

A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

THE HISTORY DIDACTIC BOOK APPROPRIATION ON STUDENTS' PERSPECTIVE

André Ulysses De Salis¹
Carmen Lucia Gomes De Salis²
Maria Paula Costa³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o papel que o Livro Didático desempenha no processo de ensino aprendizagem na sala de aula, haja vista que, fazem parte do cotidiano do aluno. Assim, a pesquisa problematizou como os livros didáticos de História são apropriados pelos diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar e qual a importância atribuída pelos alunos com relação às fontes históricas destacadas no material.

Palavras-Chaves: Alunos, Livro Didático; Fontes Históricas.

Abstract: This article aims to analyze the role didactic book plays on teaching-learning process in the classroom, once they are part of the student daily life. Therefore, the research problematized how the History text books are appropriated by different individuals involved in the daily school life as well as the students attributed importance regarded to historical sources highlighted in the material.

Keywords: Students, Didactic Book and Historical Sources.

Nas últimas décadas, observa-se uma significativa ampliação de pesquisas que passam a considerar o Livro Didático como objeto de investigação. Diante desse aspecto, vários estudos têm procurado desvendar seu papel na cultura escolar, bem como analisar a natureza da relação estabelecida entre esse material e os sujeitos envolvidos no processo de ensino. Tarefa nada fácil, haja vista a complexidade que esse objeto cultural vai adquirindo em sua trajetória que se mescla com a institucionalização do sistema educacional brasileiro. Também, e não menos importante, deve-se ressaltar a influência exercida sobre ele pelas transformações no campo epistemológico da disciplina, além de questões relacionadas ao Ensino de História.

¹ Doutorando em História pela Pontifícia Universidade Católica (São Paulo), professor colaborador na Universidade Estadual do Centro-Oeste e bolsista CNPq. E-mail: ulyssesdesalis@yahoo.com.br.

² Mestre e doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: clsalis@uol.com.br.

³ Mestre e doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: paulaecosta@gmail.com.

Ao considerar o Livro Didático como objeto complexo, não menos trabalhoso é a tentativa de ponderar sobre sua história, já que esta se confunde com diferentes contextos nacionais que lhe atribuíram características e papéis políticos peculiares. Vale destacar que nesse longo percurso, o material se tornou um poderoso instrumento que influenciou (e influencia)⁴ não somente a formação política e ideológica dos sujeitos, mas, sobretudo, contribuiu para a construção de um determinado pensamento histórico, como uma forma de definir a História e sua função na vida dos indivíduos. Por isso, embora de forma breve, cabe ponderar sobre sua trajetória e processo de universalização nas escolas, traçando um recorte a partir de 1985⁵, momento em que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que

[...] apresentou grandes modificações em relação ao programa de livro didático que vigorava antes, o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF). O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).⁶

O PNLD tornou-se um dos maiores programas de distribuição de material didático do mundo⁷ e, para Cassiano, estabeleceu parâmetros distanciando-o e diferenciando-o de outros como, por exemplo, do período Vargas que marcou institucionalmente a relação entre o Estado, a produção e distribuição desse material

⁴ A intenção não é atribuir um papel de protagonismo para o Livro Didático com relação à formação de um pensamento histórico - já que sabemos que a prática do professor e a forma como ele se apropria desse material, somado a bagagem do sujeito são fatores importantes - mas ressaltar que a relação “intima” do indivíduo com a leitura do material, somado a centralidade ocupada por ele no processo de ensino também são preponderantes para delinear uma ideia de história.

⁵ A década de 80, no Brasil, foi marcada pelo processo de redemocratização política que trouxe em seu bojo uma série de questionamentos em várias áreas, dentre elas, no campo educacional, evidenciou-se diversas mudanças que buscavam distanciar-se de um modelo de ensino proposto pelos militares, com a criação do PNLD. Ver mais: MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. ROCHA, Helenice Bastos; MARCELO, Souza Magalhães; CONTIJO, Rebeca (orgs). **A História na escola**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 175-199.

⁶ CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁷ Idem. **Circulação do livro Didático: Entre prática e prescrições**. Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 22.

nas escolas públicas. Essas mudanças, em linhas gerais, podem ser resumidas em quatro eixos centrais:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Sendo assim, o governo passou a comprar somente livros não-consumíveis; b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor; c) distribuição gratuita as escolas públicas e sua aquisição com recursos do Governo Federal; d) universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries do atual ensino fundamental (1ª a 8ª séries).⁸

Esses itens dão o tom do tamanho do desafio a ser superado pelo primeiro governo do chamado período de redemocratização, pois, no decorrer da primeira década de sua implantação, inúmeros problemas imprimiram uma característica de sazonalidade e a universalização do material passou a ser exercida com certa eficácia a partir de critérios mais rígidos de produção; avaliação e circulação, somente na segunda metade da década de 90. Nesse sentido, “[...] o *boom* do livro didático ocorreu concomitantemente à massificação do ensino no Brasil e que, diante das deficiências nesse setor, o livro didático acabou tornando-se um grande paliativo”⁹ e um elemento de “controle de qualidade” dos órgãos de governo, com relação às práticas pedagógicas e de conteúdo. Tinha-se muito presente, no final da década de 80, as deficiências de formação, consequências da implantação das chamadas licenciaturas curtas no período militar.

Do mesmo modo, havia o entendimento de que o Livro Didático seria um elemento fundamental e estratégico, afim de auxiliar nas mudanças que o período democrático exigia, rumo a efetivação de uma formação preocupada com a conscientização crítica, reflexiva e cidadã. Essa ideia revela, a prevalência de uma perspectiva de que a escola permanecia como reprodutora de conhecimento e os professores como instrumentos de transmissão de saberes produzidos em outras instâncias. Assim,

Um bom livro didático nas mãos dos professores, além de evitar erros no ensino, possibilitaria a introdução de metodologias inovadoras, a

⁸ Ibidem., p. 21.

⁹ CUNHA, Maria de Fátima. A utilização do livro didático de história pelos professores da rede pública de ensino da cidade de Londrina e região (2008-2009) In: MOLINA, Ana Heloísa e outros (orgs). **Ensino de história e educação: Olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 138.

atualização de conteúdos e a implementação de processos de ensino-aprendizagem criativos e afinados com o que há de mais novo em termos de pesquisa educacional.¹⁰

Se no âmbito institucional havia consenso quanto ao papel a ser desempenhado pelo livro, com relação aos professores, era encarado com desconfiança, por ser caracterizado como porta voz de uma política oficial, “[...]indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, [...]muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas”.¹¹

A inserção, cada vez mais robusta, de professores no processo de escolha do material, contribuiu também para ir, aos poucos, demovendo as resistências contundentes da maioria dos docentes em relação ao Programa que seguiu, ao longo da década de 90, refinando seus critérios e ampliando o seu alcance para outros níveis de ensino. Se ao final dos anos 80, o Programa circunscrevia-se apenas ao Ensino Fundamental, nas décadas seguintes, estendeu-se para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos. Além de estabelecer regras mais rígidas para a avaliação das obras, em função de uma série de problemas “[...] técnicos, conceituais e metodológicos”¹² que marcaram seus primeiros anos de implantação.

No caso específico das produções de História, a negação e/ou desconfiança dos professores, paulatinamente, perde espaço, na medida em que os editais do PNLD tornam mais rígidas as condições de avaliação. Nesse aspecto:

Quanto à qualidade do livro didático de história [...] pode-se visualizar um esforço crescente de minimização de erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas, entre outras fragilidades dessa natureza que permeavam os livros antes da avaliação sistemática. Constata-se também a supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros. [...] O modelo clássico de livro didático em que o texto ocupava o lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se cada vez mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem-sucedido) de focalizar temáticas para o

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. ROCHA, Helenice Bastos; MARCELO, Souza Magalhães; CONTIJO, Rebeca (orgs). **A História na escola**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 179.

¹¹ Ibidem., p. 181.

¹² FRANCO, Alexia Pádua. Uma conta de chegada: A transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, Marcelo e outros (orgs). **Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 145.

estudo do passado a partir de questões e problemas do tempo presente.¹³

Além das atualizações teóricas metodológicas da Disciplina de História houve um esforço no sentido de estimular a produção de um material que incorporasse os debates relacionados à aprendizagem, no sentido de instigar o desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno. No que se refere a questões mais práticas e de atuação do professor, segundo Caimi,

Ocorre o investimento mais acentuado nas orientações ao docente para fazer o melhor uso do livro didático, oferecendo Manual do Professor como espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática. Tem-se como característica marcante nas obras de história a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias.¹⁴

Nesse sentido, considera-se pertinente compreender que a elaboração do livro didático perpassa por posicionamentos ideológicos, escolhas metodológicas e pedagógicas, assim como mercadológicas, portanto, cabe ao professor, frente a cada realidade vivenciada na sua prática de sala de aula, conhecer o livro que tem em mãos, questionando se ele é adequado para aquele momento, bem como ao objetivo a que pretende atingir. E para isso, é fundamental que o professor tenha a preocupação de verificar a construção da narrativa histórica proposta pelo autor do livro didático, pois,

[...] os autores, ao produzirem livros didáticos interpretam, as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais, são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizados pelos professores no cotidiano de suas aulas.¹⁵

Diante desse cenário, seja pela política agressiva de incentivo do governo, ou pelas mudanças na própria estrutura interna do material, tornando-o mais

¹³ CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros Didáticos de História: Entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 41.

¹⁴ Ibidem., p. 42.

¹⁵ MONTEIRO, op. cit. p. 176.

atrativo aos olhos dos professores, ou, ainda, pela intensa propaganda impetrada pelas editoras, é possível observar que: o livro didático, especificamente o de História, “[...] está significativa e, às vezes, demasiadamente presente em nossas aulas [...]”¹⁶, assumindo certo protagonismo no processo de ensino aprendizagem de História. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa buscou abordar a relação dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental com o Livro Didático de História, no intuito de problematizar, por meio dessa relação, questões ligadas à aprendizagem histórica, ou seja, o que é aprender história para os alunos? Qual a ideia de História que emerge da relação construída no cotidiano da sala de aula com o material disponível?

Tais questões mostram-se fundamentais na medida em que, ao desvendar as representações formuladas ao longo da vida escolar pelos alunos a respeito do material que utilizam em seu cotidiano, torna-se possível refletir sobre aspectos do ensino de História relacionados à aprendizagem, mais especificamente, à forma de como os alunos compreendem o que é aprender História. A pesquisa buscou analisar a relação que os alunos estabelecem com o livro didático¹⁷, com as novas linguagens, particularmente, com as fontes históricas, além da ideia de aprendizado que sobressai dessa relação. A investigação foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental de Guarapuava/Pr, a partir de questionários, envolvendo 153 alunos, do 8º e 9º anos, a fim de que, com base nas suas respostas, refletir sobre tais questionamentos, por acreditar que tal reflexão indica caminhos para se repensar a prática na sala de aula, bem como a possibilidade de produção do conhecimento a partir das demandas e dificuldades apontadas pelos alunos.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que pensar o uso das chamadas “novas linguagens” no ensino de história, focalizando questões relacionadas à possibilidade de construção de conhecimento histórico em sala de aula, elevando o aluno enquanto sujeito desse processo, é algo relativamente novo. Isso porque, não se pode ignorar que as diferentes linguagens sempre estiveram presentes nos materiais

¹⁶ CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático e o currículo de História em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 28

¹⁷ Utilizamos nesta pesquisa o conceito de apropriação de Chartier que afirma: “A apropriação tal como a entendemos, tem como objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. p. 26. Desse modo compreende-se que o aluno ressignifica o livro a partir de várias experiências tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

didáticos disponíveis no mercado, o que mudou, nas últimas décadas, com relação a elas foi a percepção acerca de sua utilidade no processo de ensino, bem como os objetivos e consequências de sua apropriação por parte dos sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula.

A mudança de entendimento quanto a sua apropriação está relacionada ao movimento do campo epistemológico da História, ao desenvolvimento de pesquisas na área do Ensino de História e, obviamente, às questões que vão surgindo no âmbito da cultura escolar.

Sem dúvida, as ponderações sobre as linguagens no ensino de história e as metodologias para embasar seu uso estiveram, por muito tempo, centradas na figura do professor, entendido enquanto “regente” do processo de ensino- aprendizagem, e a sala de aula destacava-se como um local de transmissão de conhecimento. De acordo com Cunha, esse cenário começa a sofrer algumas mudanças, pois

A partir da década de 80, das inovações das tendências historiográficas que despontavam naquele período e aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foram muito comuns naqueles anos 80 os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens”.¹⁸

No entanto, para Cunha, esse período, embora inovasse o uso de materiais diversos na sala como fonte histórica, havia, ainda, uma percepção de seu uso enquanto “[...]novidade. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental”.¹⁹ Nesse período, final da década de 80 e 90, abundaram produções no âmbito da pesquisa relacionada à metodologia, a fim de amparar teoricamente o adequado uso das fontes em sala de aula. Mas, segundo a autora, havia lacunas com relação à utilização das novas linguagens, como fonte histórica, com vistas à construção do conhecimento histórico e ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

¹⁸ CUNHA, Maria de Fátima. Apresentação de dossiê. **Antítese**. Londrina, vol. 03, n. 06, jul.-dez, 2010. p. 669-672.

¹⁹ *Ibidem.*, p. 669-672.

A partir dos anos 90, as produções e preocupações dos estudiosos se desprendem da centralidade atribuída à figura do professor e vários estudos começam a considerar temas como a aprendizagem histórica. Existem várias vertentes que teorizam sobre o significado de aprender História. Para, Jörn Rüsen,

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente.²⁰

Nessa perspectiva, o autor afirma que o aprender historicamente envolve quatro operações básicas, como a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação. Acredita-se que, quando amplia o conhecimento sobre o passado e o distingue do presente (interpretação), constrói-se elementos que orientam a vida prática, além de incentivar a modificação do futuro.

Cabe ressaltar que, para Rüsen, esse aprendizado não está limitado apenas ao espaço escolar, esse conceito é amplamente pensado na constituição do indivíduo, entretanto, a escola e a disciplina de História consistem em um dos pontos a serem considerados. Nesse sentido, torna-se fulcral que, nas práticas pedagógicas que envolvem a tessitura do ensinar História, sejam incluídas ações que permitam aos alunos compreenderem que a História é uma construção do passado, dos processos históricos que tratam das ações e das relações da humanidade no tempo, mas que é fundamental ter a clareza de que os questionamentos para olhar esse passado partem dos anseios do presente.

Ao integrar essas teorias ao uso de fontes históricas na sala de aula, é possível perceber que elas adquirem um novo significado, ao aproximar os alunos da investigação histórica, pois por meio da problematização e do método histórico, aferir-se sobre a complexidade da narrativa histórica, desmistificando a ideia de um passado fixo e único que não considera a diversidade das experiências dos sujeitos. Desse modo, o objetivo do ensino de História se desloca dessa ideia, de um

²⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.). **Jörn Rüsen: e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010. p.39

acúmulo de informações, para a formação de um pensamento histórico, com bases sólidas na produção de conhecimento, cujo foco recaí sobre o aluno.

Para Peter Lee, alguns critérios são elementares para pensar historicamente, sendo eles:

Qualquer um que afirme pensar historicamente deve produzir os melhores argumentos possíveis *relativamente às suas questões e pressuposições*, apelando à *validade* da história e à *verdade* das afirmações de factos singulares.

Qualquer um que afirme pensar historicamente deve aceitar que pode ser obrigado a contar histórias diferentes daquelas que prefere contar (e chegar mesmo ao ponto de questionar as suas próprias pressuposições).

Qualquer um que afirma pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* o passado para servir fins do presente.²¹

Assim, para Lee, ao se ensinar História, é necessário conhecer os critérios de validação desse conhecimento, de como ele é produzido, embora se saiba que existem outros espaços que se utilizam do passado e que não os seguem e não são obrigados a segui-los, pois não têm a finalidade de serem históricos. Pode-se concluir, que a formação histórica do professor também é resignificada, uma vez que não se restringe à ideia de reprodução de conhecimento, mas sim evidencia-se a sua potencialidade, ao conhecer como ocorre a construção da escrita da História e como é utilizada na mediação da ação de ensinar.

Outro ponto considerado relevante se pensar o lugar que o aluno ocupa no processo de ensino e aprendizagem consiste em considerar as ideias prévias dos alunos, pois, conforme mencionado, o indivíduo aprende em diversas instâncias e, ao se socializar constrói explicações sobre sua realidade, dessa forma, quando chega ao espaço escolar tais ideias fazem parte da sua experiência e vão constituir uma forma de ler o mundo. Esse entendimento de como os alunos pensam as concepções determina a centralidade na questão da aprendizagem e, a partir dessa investigação, é possível organizar as formas de intervenções, ou seja, as de como ensinar.

²¹ LEE, Peter. Educação Histórica, Consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel(org.). **Estudos de Consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. p.13

Marília Gago, ao discutir o processo de ensino e aprendizagem em História, afirma que é essencial

[...] que se conheçam as ideias prévias dos estudantes, de modo a desenhar tarefas adequadamente desafiadoras, sem serem promotoras da sensação de insucesso. Os professores precisam conhecer e entender as ideias dos estudantes das suas turmas; cada estudante terá as suas próprias experiências, que se manifestam na reflexão histórica que é influenciada pela família, pela comunidade. Por outro lado, tem de se atender às expectativas que os estudantes têm da sua competência, pois estas diferem, e afectam a persistência, bem como o compromisso com a aprendizagem. Nesse sentido, atender às ideias prévias dos estudantes visa o desafio contínuo do pensamento, procurando relacionar explicitamente as ideias prévias com o conhecimento científico.²²

A articulação entre as ideias dos alunos, as ações do professor (metodologia) e a narrativa histórica objetivam a produção do conhecimento e, portanto, revelam a preocupação com a aprendizagem histórica.

Nesse contexto, as fontes históricas passam a ter um importante papel, já que

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.²³

No entanto, esse trabalho, sem dúvida, exige que o professor tenha um conhecimento específico da área, para organizar seu trabalho com as fontes voltadas para a sala de aula, bem como habilidade de reconhecer as representações que os alunos constroem do material e das linguagens nele contidas.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa teve como fonte questionários que foram aplicados em duas escolas de Ensino Fundamental, nomeadas neste trabalho com A e B, em turmas de 8º e 9º anos de Guarapuava/Pr, totalizando 153 alunos, nomeados numericamente. Os questionários foram elaborados com seis questões, sendo três abertas e três de múltipla escolha. Embora o objetivo geral da pesquisa centrava-se

²² GAGO, Marília. “Uso(s)” e “unitilidade(s)” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.) **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Editora Ijuí, 2009. p.176

²³ CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**. Porto Alegre, vol. 15, n. 28, dez. 2008. p. 129-150.

na compreensão de como os alunos se apropriavam do Livro Didático, para este artigo, foi realizado um recorte que buscou traçar o que os alunos mais apreciavam no material didático, objetivando apreender qual linguagem/fonte histórica mais chamava a atenção, com o intuito de investigar como os alunos compreendem a História.

Uma das questões do questionário era a seguinte: O que você mais gosta do livro didático? Por quê?

Segundo os dados tabulados, 43% dos alunos responderam que gostam das imagens, 14% dos textos, 8% dos mapas e 2% dos exercícios²⁴. Argumentaram que as imagens deixavam o livro “mais curioso, mais colorido, mais interessante, que materializam o conteúdo” (aluno 10, escola A)²⁵; “deixam o terreno do abstrato para se concretizar” (aluno 3, escola A); “ver ou comprovar a narrativa do livro ou do professor aluno” (aluno 6, escola B).

Como se pode perceber não está claro para eles o entendimento de que aqueles elementos que ressaltaram estão colocados no livro para serem trabalhados como fontes históricas e que são imprescindíveis na construção do conhecimento histórico na sala de aula. Os alunos, até consideram importante o uso de fontes históricas, mas, dentro do universo estudado, notou-se uma grande dificuldade em estabelecer a relação entre fonte histórica e construção do conhecimento histórico, pois, embora nas questões abertas destacassem a presença das imagens no Livro Didático, as respostas não avançaram no que se refere à História enquanto uma construção. Veja: “eu acho o livro didático muito interessante. Porque ele contém muitas imagens legais do conteúdo” (aluno 20, escola B); “o livro didático deve ser usado da mesma forma só que com mais fonte histórica, para saber mais sobre o passado” (aluno 4, escola A).

Tal dificuldade resulta do fato de que não basta as imagens estarem presentes nos manuais didáticos ou nas aulas dos professores para se tornarem significativas no ensino, no sentido de desenvolver o pensamento autônomo dos alunos, já que, “[...]é necessário estabelecer um diálogo”, como afirma Ashby

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interroga-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser

²⁴ Cabe ressaltar que 31% dos alunos investigados na pesquisa não responderam a essa questão.

²⁵ Mantive-se a grafia original do aluno.

designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.²⁶

Dessa forma, considera-se relevante atentar para os procedimentos e ações que estão sendo realizados em sala de aula, como as leituras mecânicas ou resumos que suprimem, muitas vezes, elementos importantes para o entendimento de questões que se relacionam ao desenvolvimento do pensamento histórico, como a problematização das fontes históricas contidas nos livros. Assim, cabe ao professor organizar as aulas

[...] oportunizando ao aluno dialogar com realidades do passado, construindo o sentido de análise e contribuindo para a significação do saber histórico adquirido. Procura-se, neste sentido, reconstruir com os alunos os procedimentos utilizados pelo historiador, ao elencar uma situação -problema, elencar indagações, levantar hipóteses, analisar o conteúdo da fonte, construir argumentos para a compreensão da realidade estudada, produzir sínteses conferindo significação ao conhecimento construído.²⁷

Acredita-se que quando realizado esse trabalho, possibilita ao aluno compreender que o passado histórico é uma construção e, portanto, não uma verdade única. Ao ampliar as leituras sobre o passado, desenvolve-se um novo entendimento sobre o presente e o futuro, permitindo que ocorra a aprendizagem histórica.

Vale ressaltar o papel importante que desempenha a formação acadêmica desse professor, pois ele, nessa perspectiva está assumindo o papel de mediador da produção do conhecimento histórico e, portanto, precisa ter, desde sua formação inicial, as bases para compreender a articulação entre a História, o como ensinar, para quem ensinar e para que ensinar. Desse modo, os cursos de Licenciatura possuem o desafio de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino e articular práticas que forneçam, ao longo da formação, o caráter indissociável entre a epistemologia da disciplina histórica e a prática docente.

Ao se deparar com aulas de História, que apenas reproduzem as narrativas históricas presentes nos livros didáticos ou que apresentam as imagens como

²⁶ ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: Barca, Isabel (org) **Educação Histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 37-55.

²⁷ URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo, Cortez, 2015. p. 20.

comprovação do conteúdo trabalhado, deve-se questionar como se deu a formação desse professor e as suas condições de trabalho, pois se sabe que a atividade docente envolve vários elementos. Entretanto, as práticas pedagógicas também edificam uma naturalização no aluno sobre os processos de ensino, no caso do material didático, constrói uma certa dependência que o impede de ampliar suas leituras sobre o que significa uma narrativa histórica.

Com intuito de compreender a inserção do livro didático nas aulas de História, foi perguntado aos alunos sobre o uso desse material na sala de aula e a maioria respondeu que era muito usado. Pode até parecer, em um primeiro momento, que essa resposta nos conduziria a uma negação do material, mas, esse elo que se estabelece ao longo da trajetória escolar se mostrou bem contraditório, ao mesmo tempo que definiam seu uso, como muito frequente, vários ressaltaram que sem ele não conseguiriam entender o conteúdo.

O protagonismo do livro na sala de aula, muitas vezes é o único material disponível para o aluno, somado à forma de como o professor se apropria dele para ministrar as aulas, geram, também, uma dependência do aluno com relação a esse material. A representação construída de aula de história atrela-se, de forma umbilical, a sua presença ou ausência. Uma boa aula de história para esse aluno é aquela em que ele consegue *comprovar* o que o professor diz em suas páginas.

Há uma perceptível insegurança do aluno se o livro não está presente, isso fica evidenciado quando os alunos responderam: “o livro didático deveria ser usado nas explicações” (aluno 50, escola A); “porque sem o livro a pessoa pode não entender o conteúdo, pode não saber responder as perguntas” (aluno 30, escola B); “eu acho que sem o livro nós não iríamos aprender com facilidade, seria muito difícil se só a professora *passace* as coisas no quadro. O livro didático é bem importante” (aluno 26, escola A); “ele deveria ser usado quase sempre” (aluno 15, escola B). Assim percebe-se que, quando o professor não o trabalha rotineiramente, eles ressaltam que ele deveria utilizá-lo com mais frequência, pois, quando não entendem o conteúdo, recorrem ao livro ou, então, segundo suas próprias palavras: “o livro ajuda a tirar dúvidas, se ele não é trabalhado, como faço?” (aluno 34, escola B). Nesse sentido, o aluno, ao longo de sua vivência escolar, paulatinamente, constrói uma perspectiva “miope” do que é História, ou seja, uma visão longínqua e embaçada de um passado que ganha nitidez por intermédio das páginas do livro didático. Com isso, a História vai perdendo vivacidade,

importância e dinamicidade com relação ao presente e ao futuro dos sujeitos, isto é, perde-se, o entendimento de que

[...] história é a realidade concreta da vida dos homens efetivada no agir; história é a reflexão nacional de cada um sobre a sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional no tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos análogos (um conteúdo); história é a soma de toda a presença humana no tempo e espaço desde quando não sabemos até quando também dominamos (um processo)²⁸

Essas ponderações oferecem alguns indícios de que é necessário repensar o lugar ocupado pelo professor em sala de aula, suas ações e relações com o material que utiliza em seu dia a dia, uma vez que antes sua função era transmitir conhecimento, ou mediar o conhecimento, tal função, cada vez mais vem sendo ocupada pelo Livro. Pois, segundo os alunos: “ali tem o conteúdo do mesmo que a professora explicou e se não entendem o conteúdo está ali pra reler” (aluno 25, escola B), ou, “é um jeito de aprender melhor” (aluno 46, escola A); “porque dá um conhecimento melhor” (aluno 8, escola B), ou ainda, “com ele a gente revê o passado” (aluno 54, escola A); “conta melhor as histórias do passado” (aluno 11, escola B).

Com base nessas respostas, pode-se inferir que o processo de entendimento da História, objetivando o desenvolvimento do pensamento histórico, desloca-se da noção de que é necessário problematizar os conteúdos, levando em conta as ideias históricas dos alunos, mediados pela figura do professor, para outro lugar, qual seja, a ideia mecânica, quase automática de que para aprender história basta ler o livro. Nessa perspectiva, o uso das linguagens, fontes históricas se inserem como algo apenas como comprovação, dessa forma, fica implícito que a narrativa do livro também é vista como algo que não necessita de problematização, ou seja, está dada.

Tal perspectiva, presente nos alunos, sujeitos deste estudo, reforça um ensino pautado na memorização, em que aprender História significa “decorar” os conteúdos que irão “cair” na prova, perdendo de vista a noção de que o ensino de História deve ser pautado pela ideia de sua utilidade para a vida prática dos sujeitos.

²⁸ MARTINS, Estevão C. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 9-10.

Embora os materiais didáticos, hoje, estejam cada vez mais distantes dos manuais problemáticos da década de 80, ainda possuem seus limites²⁹ e, portanto, cabe ao professor o gerenciamento de seu uso em sala de aula, de forma que não se torne “um uso mecânico”, mas que sirva como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. A apropriação do livro pelos alunos como detentor de um saber que se sobrepõe às discussões em sala de aula, mostra-se preocupante na medida em que reforça a ideia de que história é algo estanque, presa ao passado, sem uma relação com o presente dos sujeitos. Segundo eles, “o livro didático explica super bem as histórias do passado” (aluno 101, escola A); “deveríamos ler mais para entendermos mais sobre a história desse mundo” (aluno 69, escola B); “porque o livro tras muitas informações dos tempos antigos, explica claramente o que acontecia naquele tempo” (aluno 70, escola A)

Nesses termos, compreender a história torna-se uma operação não construída no processo de ensino aprendizagem, mas sim fornecida pronta pelo professor ou pelo livro ou pelo dois. Notadamente, observa-se nas respostas que os alunos indicam que o livro didático apresenta-se como instrumento importante para a compreensão do processo histórico. No entanto tal entendimento revela a ideia de que aprender História se resume a um movimento mecânico de leitura do material e acúmulo de informações.

Verifica-se, portanto, que a percepção da História, a despeito de todo avanço teórico/metodológico que prima por desvendar a complexidade e a forma como se desenvolve, ou não, a produção do conhecimento histórico em sala de aula, centra-se, fortemente, em uma base denominada tradicional: conteudista, centrada nas “verdades” narradas nos materiais didáticos ou na fala do professor, onde as linguagens são, via de regra, utilizadas para “ilustrar e confirmar”, reforçando a ideia de narrativa única.

Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na

²⁹ Consideramos problemáticos aqueles livros que na década de 80 possuíam imprecisões teóricas e metodológicas, indicativos de narrativas discriminatórias com relação as questões étnico-raciais e de gênero, uma vez que estas não eram obrigatórias, em termos legais. Com o avanço dos editais do PNL, no que se refere aos critérios avaliativos, é perceptível a incorporação desses elementos nas coleções aprovadas pelo MEC. No entanto, apesar do avanço, entendemos que algumas questões são trabalhadas de forma secundária como por exemplo a questão feminina que é comum estar apresentada em box ou em atividades complementares, não sendo incorporada na narrativa principal das coleções.

promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”, e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.³⁰

No dia a dia da sala de aula, o aluno, *outsider*, não consegue enxergar-se enquanto sujeito, tanto do processo de ensino, quanto do processo histórico. A ideia de uma história estagnada no “tempo”- dentro de uma “realidade dinâmica”, em que o virtual e a interatividade tomam cada vez mais espaço - torna-se anacrônica, desinteressante. Embora para muitos professores, a falta de uma “bagagem” de letramento e cultura seja um fator importante que corrobora a necessidade de uma prática que, muitas vezes, reforçam tal ideia de história no aluno, deve-se ter em conta que

Em uma pesquisa sobre as percepções dos jovens sobre a escola e suas disciplinas, Charlot e outros pesquisadores se colocaram na perspectiva do aluno que aprende e dizem: a história não significa e não se articula às experienciais de vida dos alunos na escola. Assim, para tais estudiosos, o problema não está na falta de “bagagem” e sim em uma história supostamente ensinada que não cabe na “bagagem” dos alunos.³¹

A prevalência de uma ideia de aprender e ensinar História tão questionada nas últimas décadas, evidencia um forte descompasso entre as instâncias de saberes, ou seja, embora, no plano teórico, as discussões tenham se ampliado no sentido da possibilidade de construção do conhecimento histórico, distanciando-se, portanto, da questão da transmissão do conhecimento e da centralização do processo de ensino na figura do professor e até mesmo do material didático, entendido enquanto um instrumento de ensino e não um fim em si mesmo, na prática há uma percepção de ensinar que, muitas vezes, disfarçado pelos debates acerca do uso de novas metodologias na sala de aula, permanece, em grande parte, atrelado à reprodução do conhecimento. Tendo isso em vista, verifica-se, portanto, que

[...] os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização - ensino fundamental e

³⁰ CAIMI, Flávia Heloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? ROCHA, Helenice, e outros(orgs). **A escrita da História escolar- memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65.

³¹ ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 151.

médio – são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos de trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam “adornadas” com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática. A renovação do ensino da história ocorre, em muitas situações escolares que temos acompanhado, tão somente pela incorporação superficial de técnicas e recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas, ou pelo apelo a elementos culturais manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológica-linear, verbalista, memorialística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada.³²

A análise das respostas indicou, portanto, que o Livro ocupa um lugar de destaque, para os alunos, no processo de ensino aprendizagem. Entretanto essa posição revelou uma perspectiva de História, construída e/ou reforçada, ao longo de sua vida escolar que versa sobre a “História como estudo do passado” e as diferentes linguagens, apesar de serem consideradas enquanto fonte histórica, emergem enquanto elementos ilustrativos, pitorescos e comprobatórios de uma história única.

O uso das fontes históricas na sala de aula, é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano, e sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.³³

Diante do estudo realizado neste trabalho, pode-se concluir que em referência à toda crítica, é possível apreender a permanência de uma concepção de que “aprender História” atrela-se ao acúmulo de conteúdos sobre o passado, distanciando-se, portanto, da ideia da utilidade do aprendizado histórico para a vida prática dos sujeitos, ou seja, embora tenham acesso e destaquem a importância das fontes históricas elas são pensadas como vestígios do passado que, na ótica dos alunos, “ajudam a ver e comprovar como as coisas aconteceram”. Tal indicação leva a refletir o papel do professor no processo de ensino aprendizagem em História.

³² CAIMI, Flávia Heloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? ROCHA, Helenice e outros(orgs). **A escrita da História escolar- memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 66-67.

³³ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez, 2008. p. 113-128.