores daquele estado, a conclusão sobre a centralidade no livro didático é um indício importante a ser mencionado:

Os professores também reafirmam a importância do Livro Didático na sua prática: manuais permanecem como o principal recurso, além da voz do mestre. Vimos como foi expressiva a quantidade dos professores que entenderam o Livro Didático como o *ditador* da sequência didática. (FREITAS et al, 2007, p. 57, grifo nosso)

Com as conclusões apresentadas, sustentamos que a centralidade do trabalho docente no livro didático mantém-se de forma paradoxal. O motivo está atrelado à *totalidade* na qual este objeto constituiu-se quando pressupomos um controle sobre o escrito. As conclusões de Freitas dão fortes indícios desta constatação:

O maior vício de um livro didático [para os professores entrevistados] é o de não utilizar, respeitar, aproximar-se, atingir a realidade do aluno. [...] Entre as virtudes do livro didático [apontadas pelos mesmos professores], obviamente, desponta o fato de ele respeitar e até estimular o trabalho com a realidade do aluno. Mas, são também virtudes o emprego dos instrumentos imagéticos e gráficos que facilitam e estimulam a aprendizagem, a linguagem acessível e a informação historiográfica atualizada e didatizada. (FREITAS, 2009, p. 14)

Ao tratarmos dos livros didáticos é preciso considerar a complexidade inerente à relação que estabelece este material com seus usuários. Reconhecê-lo como um objeto cultural complexo implica em entendermos a centralidade como uma relação paradoxal entre o livro didático como uma *totalidade* e o professor e seus alunos como usuários. Não se trata, propriamente, de reivindicar papéis mais ou menos determinantes das práticas a este suporte. Nossa tomada de consciência consiste em pensarmos como se dá essa relação.

Entre os anos de 2008 e 2009, realizamos uma pesquisa³ na cidade de Cambé no estado do Paraná onde tentamos compreender as práticas de leitura do livro didático de História considerando este material didático e a relação estabelecida entre professores e alunos na sala de aula.

Através da observação das práticas de utilização realizadas por dois professores, percebemos que, mesmo afirmando não utilizarem o livro didático como o único material para as aulas de História, ele não deixava de ser central como guia para o desenvolvimento dos conteúdos.

Em entrevista realizada para aquela pesquisa, a *professora A*⁴ ressaltou o quanto considerava o livro bom, mas fez um comentário interessante no que se refere a sua utilização:

[...] ele não abrange tudo que precisa ser... que o planejamento do governo quer que você trabalhe. Deu uma mudada muito grande e é linear, infelizmente. É o que o governo não quer que seja... mas ele apresenta de forma linear, que não é o ideal, mas a gente não trabalha em linear. A gente acaba pegando o que tem ali... você vê que eu não uso muito o livro. Você deve ter percebido isso. Eu tenho o livro ali como um apoio só.. eu mando eles lerem para eles tomarem conhecimento.⁵

É possível percebermos, por essa fala, reflexos da construção de uma imagem do livro didático como suporte auxiliar do ensino que aparentemente permite sustentarmos a ideia de seu papel como objeto auxiliar e não central.

De forma semelhante, o *professor B* mostrou que, aliado ao livro didático, sempre ocorreu uma mescla com outros materiais, principalmente livros paradidáticos em suas práticas:

[...] a gente sempre procura mesclar. A gente usa um pouco de paradidático, um pouco de livro didático. O Araribá e outros livros didáticos que a gente acha necessário trazer para os alunos terem de conhecimento alguma coisa a mais. Entendeu?⁶

As observações em sala de aula⁷ mostraram que tanto a *professora A* quanto o *professor B* não utilizaram o livro didático analisado em nossa pesquisa como elemento primordial em suas aulas, mas nem por isso ele deixou de orientar suas práticas. Quando falamos de orientação, estamos nos referindo à seleção de conteúdos presente no programa da disciplina e na dinâmica em sala de aula obedecendo à ordem em que os assuntos são tratados no material.

Em nossa pesquisa atual⁸, analisamos uma situação do cotidiano na sala de aula um pouco diferente das anteriormente citadas. A *Professora α*⁹, participante deste trabalho, utilizou o livro didático de História de forma mais presente com a leitura de textos em sala. Ela justificou o seu tipo de utilização afirmando:

Eu uso sempre. Só agora com os trabalhos de pesquisa, ou o trabalho sobre Charles Chaplin. Este material é o que há de comum entre eu e os alunos. Não posso trazer um material novo toda aula. O livro é aquilo que ele tem em mãos para ficar em casa, fazer a leitura. A leitura é essencial, porque ele não lê em casa.¹⁰

Mesmo com diferenças, a importância deste material para o andamento das aulas é semelhante nas três utilizações efetivamente observadas. Lendo outras pesquisas relacionadas com a utilização de livros didáticos de História, podemos dizer que nossa pesquisa não se insere em um contexto diferente de tantas outras vivências em sala de aula relatadas em trabalhos recentes.

Neste sentido, os resultados apresentados por Monteiro (2009, p. 197) a respeito de uma pesquisa sobre a utilização de livros didáticos no ensino médio em escolas do Rio de Janeiro entre 2005 e 2006 são sintomáticos da perspectiva de análise que apresentamos: “[...] os professores entrevistados afirmaram utilizar os livros didáticos nas aulas como base para o estudo pelos alunos e para consulta. [...] o livro didático está inserido e subordinado à lógica e à organização didática do professor”. Considerando o tipo de utilização, poderíamos dizer que há uma redução na centralidade sobre o livro didático de História em sala? Tomamos de empréstimo um depoimento apresentado pela autora que ajuda nesta questão:

Livro didático é *fundamental* como consulta. E também de resumo de conteúdos. Dar aulas sobre o Primeiro Reinado, Revolução espanhola, Independência, Revolução Francesa é *impossível sem o uso* do livro didático. Uso o livro para passar em revista tudo isso. (MONTEIRO, 2009, p.197, grifo nosso)

Como foi apresentada pela autora, esta fala demonstra uma utilização que não se assemelha àquela utilização mecânica tão criticada entre as décadas de 1980 e 1990, porém, o tipo de uso apresentado reafirma a *totalidade* do livro didático em sala de aula. Este aspecto está presente na impossibilidade de trabalhar determinados conteúdos sem o uso deste material. Como é possível perceber, esta ideia vai ao encontro das utilizações analisadas em nossa pesquisa.

Para finalizarmos, podemos perceber a condição paradoxal da centralidade do livro também na pesquisa de Coelho (2009) sobre os usos que professoras – da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental de escolas de Betim-MG no ano de 2006 – diziam fazer do livro didático *História com Reflexão*. As conclusões da autora são fundamentais para esta constatação:

As declarações das professoras indicam que, ao contrário do que se espera, esse livro distribuído pelo PNLD não é tomado como o principal referencial curricular das 12 professoras entrevistadas, embora exerça certa influência no processo de mudança de suas práticas docentes. [...] as professoras, pelo menos essas que lecionam para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, em Betim, usam esse livro

didático de História sob uma perspectiva diferenciada que inclui outro modo de conceber a aplicação e a recepção didática desse material. Nessa concepção, os livros didáticos, no plural, não necessariamente o de História, assumem o papel central nas práticas das professoras, ao ensinarem História. (COELHO, 2009, p. 301)

Essa pluralidade ressaltada na fala da autora refere-se à utilização de outros livros e materiais didáticos pelas professoras que participaram da pesquisa. Com base neste e nos resultados anteriores, podemos dizer que o tipo de centralidade presente nos dias de hoje é característico de seu aspecto paradoxal.

Considerações Finais

Nossa pretensão, com este trabalho, foi analisar criticamente a produção historiográfica a respeito do livro didático de História tentando mostrar que a centralidade das práticas de ensino em relação a este objeto cultural complexo remete às suas bases históricas que abrangem os contextos de constituição e utilização dos livros e os contextos dos pesquisadores que criticaram veementemente e/ou enfatizaram sua importância dependendo do momento e do lugar que ocupavam.

A motivação para apresentar esta perspectiva surgiu da pesquisa que realizamos sobre a utilização do livro didático em sala pelo professor e pelos alunos. Os professores tomam este objeto como referência central de suas práticas de ensino? Sob um ponto vista histórico, nossa perspectiva de análise permite sustentarmos uma resposta positiva para essa questão. Mas o problema maior, a nosso ver, não está nessa centralidade e sim nas posturas que insistem em abordar os livros didáticos de forma estigmatizada.

Neste sentido, a produção historiográfica pode facilmente fornecer respaldo para qualquer crítica que possamos fazer. Podemos acusar os livros didáticos de simplificados, tradicionais, tendenciosos, teórica e factualmente equivocados e/ou reducionistas. Podemos, ao mesmo tempo, acusar os professores que utilizam esse material, em boa parte de suas aulas, de incompetentes, acomodados ou carentes de formação adequada. Todas as posturas foram e são ainda hoje debatidas no meio acadêmico através de referenciais diversos.

O que pensamos vai ao encontro daqueles que consideram a complexidade inerente a este material como sendo elemento fundamental para a compreensão das práticas de ensino de História e não apenas como justificativa para dizer que estudar os livros didáticos demanda uma observação atenta de diversos aspectos ligados à sua constituição e/ou ligados ao fato de os professores fazerem desse material algo diferente daquilo que ele se propõe.

Temos consciência desse contexto e, por isso mesmo, entendemos que a centralidade do ensino de História nos livros didáticos precisa ser estudada como uma prática efetivamente presente nos dias de hoje, não pela negação de tantos outros recursos propostos e debatidos já há trintas anos, mas como elemento constituinte das relações que temos vivenciado ao longo dos anos entre os livros e os outros materiais usados nas práticas de ensino.

Com base no que apresentamos, dois pontos precisam ser ressaltados: primeiramente, as transformações, pelas quais passou a concepção do livro didático como objeto central no ensino de História, são tributárias menos das efetivas práticas de leitura de professores e alunos ao longo das décadas do que das variações epistemológicas das abordagens acadêmicas, das políticas públicas voltadas para a educação e das demandas sociais e econômicas; campos em constante tensão na busca por um ensino de História de qualidade que também definem, como demonstramos neste trabalho, o lugar que ocupa o livro didático em determinado momento.

Segundo, não podemos esquecer que o livro didático, pensado como objeto central no ensino, implica no reconhecimento desse material como uma *totalidade* em que determinadas funções (CHOPPIN, 2007) estão agregadas. Funções que se alteram de acordo com a época,

mas que não desaparecem por completo. Entendemos que não é contra nem a favor dessas funções que devemos nos posicionar enquanto pesquisadores e sim, na compreensão dessas características como uma parte importante das práticas de ensino de História.

Referências Bibliográficas

BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. São Leopoldo: Editora cultural, 1993.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. São Paulo: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução de Mariza Romero, *Projeto história*, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista língua escrita*, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

COELHO, Araci Rodrigues. *Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas*. 2009. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 11-19.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

FREITAS, Itamar et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 53-59.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 175-199.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PONDÉ, Glória; ALVES, Nilda; ROLLIN, Wanda. O livro didático na área de comunicação e expressão: algumas idéias. *Leitura: teoria & prática*, Porto Alegre, n. 4, p. 26-32, dez. 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

¹ Baldissera (1993) oferece um exemplo fundamental do entendimento do livro didático como uma *totalidade* ao demonstrar três aspectos que, em seu entendimento, dificultam a aprendizagem significativa por parte dos alunos, a saber: a existência de uma História com base conceitual anacrônica; o fato de as seleções serem resultantes da personalidade, da ideologia, da cultura e do juízo de valor dos autores; e as generalizações construídas a partir de eventos específicos.

² Ao pensarmos a relação entre as elites detentoras de poder e sua relação com o livro didático, Bezerra e Luca (2006) afirmam que a relação entre eles até as primeiras décadas do século XX era tênue e pouco definida.

³ Esta pesquisa deu origem à monografia “Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo” no curso de especialização em História Social e Ensino de História oferecido pelo departamento de História da Universidade Estadual de Londrina sob orientação da professora Dr^a. Ana Heloisa Molina.

⁴ Com o intuito de preservar a identidade dos professores, os denominamos de *Professora A* e *Professor B*.

⁵ As falas da *Professora A* citadas neste trabalho foram retiradas de uma entrevista concedida no dia 12 de novembro de 2008.

⁶ As falas do *Professor B* citadas neste trabalho foram retiradas de uma entrevista concedida no dia 15 de outubro de 2008.

⁷ Como parte do trabalho, fizemos observação de todas as aulas onde os professores trabalharam com os temas Guerra Fria, no caso da *professora A*, e Globalização, no caso do *professor B*. Essa parte do trabalho resultou em relatório de campo que, posteriormente, foi utilizado nas análises.

⁸ Esta pesquisa está sendo realizada no curso de Mestrado em História Social (linha História e Ensino) oferecido pela Universidade Estadual de Londrina. O trabalho tem a orientação da professora Dr^a. Ana Heloisa Molina e tem por objetivo estudar as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula pelo professor e seus alunos.

⁹ Para preservar a identidade da professora participante desta pesquisa, nos referimos a ela como *Professora a*.

¹⁰ As falas da *Professora a* citadas neste trabalho foram retiradas de uma entrevista concedida no dia 05 de Novembro de 2010.