



Os sentidos da História ensinada:

interlocuções entre o prescrito e a apropriação

Geane Kantovitz*

Resumo: O artigo versa sobre o resultado da pesquisa de mestrado a qual procurou discutir as apropriações dos saberes históricos e a relação que os alunos estabelecem com a sua vida fora do contexto escolar, utilizando o livro didático de História do ensino médio como propulsor e norteador das análises. A pesquisa envolveu 173 alunos do ensino médio de Santa Catarina da Rede Salesiana de Escolas (RSE), os professores de História e os autores da coleção. Além de observadas as interações e os enfrentamentos entre as representações dos professores e dos alunos da RSE em relação aos usos do livro didático, também é analisada a fala dos autores da coleção. Para tanto, emprega-se um roteiro de entrevista escrito, sobre o uso do livro didático. Utiliza-se como aporte teórico as categorias de representação e de apropriação na acepção de Chartier (1990; 2002).

Palavras-chave: História. Livros Didáticos. Currículos.

The senses of history education: interlocutions between the prescribed and the appropriation

Abstract: The article focuses on the outcome of a master research which sought to discuss the appropriation of historical knowledge and the relation that the students establish with their life out of school context, using the high school teaching history course book as a propellant and analysis guideline. The research involved 173 students from the high school teaching from Santa Catarina and from the Salesian Schools Network (RSE in portuguese), history teachers and the authors of the collection. Besides observing the interactions and confrontations between the representation of teachers and students of the RSE in relation to the uses of the course book, and it is also analyzed the language of the book authors. It uses the categories of representation and appropriation based on Chartier (1990; 2002) to direct the analysis.

Keywords: History. Course book. Curriculum.

O artigo versa sobre o resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada “O livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento Histórico”. No cotejo dos resultados, é feita uma análise de como os autores prescrevem o uso do livro didático, assim como os

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação- UFSC. Linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação. Esta pesquisa contou com financiamento do CNPq, na modalidade bolsa de estudo.



direcionamentos pedagógicos, e de que modo os professores e alunos o representam e se apropriam, tanto do conteúdo histórico quanto das práticas pedagógicas relacionadas a ele. Destacam-se igualmente os seus usos e restrições no cotidiano escolar.

No que concerne ao processo metodológico, a pesquisa envolveu 173 alunos da 3ª série do ensino médio, três autores e quatro professores das cinco escolas salesianas do estado de Santa Catarina: o Colégio Auxiliadora, na cidade de Campos Novos, do qual 25 alunos fizeram parte da pesquisa; o Colégio Dom Bosco, de Rio do Sul, com 23 alunos pesquisados; o Instituto Maria Auxiliadora, também de Rio do Sul, com 31 alunos; o Colégio São Paulo, em Ascurra, com 31 alunos pesquisados; e o Colégio Salesiano Itajaí, na cidade de Itajaí, de onde participaram 63 alunos.

Como recurso metodológico, utilizou-se de questionários específicos para os alunos, para os autores e para os professores. A escolha pelos alunos da terceira série do ensino médio justifica-se por ser a última etapa de implantação do livro didático haja vista que os livros da Rede Salesiana de Escola (RSE) começaram a ser implantados gradativamente em 2005.¹ Destaca-se que a maioria dos alunos já utilizavam o livro desde o início do Projeto Pedagógico da RSE. De acordo com a coleta de dados dos 173 alunos pesquisados, 133 estudavam na escola há mais de três anos, 26 estudavam há dois anos e 14, há um ano.

Os autores dos livros didáticos que colaboraram com a pesquisa foram Ronilde Rocha Machado², Paulo Storace Rota³ e Cândido Domingues Grangeiro⁴. Os professores que responderam ao questionário serão identificados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV, não obedecendo necessariamente à respectiva ordem das

¹ De acordo com Bisewski (2008), a RSE, no Brasil, nasceu a partir de um processo feito pelas Escolas Salesianas na América (ESA), em que foram iniciadas e analisadas as ideias do trabalho em rede, a partir de 1994. O primeiro encontro entre as escolas salesianas da América foi realizado em 1994, na cidade de Cumbayá (Cumbaya I), Equador. Em 2001, no mesmo país, foi realizado o segundo encontro entre as Escolas Salesianas na América (Cumbaya II). É a partir do segundo encontro que os Salesianos de Dom Bosco e as Filhas de Maria Auxiliadora, aqui no Brasil, iniciaram o processo de uma ação integrada como Rede Educativa e, a partir de 2002, os superiores responsáveis pelos Salesianos de Dom Bosco (SDB), por meio da Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL), e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), por intermédio da Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB), nomearam uma Direção da RSE. Ou seja, a partir de 2002 surge oficialmente a Rede Salesiana de Escolas no Brasil. Assim, inicia-se as discussões para introduzir um novo projeto para efetivar a proposta pedagógica da instituição, a elaboração de material didático específico para a Rede. Dessa forma, em 2005 os livros didáticos são introduzidos e utilizados gradativamente por professores e alunos da RSE.

² Graduada em História pela USP e especialista em História do Brasil pela PUC/SP.

³ Graduado em História pela PUC/SP; Pós-Graduado em Antropologia Social pela USP e Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida.

⁴ Bacharel em História pela FFLCH/USP. Mestre em História Social pela Unicamp.



escolas citadas a fim de manter o anonimato. O questionário dos alunos foi aplicado *in loco* pelo autor da pesquisa. A coleta de dados dos professores e dos autores foi realizada por *e-mail*.

Em relação ao direcionamento teórico, utilizam-se as categorias de representação e apropriação de acordo com Chartier (1990; 2002). Segundo o autor, as representações “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Assim, Chartier (2002) conduz a análise da pesquisa no sentido de questionar como as práticas e as representações são construídas propondo uma nova forma de abordagem, buscando abranger as representações como construções que os grupos fazem a respeito de suas práticas.

No que concerne à noção de apropriação, Chartier (1990) se remete ao conceito de Certeau (2009), definindo o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural. A apropriação, segundo o autor, aponta para uma “liberdade criadora” que possibilita uma negação da imposição total de sentidos do polo produtor visando a uma “história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Em outras palavras, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, ainda que restrita, retirando o espectador de uma passividade e reconhecendo a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação, o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos e apropriações.

Enfim, tendo o livro didático de História do ensino médio da RSE como eixo norteador, procura-se articular uma discussão envolvendo o material didático como principal objeto da cultura material escolar, empregando as categorias de apropriação e representação cunhadas por Chartier (1990; 2002).



O livro didático de História como cultura material escolar: uma experiência a partir da Rede Salesiana de Escolas

O interesse pela discussão sobre a produção e utilização do livro didático no contexto escolar vem se destacando nas pesquisas e produção acadêmica relacionadas principalmente ao Ensino de História. Dentre as razões pelas quais vem ocorrendo esse aumento está “o interesse que os historiadores têm demonstrado atualmente por essa área” (CHOPPIN, 2004, p. 551). O debate a respeito desse assunto, anteriormente negligenciado pelos historiadores, vem destacando-se gradativamente no meio acadêmico e se estendendo a congressos, eventos e encontros específicos sobre o Ensino de História. Nesse sentido, as prescrições e apropriações do livro didático estão diretamente inseridos na discussão envolvendo o cotidiano escolar.

Desde o século XIX, o livro didático tem sido o principal instrumento utilizado pelo professor. Bittencourt (2006) ressalta que os livros são utilizados nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial expressa nos programas curriculares e o conhecimento a ser mediado pelo professor. Dessa maneira, o papel do professor torna-se fundamental na formação e análise crítica dos conteúdos e metodologias expressas no livro. A recepção e apropriação do conteúdo podem variar de acordo com a mediação e entendimento do professor.

A utilização de material didático impresso tem o seu início na Europa, no processo de transição medieval para a modernidade; porém, aos poucos, torna-se eficaz como formador de identidades nacionais e como principal instrumento de transmissão do conhecimento científico. Somente no século XVII e XVIII, com o advento do pensamento Iluminista, é que o livro didático consolida-se como importante instrumento metodológico para a “transmissão” de conteúdos. Dessa forma, houve uma influência da cultura europeia na escrita/produção de livros didáticos, inclusive estendendo-se nas escolas brasileiras até o início do século XX.

Segundo Gatti Junior (2004, p. 36), “no Brasil, até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e Portugal”. Foi somente a partir da década de 1930, com o desenvolvimento de uma política educacional consistente e com a Reforma Francisco Campos, que os manuais escolares começaram a serem escritos no Brasil.



De acordo com Caimi (2002), a política populista de Getúlio Vargas passou a incorporar um elemento de especial relevância nesse momento: a formação de uma identidade nacional por meio de programas de padronização de metodologias nas escolas. Mais tarde, em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema “restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma contribuindo para fortalecer a formação moral e patriótica” (FONSECA, 2006, p. 53) .

Fonseca (2006) destaca que a partir dessas mudanças de direção na disciplina de História voltadas para uma produção histórica nacionalista e não mais baseada na produção europeia, ficam claros os princípios norteadores da História nas escolas brasileiras, bem como as concepções de História que o sustentavam.

Com a Ditadura Militar no Brasil, algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país foram aprofundadas. Fonseca (2006, p. 56) destaca que,

após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a óptica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. [...] Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para que se adequassem aquela doutrina.

Segundo Gatti Júnior (2004), a década de 1960 foi o momento da transição dos manuais escolares para os livros didáticos da década de 1990. Com o fim da Ditadura Militar, emergiram novas propostas curriculares por todo o país. A visão do ensino de História passa ser prioridade no que concerne à formação integral e formação para a cidadania. O conhecimento acadêmico passa a se aproximar das discussões do ensino médio sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Conforme o autor, a massificação da educação permitiu o ingresso no ambiente escolar de várias classes sociais, inclusive os excluídos até esse momento (camponeses e operários).

A partir das décadas de 1980 e 1990, a disciplina de História opera uma nova proposta de ensino, apresentando a necessidade de reelaboração de conteúdos e



metodologias que exigiram uma nova postura dos professores e alunos, ou seja, uma disciplina que deve:

Contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concebidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2006, p. 20).

Salienta-se que a compreensão do livro didático vai além do escrito entre as linhas da cultura material escolar; entende-o como um recurso metodológico que traz questionamentos e problemáticas acerca da sua utilização, ou seja, entende-se o livro didático como um objeto cultural que, segundo Fonseca (2003, p. 56), “é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”.

Pode-se inferir que a trajetória da escrita e dos usos do livro didático, por muito tempo, teve como principal objetivo a memorização de conteúdos e a visão do professor como um mero coadjuvante do processo de aquisição e transmissão do saber. Assim sendo, a herança de uma cultura escolar baseada numa visão considerada tradicional e ultrapassada ainda pode estar contida no imaginário de quem utiliza o livro didático, principalmente do professor, que, por muitas vezes, ainda infere uma visão de um instrumento manipulador.

Nessa linha de pensamento, destaca-se que os livros didáticos são considerados, pela RSE, importante componente para a efetivação da Proposta Pedagógica no Brasil.⁵ O fragmento, a seguir, explicita a importância dessa proposta:

O material didático da RSE assume em todos os sentidos um papel fundamental nesse Projeto, por se tratar de um dos instrumentos principais para sua implantação, além de suscitar a formação continuada dos professores e de garantir apropriação dos conhecimentos pelo aluno. A preocupação com os princípios aqui explicitados perpassa tudo o que é produzido para o professor e o aluno, de tal forma que o material didático torna visível, concretiza e confere unidade a este Marco Referencial. (Projeto Pedagógico, RSE, 2005, p. 25).

⁵ A Projeto Pedagógico da RSE é considerado o documento norteador de todas as ações pedagógicas das escolas salesianas, difunde-se em todas as escolas do Brasil as diretrizes que regem o cotidiano das instituições escolares da Rede, assim como as diretrizes filosóficas da Congregação dos padres salesianos. De acordo com o Projeto Pedagógico da RSE, o documento “apresenta os princípios básicos, as metas e as orientações metodológicas da RSE” (RSE, Projeto Pedagógico, 2005, p. 7).



A produção de livro didático está diretamente inserida no processo de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Em relação à disciplina de História, o livro didático passa a ser o norteador do currículo escolar, isto é, ele direciona os conhecimentos a serem ensinados em sala de aula. Portanto, o uso do livro didático pode ser considerado um importante aliado na prática pedagógica ou, contraditoriamente, um reprodutor de conteúdos e transmissor de conhecimentos predeterminados e concebidos por determinados grupos da sociedade.

Relativamente a essa discussão, Bittencourt (2008, p. 190) destaca que

o livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado.

Salienta-se que o livro didático da RSE é o instrumento metodológico mais importante a ser utilizado pelos professores, sendo entendido como integrante do processo de ensino e aprendizagem na formação do pensamento histórico e como principal componente da cultura material escolar. Dessa forma, com base em interações e embates entre diferentes culturas que convivem no interior do cotidiano escolar, são escolhidos e produzidos saberes e práticas referentes às disciplinas escolares, à organização do espaço e do tempo, aos métodos de ensino e ao sistema de avaliação. Saberes que, segundo Chervel (1990), não são inferiores aos saberes, ditos superiores, produzidos em centros de pesquisas e universidades, interligados com saberes oriundos de outros espaços sociais. Assim, conhecer o material didático utilizado em sala de aula torna-se fundamental no processo de formação do aluno, oportunizando, desse modo, um debate entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar: professor, aluno e livro didático.

Desse modo, segundo os autores dos livros didáticos da Rede, o currículo das escolas salesianas e os livros didáticos são elaborados conforme o contexto político, social e educacional. As regulamentações e prescrições traduzidas e adaptadas pelos autores dos livros didáticos e pela equipe pedagógica da RSE, apesar de terem um significado peculiar no contexto educacional e darem orientação para o planejamento e o desenvolvimento das aulas, a utilização dos livros didáticos e dos conteúdos a serem



ensinados, só se efetivam quando ganham forma na prática dos professores em sala de aula. No entanto, percebeu-se que tal prática, prescrita pelos autores da coleção, nem sempre acontece como prescrito.

Entre o prescrito e a apropriação

No transcorrer da pesquisa, percebeu-se que, para alguns professores, o uso do livro torna a aprendizagem pouco dinâmica, impregnada de conceitos e conteúdos construídos e transpostos em sala de aula. Para outros, o livro didático pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem e produção cultural desde que seja bem elaborado e explorado no cotidiano escolar. O livro didático encontra-se entre os desafios e as restrições que ainda estão muito presentes no âmbito escolar, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

A relação estabelecida entre o professor de História e o material didático de História pode ser compreendida sob olhares divergentes: de um lado o posicionamento do professor com algumas restrições perante seu uso, por outro, a posição de dependência do professor diante de um material de ensino; Ou, ainda, percebendo-o como um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem da História como disciplina escolar.

A escolha dos conteúdos da coleção da Rede foram selecionados pelos autores, que, segundo a parte específica do professor (ROTA; MACHADO, 2009, p. 36), estão de acordo com as diretrizes dos PCNs. A distribuição dos conteúdos não é organizada de forma linear, quer dizer, não seguem a clássica periodização baseada tão somente na cronologia e na História quadripartite. Os conteúdos são divididos por eixos norteadores distribuídos de acordo com as três séries do ensino médio. A escolha por eixos temáticos realizada pelos autores justifica-se pelo fato de “propiciar aos alunos condições de aproximação e análise da realidade social presente, coisa que muitas vezes é difícil de se conseguir quando a opção é pela sucessão linear da história de todos os povos, da Pré História até os dias atuais” (ROTA; MACHADO, 2009, p. 32). De acordo com esse entendimento, assim está distribuído e organizado o currículo de História do Ensino Médio da RSE:



Quadro 1: Organização dos conteúdos da coleção de História do ensino Médio da RSE

Série	Conteúdos
Volume 1 - 1ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Identidades em construção Jovens, juventudes, histórias Jovens em outras culturas</p> <p>Unidade 2 – A invenção da cidadania Cidade, cidadania, democracia: a experiência dos gregos Os romanos e sua experiência republicana Revolução Francesa, cidadania e democracia</p> <p>Unidade 3 – A construção do mundo moderno Tempo, espaço e modernidade Ordem e desordem na modernidade: o tempo da política e o Estado moderno Na busca pelo paraíso, a descoberta do outro</p>
Volume 2 - 2ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – A produção do mundo contemporâneo Artesãos e camponeses na Europa medieval No ritmo da indústria Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!</p> <p>Unidade 2 – Terra e poder Terra e poder na América Latina O acesso à terra no Brasil, ordem e (des)ordem O concerto das nações ou o massacre dos povos</p> <p>Unidade 3 – Mundos do trabalho no Brasil Entre o cativo e a liberdade Trabalho, indústria e movimento operário Riquezas e misérias: duas faces da construção do Brasil</p>
Volume 3 - 3ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Estados, nações e nacionalismos A formação das nações ou o mundo à beira da guerra A (difícil) construção da nação brasileira Estados Unidos: formando uma nação</p> <p>Unidade 2 – Os dilemas do século XX Brasil: a ordem republicana ou como eliminar a participação popular O capitalismo contestado ou a construção do mundo comunista Guerras e crises capitalistas</p> <p>Unidade 3 – Autodeterminação dos povos e novas formas de dominação Os países “pobres” no cenário mundial Nova ordem mundial? Brasil, um país de desigualdades e diversidades</p>

Fonte: ROTA; MACHADO (2009).

Os autores ainda salientam que a decisão de buscar outras formas de organização curricular, não vinculadas a modelos tradicionais de linearidade cronológica, foi apoiado nos PCNs: “Trabalhar o tempo como duração ajudará os alunos a perceberem diferentes temporalidades, a partir da identificação das mudanças e permanências no modo de vida dos grupos sociais” (ROTA; MACHADO, 2009, p. 40). Todavia, Rota e Machado (2009, p. 40) destacam a importância do não abandono total da cronologia, pois “falar em tempo é também falar de periodização: quem periodiza assume a escolha do que deve ser lembrado



como marco histórico, definidor de tempos diferentes, e consolida um certo modo de olhar para esses marcos: impõe portanto uma memória”.

De acordo com Kantovitz (2011, p. 49-50),

ao analisar os currículos escolares, deve-se ter presente que esses, no interior de seu texto, contêm um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, não pode ser entendido como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social. Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado como um conjunto de conhecimentos para ser absorvido pelos professores e repassado aos alunos de maneira inquestionável.

Dessa forma, o currículo é compreendido aqui como um elemento que traz à si um conjunto de representações. De acordo com Chartier (1990, p. 17), “as representações não são discursos neutros pois produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade às custas de outros, uma deferência, e mesmo um processo que legitima e justifica escolhas e condutas”. Nesse sentido, a História ensinada, assim como a escolha dos conteúdos tanto pelos autores quanto por professores e alunos, pode estar direcionada a atender aos objetivos e interesses de determinados grupos inseridos no contexto escolar.

As representações, acrescenta o autor, estão inseridas “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p. 17). Desse modo, pode-se entender que se estabelece uma “luta de representações”, e essas lutas podem gerar uma busca de interesses sociais, como as imposições, resistências políticas e ideológicas que permeiam a sociedade contemporânea.

Nessa direção, o livro didático, visto como um objeto cultural, passa a ser determinante para conhecer e analisar as representações construídas sob dois olhares. Por um lado as representações que o compõem; de outro as representações que dele fazem.

No que se refere ao livro da RSE, os alunos foram questionados sobre a importância da leitura do livro didático. Ao responder a pergunta “*Você lê o livro de História para:* ”, dos 173 alunos, 37% responderam que “*estudar para a prova*”; 21% para “*formar uma opinião crítica a respeito de um determinado assunto*”; 12% para “*preparar-se para a aula*”; 18% para “*conhecer o seu passado e entender o seu presente*”; e 12% afirmaram que “*não lê*”.



Na análise dos dados, primeiramente é necessário destacar que, de acordo com as considerações dos autores da coleção, um dos principais objetivos da disciplina de História e, por consequência, dos livros por eles elaborados, é a formação do pensamento histórico. Segundo Rota e Machado (2009, p. 41), o pensamento histórico é

um investimento no estudo e na reflexão sobre as experiências sociais vividas diretamente pelos alunos, em seu tempo e em seu espaço, ou vividas por outros povos e grupos sociais, em outros tempos e outros espaços. Isso, para que se apropriem e utilizem com desenvoltura as noções e os conceitos necessários à análise, cada vez mais consistente e autônoma, do presente e do passado .

Todavia, o que se constata nesta pesquisa é que as permanências sobre o ensino de História ainda estão muito voltadas para a representação da História como uma disciplina que estuda somente o passado, isto é, para alguns alunos, o historiador (ou professor de História) é um profissional que estuda, pesquisa o passado e o transmite. Ao mencionar que a leitura do livro didático é “*Estudar para a prova*”, pode-se inferir que a preocupação com o desempenho quantitativo em relação às notas, ou com o vestibular, ainda é predominante nos alunos do ensino médio, principalmente por se tratar de uma escola particular.

Nessa linha de argumentação, destaca-se que os livros escolares assumem múltiplas funções e não podem ser compreendidos como o único objeto metodológico escolar, mas sim, como um dos instrumentos metodológicos que podem auxiliar no processo de aprendizagem e “que podem variar consideravelmente de acordo com o ambiente sócio cultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Ou seja, eles atendem aos interesses de um determinado grupo inserido num contexto social específico, neste caso, atendem ao interesse de alguns alunos que objetivam passar no vestibular.

Esse dado representa uma pequena parcela dos jovens que hoje estão concluindo o ensino médio na RSE. Todavia, como constatado na pesquisa, são representações ainda muito presentes entre os jovens, principalmente naqueles que estudam em escolas voltadas ao vestibular e ao mercado de trabalho.

Dos 173 alunos que responderam ao instrumento de pesquisa, em 25 respostas apareceu o livro didático como material somente para estudar para o vestibular. Entre as



respostas, destaca-se: “*Sobre o vestibular que são várias perguntas onde é trabalhado dentro da sala de aula. Destacando alguns conceitos e curiosidades que nos fazem memorizar melhor o conteúdo e procurar abranger cada vez mais*”. Novamente, nota-se a preocupação em memorizar o conteúdo. A História é vista não como um meio de entendimento da sociedade e orientação para a vida, mas como uma disciplina que contribui para a entrada na universidade.

Na fala dos alunos, a preocupação com o vestibular é evidente. Das respostas discursivas, tanto no que se refere aos aspectos positivos, quanto aos negativos sobre os usos do livro didático, destaca-se com muita frequência o depoimento de alunos que utilizam o livro como forma de estudar e não como um instrumento para a formação do pensamento histórico, conforme propõe o Manual do Professor (MP).⁶

Diante do exposto, as representações dos alunos relativamente à disciplina de História e do livro didático não estão conectadas com um dos principais objetivos da História: a formação do pensamento histórico.

A disciplina de História passa a ter importância na formação do pensamento histórico a partir do momento em que agrega sentidos ao aluno. No instante em que ela é articulada e entendida tanto na sua objetividade científica como, principalmente, na sua subjetividade, passa a ter significado na vida do aluno. A partir do conhecimento histórico científico, ele é capaz de dar sentidos a suas carências por meios não científicos, contribuindo assim na formação do pensamento histórico. Nessa perspectiva, a narrativa adquire sentido quando oportuniza significados aos acontecimentos históricos fazendo com que o aluno compreenda a História como uma constante (re)construção.

O sentido da narrativa histórica é compreendido nesse artigo sob um viés de uma narrativa crítica e instável, quer dizer, uma narrativa que possibilita o entendimento dos diferentes olhares e lugares da História.

Rüsen (2001, p. 66-67) destaca que a narrativa histórica é constitutiva da consciência histórica:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. [...] Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela onde

⁶ O Manual do Professor (MP) é um encarte no fim do livro didático do professor. No MP estão inseridas todas as orientações metodológicas e pedagógicas de como o professor da Rede deve utilizar o livro didático no cotidiano escolar e as concepções de ensino da RSE.



o passado é levado a falar e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presente.

A partir do momento em que o aluno se interessa majoritariamente pela História como disciplina formadora para o vestibular, a disciplina perde sentido como orientadora para a vida prática.

Ao analisar a fala dos autores do livro didático do ensino médio da RSE, também é identificada uma preocupação com o vestibular. Um dos autores da coleção, Autor I⁷, ao ser questionado se o livro foi pensando de forma intencional como instrumento que prepara para concursos, vestibular e ENEM, responde: “*Com certeza, quando se trabalha com o pensar do aluno, com ênfase em habilidades principalmente com de leitura e escrita*”. Porém, diferentemente do Autor I, o Autor II expõe sua opinião da seguinte maneira :

Não prioritariamente. Foi se rendendo aos poucos, dada pressão da maioria dos professores da Rede. Minha compreensão da metodologia do ensino da História é a de que um trabalho consistente centrado nas habilidades de leitura/compreensão/interpretação/escrita, em várias linguagens, prepara o aluno para a cidadania e para os desafios intelectuais da vida, dentre os quais o vestibular. A opção por essa linha de trabalho implica, evidentemente, em fazer outros recortes de conteúdo, selecionar alguns temas para desenvolver e deixar outros de fora. Mas o aluno fica preparado para se apropriar, sozinho e com autonomia, de assuntos que ele não estudou na escola e, eventualmente, forem solicitados nos diversos vestibulares da vida. Mas não é essa a compreensão da maioria dos professores da Rede, para esses, é preciso ensinar tudo, isto é, “explicar” todo o programa do vestibular da região para o aluno, de um modo inclusive um pouco paternalista, fazendo todo o percurso por ele” (Autor II, 2010).

Nota-se nas duas narrativas certa divergência na representação da Coleção. É importante destacar que o Autor I não é mais membro da equipe pedagógica da Rede e o Autor II ainda faz parte da equipe. Percebe-se, na fala do Autor II, uma pressão e adequação do material para atender ao público interessado pelo vestibular. Nessa linha de pensamento, as adaptações são realizadas conforme o interesse de determinados grupos

⁷ Optou-se por manter o anonimato dos autores, os quais são identificados como Autor I e Autor II.



sociais, pois, como destaca Munakata (2009, p. 290), “o que está em jogo é uma política cultural que pretende decidir como devem ser as futuras gerações”.

No que se refere às representações sobre o livro didático, os alunos pesquisados foram questionados se a leitura do livro de História desperta o interesse para saber mais sobre o passado. As respostas assim se dividiram: para 21% “*não despertou interesse*”; para 28% “*despertou pouco interesse*”; para 45% “*o livro é interessante*”; e para apenas 6% “*despertou muito interesse*”.

De acordo com 49% dos alunos pesquisados, o livro didático despertou pouco ou nenhum interesse. Dentre essas vozes, podem-se destacar os seguintes comentários que seguem um pensamento homogêneo no que diz respeito sobre o livro:

- 1 - Pois a autora, em muitas vezes, baseia-se em sua opinião própria e deixa de lado os conteúdos com visão para uma sala de aula.*
- 2 - Não gosto das opiniões expressas no livro. Então não absorvo o conteúdo através dele.*
- 3 - O livro apresenta muito a opinião da autora e o que eu preciso é de conteúdo. (Respostas dos alunos, 2010).*

A partir das narrativas, constata-se que os desafios para os professores de História e para os autores de livros didáticos ainda são grandes. Parte da geração contemporânea, por mais que se questione sobre a importância da disciplina de História, ainda se caracteriza pela era do consumismo e da informação, assim, colocando o conhecimento teórico científico à mercê de outras prioridades, como por exemplo, passar no vestibular ou utilizar os conhecimentos históricos para a vida profissional e não para a vida prática como formadora do pensamento histórico.

Ao considerar que o livro didático é uma produção que envolve diferentes sujeitos, desde os autores até a impressão do material até chegar ao aluno e professor, Chartier (1998, p. 77) destaca que “apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores”, e que “toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. Dessa maneira, entende-se que as restrições dos alunos, diante da opinião dos autores, impõem-lhes limites e induzem a apreciações pessoais as quais não permitem a “liberdade do leitor”, como destaca Chartier (1998).



Percebe-se que as apropriações sobre o livro didático podem variar de acordo com as representações que os professores fazem dele. Evidentemente que cada professor da RSE também atribui diferentes sentidos ao livro didático, sentidos que muitas vezes ainda estão atrelados a concepções do passado relativamente ao livro didático, pois este era entendido como um “vilão” do processo de ensino da História, limitando a problematização e criticidade dos fatos históricos. Nesse mesmo direcionamento, Chartier (1990, p. 123) ainda salienta que

o leitor é sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

As apropriações são entendidas pelo autor como práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. Segundo o autor, o sentido das formas materiais que organizam a leitura deve receber atenção especial do historiador, pois as formas, os dispositivos técnicos, visuais e físicos comandam, se não a imposição do sentido do texto, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações das quais são susceptíveis.

Nessa perspectiva, o professor assume uma postura de conduta de opinião que estende ao cotidiano escolar, especificamente, na interferência na opinião do aluno. De acordo com Chartier (1990), os sentidos que os leitores dão ao texto advêm de seu sistema de representação, que é recorrente à sua cultura. No caso da leitura do livro didático por professores e alunos, cada qual se apropria da leitura considerando as suas especificidades culturais; no entanto, o aluno, na maioria das vezes, está mais sucessível à influência das apropriações e representações dos professores. Assim, deve-se considerar que o professor é um sujeito dotado de condutas, de especificidades e singularidades, vale dizer, além de mediador do conhecimento, é um formador de opinião, opinião esta que pode ser expressa de acordo com suas concepções ou para atender a determinado grupo social, no caso em foco, a RSE.

Dos professores pesquisados, percebem-se diferentes práticas discursivas no que se refere ao mesmo material didático. Ao serem questionados sobre se o livro didático orienta os professores a considerar diferentes propostas explicativas de um conteúdo, dos



quatro professores pesquisados⁸, os Professores I e IV dizem que “*Sim*” e os Professores II e III afirmam que “*Parcialmente*”. Os professores da Rede possuem representações diferentes a respeito dos livros didáticos, representações que se estendem diretamente na sua prática pedagógica.

O Professor IV destaca que,

os livros são bem estruturados, porém se o professor não utilizar aulas expositivas esclarecendo aos alunos da estrutura que amarra as unidades e os capítulos com seus respectivos objetivos, os alunos não conseguem compreender a lógica que está por detrás dessa estrutura (Professor IV, 2010).

Enfatiza-se, desse modo, a importância da formação acadêmica e continuada dos professores de História que atuam diretamente nas salas de aula e que utilizam o livro didático. Tanto nos relatos dos alunos quanto nas falas dos professores, identifica-se a necessidade de relacionar o conteúdo histórico com a prática pedagógica do professor para que o aluno se aproprie do conhecimento histórico considerando as especificidades e multiplicidades dos fatos históricos; em outras palavras, a formação do pensamento histórico concretiza-se não só pela leitura do conteúdo histórico do livro didático, mas, principalmente, pela mediação e interação pedagógica do professor.

Bittencourt (2006, p. 74) ressalta que,

ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola.

Destaca-se que os professores da RSE não escolhem o livro didático. O professor “não tem autonomia” para escolher os conteúdos históricos e atividades metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas. Pelas orientações da equipe pedagógica da Rede, ele precisa dar conta de todo o conteúdo do livro.

Salienta-se aqui o relato do Professor I acerca dos usos e especificidades dos livros didáticos utilizados pelos alunos do ensino médio da RSE. Ao responder o questionário da pesquisa, o que chama a atenção nas respostas do Professor I, é que 100%

⁸ Também se optou em manter o anonimato dos professores, os quais são identificados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV.



delas são positivas e não apresentam questionamentos sobre os livros didáticos. Além disso, todas as suas respostas, inclusive as que exigiam uma opinião pessoal, foram transcritas do MP, quer dizer, apresenta respostas que demonstram certa complacência com o material não querendo comprometer-se com uma fala pessoal e/ou crítica.

Há certa parcialidade por parte do professor diante dos livros didáticos. Quando foi questionado sobre a metodologia expressa nos livros, ele responde da seguinte forma *“As propostas estão relacionadas uma nas outras. No livro do professor tem orientação metodológica que é um apoio para o planejamento das aulas”* (Professor I).

Nesse relato, é visível a dependência do professor relativamente ao livro didático e às orientações do MP. O Professor I representa-o como um instrumento de apoio que direciona o planejamento de aulas. Portanto, pode-se inferir um questionamento a propósito da autonomia do professor em face do material, autonomia esta que, em muitos casos, é limitada por diversos fatores, entre eles, o próprio conteúdo histórico, a direção/coordenação da escola e a incompatibilidade entre o conteúdo do livro e a grade curricular das instituições de ensino da RSE.

Nesse aspecto, o “lugar” de onde o Professor I fala possibilita um entendimento da sua postura diante das respostas dadas, pois leva em consideração o seu vínculo de trabalho e sua “submissão” diante da Rede e/ou da escola. Nessa linha de raciocínio, a utilização do livro didático e suas apropriações por professores da Rede evidenciam-se em diferentes formas e objetivos, diferenças tais mais marcantes na compreensão e importância do livro como instrumento metodológico. Porém, embora a proposta pedagógica dos autores sugere/apresenta uma nova visão de História, uma nova abordagem pedagógica e metodológica da disciplina, alguns professores ainda não a compreendem como um processo efetivado, consolidado e proveitoso em suas mais variadas semânticas.

A prática do professor está diretamente relacionada ao seu vínculo com a instituição e este passa a ser um reproduzidor das representações que se estabelecem em sala de aula na relação aluno/livro didático, pois, segundo Chartier (1990), as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e, mesmo, a legitimar escolhas; assim, nas lutas de representações, tenta-se impor ao outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social.



Considerando o livro didático como uma disparidade entre o que o livro diz e o modo como o professor o utiliza, Chartier (1990, p. 123) explica que,

por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

Nessa perspectiva, as representações dos alunos e professores no que tange ao conhecimento histórico do livro didático são apropriadas de forma diversa. Isto é, estabelecem diferentes funções ao mesmo objeto: por um lado um material “desinteressante”, que serve apenas para estudar para o vestibular e provas e, por outro lado, um livro didático com possibilidades de agregar conhecimentos atuais, relacionando e ajudando na vida prática dos alunos. De acordo com Chartier (1990, p. 26), para compreender os sentidos da leitura, “a apropriação tal como a entendemos tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

O autor ainda explica que

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, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 77).

Portanto, o livro didático deve ser compreendido como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar. O seu efeito real, considerando seus aspectos positivos e negativos, não está apenas na escrita dos conteúdos históricos; encontra-se, contudo, e principalmente, no modo de utilizá-los.

Enfim, os usos e as restrições de uso do livro didático são entendidos pela RSE como o mais importante instrumento para a concretização da Proposta Pedagógica da Rede. Entretanto, no interior do cotidiano escolar, ainda persistem as resistências e os entraves a propósito de seu uso, tanto por professores quanto pelos alunos. Constata-se



que as representações dos professores são muito presentes quando se trata de dar sentido e ao se apropriar do livro didático, interferindo, assim, na opinião dos alunos em relação ao livro. A representação do professor repercute diretamente na representação do aluno sobre o livro didático.

Considerações finais

De acordo com a equipe pedagógica da RSE e dos autores dos livros didáticos, as aulas de História deveriam ser encaminhadas seguindo as normativas incluídas no MP de cada livro, e estes deveriam ser utilizados como principal ferramenta pelo professor nas suas aulas.

Porém, o que se observou nas escolas pesquisadas, nos alunos e professores ouvidos na pesquisa, é que os usos e as apropriações do livro didático são adaptados por condições que se relacionam de modo complexo, quer dizer, cada escola – ou cada professor – adapta-se e utiliza o livro didático de acordo com as representações que dele faz, sejam representações vinculadas ao livro como suporte e direcionamento das suas aulas, sejam representações de resistência ao livro, limitando a sua utilização em sala de aula.

Não obstante a proposta pedagógica do MP do livro de História seja oportunizar maior autonomia ao aluno e formação do pensamento histórico, o livro por si só não atende a tais proposições sem a mediação efetiva do professor. Pelas narrativas dos alunos, notou-se que o professor é dotado de representações. Representações essas que repercutem diretamente na sua prática pedagógica e na formação do aluno, tanto na formação histórica quanto na formação de suas representações, pois ficou visível a confiança que os alunos demonstraram em relação ao posicionamento e à prática pedagógica do professor, incluindo aqui as suas representações.

Enfim, a utilização do livro didático e suas apropriações por professores e alunos da Rede evidenciam-se em diferentes formas e objetivos, diferenças mais marcantes pelos alunos. Apesar dos autores produzirem suas obras, expressar leituras, posicionamentos pedagógicos e orientações institucionais, eles “selecionam a produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los para torná-los possíveis de serem ensinados” (LOPES, 2004, p. 111). Porém, embora a proposta pedagógica dos autores propõe uma nova visão de História,



uma nova abordagem pedagógica e metodológica da disciplina, muitos alunos ainda não a compreendem como um processo vivo e em constante (re)construção que pode servir como orientação para a sua vida.

Referências Bibliográficas

- BISEWSKI, Osvaldo. **Práticas de formação continuada de professores**: estudo de caso na rede Salesiana de Escolas. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 16 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes- São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e conhecimento. In: **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de história**. 2. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita da história**: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia. MG: Edufu, 2004.



KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas em Santa Catarina**: desafios na formação do pensamento histórico. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio /jun./jul./ago., 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Historia viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ROTA, Paulo Storace; MACHADO, Ronilde Rocha. **História**: ensino médio, 1º ano. 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2009.

RSE - PROJETO PEDAGÓGICO - Marco Referencial. São Paulo: Salesiana, 2005.

Artigo recebido em 15 de Maio de 2014.

Aprovado em 01 de Junho de 2015.