

# Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História

*Textbook: production, possibilities and challenges for the History teaching*

Erinaldo Cavalcanti\*

## RESUMO

Os pesquisadores afirmam que o livro didático exerce grande influência no exercício da docência de inúmeros profissionais que atuam na Educação Básica. O presente artigo analisa a construção processual do livro didático e seus desdobramentos no ensino de história e, para tanto, problematiza a atuação dos profissionais que elaboram o livro didático – não só o autor do texto – e as práticas por eles desenvolvidas, destacando os limites e possibilidades na fabricação do livro. Também analisa algumas relações entre a formação docente e os usos do livro didático em sala de aula, pois, para transformar esse instrumento em objeto de pesquisa no cotidiano escolar, como defendem muitos pesquisadores, se faz necessário experimentar essa possibilidade durante a formação docente dos professores.

Palavras-chave: livro didático; ensino de História; formação docente.

## ABSTRACT

Researchers say that the textbook has great influence in the work of many Primary Education teachers. This article analyzes the textbook's development process and its outspread in History teaching, and discusses the function of the professionals who prepare the textbook – not only the author – and the practices they develop, highlighting the limits and possibilities in the construction of the book. The article also analyzes the relationships between teacher's training and the use of the textbook in the classroom, because the transformation of this instrument in a research subject in school life – as claimed by many researchers – requires embrace this activity during the teacher preparation.

Keywords: textbook; History teaching; teacher's training.

---

\* Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Marabá, PA, Brasil. ericontadordehistorias@gmail.com

## O PERCURSO DA ESCRITA

Se este artigo contribuir para refletirmos sobre a importância do livro didático no ensino de história e a necessidade de problematizá-lo na formação docente, terá atingido seu objetivo.<sup>1</sup> O presente texto resulta de um conjunto de reflexões e práticas de escrita que venho desenvolvendo desde 2010, quando recebi o convite para escrever um livro didático de história regional de Pernambuco para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, mais especificamente para o 4º/5º ano. Desde então, paralelamente às pesquisas do doutorado, comecei a estudar uma bibliografia que tematizava o livro didático e seus desdobramentos com o ensino de história.

Os desafios para escrever um livro didático marcam as experiências de escrita de um historiador, que não raro dialoga com os pares, quando não, com um público adulto, seja formado por historiadores/professores de história ou não. Ao receber o referido convite, de imediato me entusiasmei e pensei que seria o momento de escrever *o livro didático* que sempre imaginei; que era a oportunidade de escrever o livro que sempre desejei, com todos os requisitos que entendia como fundamentais. Desejos, em parte, resultantes da minha falta de experiência com esse tipo de produção de escrita.

Gostaria, portanto, de iniciar a discussão mencionando o lugar “triplo” de onde falo: professor que trabalhou 15 anos com livros didáticos, autor de livros didáticos e, atualmente, professor do magistério superior, dedicado a pensar o ensino de história, portanto, professor/formador. Para a escrita deste texto, além da bibliografia consultada, analisei os dois últimos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Vale ressaltar que a consulta a esse material já vinha se realizando desde 2010, quando recebi o convite para escrever o já mencionado livro sobre história regional.

Devo acrescentar que não me deterei a fazer uma análise minuciosa dos editais, o que exigiria outro ensaio. Para as finalidades às quais se destina este artigo, a análise busca compreender uma parte do conjunto de normas, regras e procedimentos que autores e demais profissionais que trabalham na fabricação dos livros precisam atender. De maneira mais específica, interessa aqui demonstrar como uma parte das ações de diversos profissionais que trabalham na fabricação do livro didático encontra-se em íntima relação com os critérios estabelecidos pelos referidos editais.

Além da bibliografia especializada e dos editais, foram de grande relevância as pesquisas realizadas com professores da educação básica, sobretudo pedagogos que atuam nas séries iniciais nos municípios de Pernambuco. Em 2012, ministrei cursos de formação continuada para professores da rede pública de Pernambuco em diversos municípios. As experiências vivenciadas e os registros colhidos por meio das trocas estabelecidas foram de grande valia para pensar na problematização que o livro didático exige de nós, professores que com ele mantemos diálogos.

Para a grande maioria dos professores que realizaram os cursos, o autor do texto era visto como o único responsável pelo processo de fabricação do livro didático. Por isso, a primeira problematização que desejo fazer diz respeito à concepção ou conceituação de “autor de livros didáticos”. Certamente os questionamentos aqui levantados fazem parte da minha experiência particular de escrita, pesquisa e leitura.

#### AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO OU AUTOR DE TEXTO DIDÁTICO?

No texto *O que é um autor*, o filósofo francês Michel Foucault (2009) põe em destaque que a construção de um autor se dá por meio de uma complexa rede de relações, marcada, na contemporaneidade, pelo apagamento daquela personagem. No que diz respeito à relação de apropriação, ressalta Foucault (2009, p.264) que “o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles”.

Por esse ângulo de percepção, podemos problematizar o que seria um “autor”, ou melhor, o que seria um “autor de livro didático”. Existe essa figura/personagem? O que produz um profissional ao digitar na tela de um computador um conjunto de caracteres criando palavras, frases, parágrafos, textos, narrativas que serão utilizados por outros profissionais para fabricar um artefato cultural convencionalmente chamado de livro – ou livro didático?

O diálogo com Michel Foucault permite ampliar o debate acerca da concepção de autor. Para ele a noção de *escrita* estabelece uma relação de maior proximidade com os significados convencionalmente atribuídos ao autor. Em suas palavras, a noção de escrita, a rigor,

deveria permitir não somente dispensar a referência ao autor, mas dar estatuto a sua nova ausência. No estatuto que se dá atualmente à noção de escrita, não se trata, de fato, nem do gesto de escrever nem da marca (sintoma ou signo) do que alguém teria querido dizer; esforça com uma notável profundidade para pensar a condição geral de qualquer texto, a condição ao mesmo tempo do espaço em que ele se dispersa e do tempo em que ele se desenvolve. (Foucault, 2009, p.270)

Talvez por sua raiz gramatical comum, a palavra *escritor* permita estabelecer uma relação de maior proximidade com a ação desenvolvida pelo profissional que *escreve* o texto que se tornará um dos elementos constitutivos do livro didático. Nesse sentido, ao invés de falarmos em *autor de livro didático*, poderíamos – ou deveríamos – falar em *autor de textos para livro didático*. Como a expressão soa demasiado extensa, a palavra/conceito *escritor* talvez – repito – estabeleça uma vizinhança maior com as ações executadas pelo profissional que escreve o texto que resultará em livro didático.

Não se trata de uma simples mudança gramatical; da mera escolha de um recurso vocabular ou conceito teórico. Pelo contrário. A discussão em tela consiste em problematizar o quão complexo é o processo de gestação do livro didático, e, por conseguinte, redirecionar e ampliar o ângulo de percepção para compreender que a escrita produzida por um profissional é apenas um dos inúmeros elementos constitutivos do que convencionalmente chamamos de livro didático.

É com essa percepção que se problematizará o percurso processual de elaboração do livro, para compreender as condições de produção da escrita ou, como ressalta Foucault, as condições de tempo e espaço onde se fabrica o texto. Nessa dimensão é importante enfatizar que os diversos profissionais que produzem o livro didático grafam suas marcas, imprimem seus traços nas diversas etapas constitutivas do produto em fabricação.

Os profissionais – que também poderiam ser chamados de autores – responsáveis pela diagramação se encarregam de produzir um *layout* para o livro que ultrapassa as dimensões da estética, mesmo sendo ela sujeita a muitas variantes. Se concordarmos em que a primeira leitura que fazemos do mundo é a visual – para quem desfruta desse sentido – e que toda leitura é uma interpretação, podemos afirmar que as primeiras impressões atribuídas ao livro didático encontram-se em estreita relação com as ações desenvolvidas pelos profissionais responsáveis pela diagramação e não necessariamente por aqueles

que produziram os textos escritos. Não que os autores dos textos não possam interferir nas práticas desenvolvidas por aqueles que trabalham na diagramação, sugerindo mudanças. Entretanto, é o trabalho desses – ao formatar e produzir uma dada visualidade material para o livro – que oferece a primeira leitura para o público ao qual se destina, uma vez que a primeira interpretação da obra dependerá da leitura visual.

Os profissionais que trabalham na área da editoração, como os diagramadores, revisores e o *designer* gráfico, imprimem um conjunto de símbolos visuais e estéticos num diálogo estabelecido com a proposta pedagógica sugerida pelo profissional que escreve o texto, convencionalmente denominado de autor de livro didático. Acredito que aqueles profissionais também exercem a função de autor no processo de fabricação do livro, pois o livro não se resume ao texto. São profissionais que entendem – ou deveriam compreender – a estética como construção política de sentidos e significados, como ferramenta da qual se podem inferir certas interpretações, e, por extensão, oferecer algumas possibilidades de atribuição de sentido sobre o que é apresentado em cada página de um livro. Ou seja, o *layout* estético é pensado como um conjunto de elementos que concorre no processo de apropriação e representação das práticas culturais nas quais se encontra inserido. As ações desses autores colocam em cena os necessários ajustes que tornam harmônicas – ou não – as diversas narrativas constitutivas do livro, como a narrativa textual, a imagética e a gráfica.

Entretanto, os profissionais da área de diagramação também respondem a um conjunto de elementos que os condicionam e que direcionam suas ações. É importante destacar que todos os elementos textuais, gráficos, pedagógicos, visuais e imagéticos são avaliados e podem incidir na reprovação do livro se não estiverem em consonância com os critérios estabelecidos nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).<sup>2</sup> É importante ressaltar que os profissionais responsáveis pela diagramação dos livros têm de atender aos referidos critérios que, em última instância, são definidores de muitos elementos que aparecem nos livros didáticos. Cada informação que aparece nas capas, nas contracapas e na folha de rosto – como título da obra, nome do autor, da editora, área do conhecimento, série à qual se destina, assim como cada ícone ou símbolo – é igualmente elemento de avaliação e, portanto, definido pelos editais lançados pelo MEC.

Além dos critérios avaliativos referentes às dimensões materiais existem outros, destinados às diretrizes, à legislação e às normas oficiais relativas ao segmento de ensino ao qual se destina o livro didático. Também são elementos de intervenção no processo de elaboração do livro didático os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social democrático. Todos os profissionais envolvidos na produção do livro precisam fabricar um produto que não veicule “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (Edital PNLD 2016, 2014, p.47). São também igualmente elementos de interferência na elaboração dos livros os critérios que definem a eliminação quando os autores “fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público, utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais” (Edital PNLD 2016, 2014, p.47).

Sabemos que as formas produzem efeitos, como ressaltou o historiador francês Roger Chartier (2003). São promotoras de sentidos. Emitem signos e imprimem significados. Portanto, não apenas as narrativas são responsáveis pela elaboração de sentidos acerca dos acontecimentos narrados, mas suas múltiplas formas de apresentação são igualmente construtoras dos significados. Se os autores dos textos são responsáveis pela escrita, não o são pelas formas através das quais seu produto será apresentado, quando a narrativa textual passará a compor a materialidade impressa do livro. Em outras palavras, não são os autores dos textos que definem a forma em que sua escrita aparecerá no resultado final do produto, como o tamanho e o tipo de fonte, por exemplo. Não raro, nós autores dos textos escrevemos em fonte *Times New Roman* em tamanho 12, com espaçamento 1,5. Não é com essa formatação que encontramos os textos impressos nos livros didáticos. Essa mudança dialoga com um conjunto de relações que precisa atender a diversos critérios presentes nos editais do PNLD que vão costurando a materialidade do livro, que vão compondo os espaços dentro das limitações de número de páginas, tamanho e formato em que serão impressos.

Ao escrevermos nossos textos não estamos preocupados em adequar nossa escrita à formatação em que ela será impressa – mesmo que a limitemos ao quantitativo de páginas determinado pelos editais –, que deve atender a limites

quanto ao tamanho da página ou das margens, por exemplo. Essa operação já imprime mudança no processo de construção de significados da própria escrita. Esses procedimentos são suficientes para evitarmos reducionismos simplistas minimizando um conjunto de operações e atividades desenvolvidas por inúmeros profissionais de distintas áreas com as ações executadas por aqueles que escrevem os textos para os livros didáticos. Portanto, ao fazermos uso da expressão conceitual *autor de livro didático* devemos deixar bem claro a quem nos dirigimos e a que tipo de ação estamos nos referindo no dinâmico processo de construção desse produto, pois nem sempre, nos usos daquele conceito, leva-se em consideração a complexidade em que se encontra o profissional que escreve o texto, e acabamos por navegar pelas águas tranquilas que o reducionismo oferece.

Nessa dimensão, podemos problematizar os caminhos, processos, estratégias e relações que são praticados entre o ato da escrita na tela do computador por um profissional e a produção/fabricação de um livro didático. A dinâmica de fabricação desse produto passou por significativas mudanças nos últimos anos, mudanças que sinalizam e representam projetos políticos em constantes disputas. Disputas que direcionam o feitiço dos livros na medida em que interferem na rota de seleção dos conteúdos, da composição narrativa, nas abordagens apresentadas, nas fontes utilizadas e na materialidade do próprio produto.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 e agrega um conjunto de políticas públicas do Estado destinadas a garantir de forma gratuita o acesso ao livro didático aos estudantes da educação básica. Como destacou Célia Cassiano (2013), até 1996 o programa se encarregava do planejamento, da compra e distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos. A partir de então, o PNLD começa a avaliar os livros antes de o Estado comprá-los e distribuí-los. “Desse modo, por meio do PNLD, o Estado progressivamente passa a garantir a distribuição universal e gratuita do manual escolar das diversas disciplinas para os alunos da rede pública da Educação Fundamental do país” (Cassiano, 2013, p.24).<sup>3</sup>

Nessa dimensão, a escrita, como parte constituinte do livro didático, necessita estar em sintonia com um conjunto de critérios estabelecidos nos mencionados editais, que vêm primando por um material de qualidade textual,

gráfica, iconográfica e que contribua para a construção do sujeito social crítico e promova o respeito à alteridade.

Elaborada nesse campo de tensão, a escrita vai se coadunar com outros elementos que, juntos, formarão o suporte material denominado livro didático. Nesse processo, inúmeros profissionais atuam na construção desse material. Profissionais ligados à pesquisa iconográfica, revisores, diagramadores e editores. Todos eles, de diferentes maneiras desempenham a função de autor, entre as distintas etapas constitutivas de um mesmo livro. Por isso, um livro didático é, antes de tudo, filho de muitos pais e muitas mães, haja vista necessitar do suporte material – ou digital – para ganhar existência, e, não raro, não é o profissional que escreve o texto o responsável pela elaboração material do livro.

Nessa dimensão me aproximo das análises promovidas pelo historiador francês Roger Chartier acerca da materialidade que oferece as condições de leitura dos textos. Segundo ele,

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (Chartier, 2005, p.126-127)

Nessa perspectiva, as formas, os instrumentos e as ferramentas que constroem a materialidade, bem como os meios que possibilitam a circulação e as relações de seleção e adoção dos livros, não são praticados pelos profissionais que escrevem os textos didáticos.

Com a ação conjunta desses inúmeros profissionais, as editoras fabricam o livro e com ele fazem a inscrição para submetê-lo à triagem avaliativa. Para realizar a análise dos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC) seleciona, para coordenar as avaliações, instituições públicas de educação superior. Estas se encarregam de formar equipes técnicas especializadas e multidisciplinares compostas por professores do seu quadro funcional ou de outras instituições, podendo também convidar professores da rede pública de ensino, conforme previsto no edital do PNLD 2016.

Após essa etapa, os livros aprovados passarão a compor o *Guia de Livros Didáticos*, expedido pelo MEC e distribuído para as escolas, para que coordenadores, professores e professoras possam escolher os livros com que irão

trabalhar. Trata-se de um documento elaborado a partir dos resultados das avaliações promovidas sobre os livros inscritos e aprovados. Nele constam não apenas a relação dos livros aprovados, mas também as resenhas, os fundamentos e princípios que conduziram a avaliação pedagógica, bem como “os modelos das fichas de análise e o *hiperlink* das obras aprovadas para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD” (Edital PNLD 2016, 2014, p.14). Após essa escolha, as editoras providenciam a impressão do livro em larga escala, o qual será adquirido pelo governo federal para distribuição às escolas públicas de todo o Brasil que aderiram ao programa.

Esses procedimentos na produção, avaliação, escolha e distribuição são apontados pela historiadora Selva Guimarães como uma das principais e importantes mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas públicas destinadas ao livro didático, “além da distribuição de livros de História e Geografia, separadamente, e não mais de Estudos Sociais, para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Guimarães, 2012, p.101). Entretanto, essas mudanças já foram alteradas pelo MEC no PNLD 2016, em que as disciplinas de História, Geografia e Ciências deverão ser realmente integradas em um único volume, para cada ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Também os livros regionais devem abordar, de forma integrada, em um único volume, História, Geografia, Arte e Cultura da região (município, estado ou uma região).<sup>4</sup> No PNLD 2016 ainda foi possível, pela última vez, inscrever coleções disciplinares de História, Geografia e Ciências separadamente.

Produto resultante de muitas mãos, com distintas especialidades, o livro didático não é de fácil definição. Nas palavras da historiadora Circe Bittencourt, o livro didático é um

Objeto de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes dependendo das condições do lugar e do momento em que é produzido e utilizados nas diferentes situações escolares. (Bittencourt, 2009, p.301)

É um produto cultural amplamente legitimado. É comum professores, professoras e profissionais ligados à educação falarem em *livro didático* como sinônimo de *material didático*. Durante os cursos de formação continuada,

uma das questões que me interessava era registrar algumas representações que os(as) professores(as) tinham da relação entre material didático e livro didático. No início, a grande maioria, quando questionada, apresentava indícios por meio dos quais o material didático equivalia ao livro didático, ou a ele se limitava. À primeira vista poderíamos supor que as respostas se davam em virtude de ser o livro o único material didático a que aqueles professores tinham acesso. No entanto, se era em virtude da falta de acesso a outros materiais didáticos que alguns professores – quase que automaticamente – reduziam materiais didáticos a livros didáticos, uma parcela significativa demonstrava que em suas escolas havia materiais didáticos além dos livros e, mesmo assim, a primeira representação que elaboravam era a que instituía livros e materiais didáticos como sinônimos.

Essa espécie de metonímia vocabular pode demonstrar o reconhecimento desfrutado por aquele produto. Ou seja, as expressões vocabulares usadas por inúmeros profissionais que lidam diretamente com o livro didático, não raro, tomam a parte pelo todo, e quase que automaticamente usam a expressão *material didático* para se referir apenas ao *livro didático*. Sabemos, entretanto, que os materiais didáticos não se resumem aos livros e são instrumentos que desempenham a função de mediadores no processo de construção do conhecimento. São ferramentas que auxiliam e facilitam a construção e apreensão dos fundamentos que cada área de conhecimento – em nosso caso, a história – almeja alcançar. Além dos livros podem ser considerados material didático filmes, músicas, pinturas, revistas, jogos, mapas, painéis e poemas, entre outros, quando são mobilizados no processo de construção do conhecimento.

Outro campo de disputa, não menos tenso, que a escrita dos textos para livros didáticos encontra diz respeito às relações com o mercado editorial. Circe Bittencourt ressalta que, “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (2009, p.301). Corroborando esse aspecto da discussão, Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco enfatizam que “o MEC/FNDE é um grande comprador de livros didáticos. Em 2007, seu orçamento para a compra desse tipo de material era de 900 milhões de reais” (Ferreira; Franco, 2008, p.82). Segundo esses autores, daquelas cifras, 69% estavam destinados à compra de livros didáticos por meio do PNL D.

É importante problematizar essa relação com o mercado editorial, sendo o Estado o principal agente consumidor do livro didático. Isso implica reconhecer que as mudanças inseridas nos livros didáticos são direcionadas no sentido de fazer cumprir os requisitos – ou os critérios – estabelecidos nos editais lançados pelo MEC. Por conseguinte, de nada adiantaria produzir um livro didático que não estivesse em consonância com as políticas normativas estabelecidas nos editais para o programa do PNLD. Portanto, um ponto crucial – e primeiro até – para tecermos as críticas aos livros didáticos é problematizarmos os critérios de avaliação e seleção das equipes que avaliam e selecionam os livros que entrarão no Guia, dimensão que extrapola os espaços e os objetivos propostos para o presente artigo.

Por esse ângulo de percepção, seria ingenuidade intelectual pensarmos que os autores ou, mais especificamente, as editoras proporiam mudanças – de qualquer natureza ou direcionamento – na produção dos livros didáticos que pudessem de alguma maneira entrar em rota de colisão com os procedimentos avaliativos dos editais, pois, não sendo aprovados, os livros não poderão ser escolhidos pelas escolas, logo não serão comprados pelo Estado, situação que significaria grande prejuízo financeiro para as editoras. Não estou com isso retirando ou minimizando as responsabilidades dos profissionais que produzem os livros quando estes não são aprovados, tão somente ampliando a discussão para demonstrar o quão complexas são as relações que envolvem produção, avaliação e uso dos livros didáticos.

Não raro, essas complexas relações que vêm sendo apresentadas sobre a gestão processual da produção do livro didático não são contempladas nas críticas que a ele são feitas. O problema de muitas críticas, como ressalta Circe Bittencourt,

É que tais análises residem na concepção de que seja possível existir um *livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (Bittencourt, 2009, p.300-301, grifos no original)

Essa análise promovida pela historiadora Circe Bittencourt nos permite dialogar com as discussões do historiador alemão Jörn Rüsen, de maneira mais específica com seu texto “O livro didático ideal”. O próprio título do artigo, se

não resulta da difícil tarefa de tradução – pois nem sempre é possível encontrar palavras e expressões com significados equivalentes na língua de origem e naquela a que se destina a tradução –, já necessitaria ser questionado. Entretanto, para além dos limites e possibilidades que o livro didático permite, o historiador alemão destaca que

Um bom livro didático deve apresentar quatro características estruturantes: a) formato claro e estruturado; b) estrutura didática clara; c) relação produtiva com o aluno; e d) relação com a prática da aula. Em toda sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, ao nível de linguagem utilizado ... A relação com os alunos, contudo, não se reduz a levar em conta as possibilidades de compreensão. (Rüsen, 2011, p.116)

Tomando as assertivas expostas por Jörn Rüsen, das quatro características, por ele apresentadas como fundantes para a elaboração do “livro didático ideal”, nenhuma delas apresenta relação exclusiva com o profissional que escreve os textos, mesmo sabendo que devemos levar em consideração aqueles fundamentos no momento da escrita. As duas primeiras características – *formato claro e estruturado* e *estrutura didática clara* – podem ser construídas não necessária e exclusivamente por meio do autor – ou escritor – do texto, mas também por um experiente profissional na área de editoração. Não seria inverossímil também afirmarmos que as outras duas características – *relação produtiva com o aluno* e *relação com a prática da aula* – também não mantêm essa relação de exclusividade com aquele que escreve o texto no computador, podendo ser desempenhadas de maneira bem específica pelos professores que estão no exercício da docência fazendo uso do livro didático. Não estou com isso minimizando a importância daqueles que escrevem os textos para compor o livro, que precisam estar cientes das especificidades que sua escrita necessita contemplar, em virtude do público ao qual se destina. Tão somente desejo ampliar a complexidade no processo de gestação desse produto e assim ressaltar o que outros especialistas já muito bem demonstraram, ao afirmar a diversidade de profissionais que trabalham diretamente no feito dos livros.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Se continuarmos o diálogo com o historiador alemão, ele destaca que o livro didático é o principal instrumento de trabalho de inúmeros professores e professoras. Segundo ele,

Todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. Para que o Ministério da [Educação] conceba sua aprovação a livros didáticos, tem-se colocado em curso diferentes processos de inspeção e autorização em que se discutem vivamente quais qualidades esses devem ter. Também os historiadores estão interessados nos livros didáticos. Eles têm vários motivos. (Rüsen, 2011, p.109)

Para esse historiador, os profissionais especialistas em pesquisas historiográficas deveriam se esforçar ao máximo para que seu objeto de investigação acadêmica chegue o mais rápido possível aos livros didáticos. Essa interpretação de Jörn Rüsen defende que os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de história, podendo interferir de maneira incisiva na forma como uma imensa quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais. Isso porque, como assinalou Marc Ferro (1983), a história construída acerca dela mesma e de outrem guarda uma íntima relação com a história ensinada em sala de aula, e não seria inverossímil acrescentar, por extensão, que a história ensinada em sala de aula guarda uma íntima relação com os livros didáticos no exercício da docência de professores e professoras.

Apesar de o livro didático ser o principal instrumento de trabalho da maioria de professores e professoras, a participação desses profissionais nos debates especializados continua sendo ínfima, como ressalta também Jörn Rüsen. Essa situação é bastante complexa e produz sentidos e significados para a educação de maneira geral, haja vista ser do livro didático que uma grande parcela de professores e professoras elabora seu *modus operandi* de atuação docente. Como enfatiza Katia Maria Abud, “a importância que os livros didáticos adquiriram

faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar ... O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho” (Abud, 2007, p.115). Em outras palavras, é do livro que professores e professoras organizam seus planejamentos de aula no cotidiano, elaboram situações didáticas, selecionam os conteúdos a serem trabalhados, constroem os exercícios de aprendizagem, preparam as atividades avaliativas, em suma, instituem sua forma de atuar profissionalmente. O livro didático também é o único livro a que uma larga parcela de estudantes no Brasil – e até de professores – tem acesso e manuseia. Conforme destacou Selva Guimarães (2012), é o segundo livro de maior circulação no país, ficando atrás apenas da Bíblia.

Entretanto, apesar de tamanha importância do livro didático, não raro as discussões que envolvem esse instrumento de trabalho são vivenciadas apenas por especialistas acadêmicos, que, por conseguinte, alargam o fosso existente entre a universidade, como espaço de formação, e a educação básica, como espaço de atuação dos docentes. Como enfatiza Maria Auxiliadora Schmidt (2011), é bastante sintomático que ainda não tenhamos uma disciplina nos cursos de formação docente que se encarregue especificamente de trabalhar esse instrumento abordando-o em suas múltiplas dimensões.

Exposto esse panorama, temos que problematizar as possibilidades de usos desse instrumento no exercício docente para a educação básica. Uma questão premente – também bastante discutida, porém sem muitos avanços visíveis – diz respeito à formação docente, que entre os inúmeros entraves e desafios que enfrenta não tem problematizado o livro didático nas grades dos cursos de graduação, como enfatizado anteriormente, salvo raras exceções. Por conseguinte, faz-se necessária uma reformulação curricular urgente para os cursos de licenciatura de modo que se construam as condições de experimentar, durante o período de formação regular dos futuros professores, as possibilidades de usar os livros didáticos como instrumento de pesquisa em sala de aula.

#### COMO TRANSFORMAR O LIVRO DIDÁTICO EM OBJETO DE INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA?

Tornou-se palavra de ordem que os livros didáticos precisam ser transformados em objeto de investigação. Os professores necessitam transformar e

usar os livros como objeto de pesquisa em sala de aula. Os professores não podem usar os livros como depósito de verdades absolutas. Os professores precisam usar o livro didático como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho. Essas expressões são agora jargões, transformaram-se em ecos vazios lançados ao vento. O problema não será resolvido apenas apontando que os professores devem ressignificar os usos que fazem dos livros didáticos. Que condições práticas os professores têm para promover tamanha mudança? Que disciplinas – no plural – durante o período de formação regular oferecem as condições teóricas e, acima de tudo, práticas, para experienciar entre os formandos essa problematização?

Deveríamos, portanto, antes de preconizar essas assertivas, direcionar nossas práticas para as relações de poder constituintes de nossos cursos de graduação para que possamos ofertar disciplinas que promovam as condições de experimentar os livros didáticos como objeto de investigação. Seria ilusório acreditar que, depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar – meio que por intervenção divina – o livro didático em instrumento de pesquisa, em objeto de investigação no cotidiano escolar.

Também é importante problematizarmos qual função nós professores atribuímos ao livro didático na sala de aula. O que desejamos desse instrumento de trabalho? Se os livros são utilizados apenas como uma narrativa – quase sempre linear e descritiva – sobre um conjunto de acontecimentos, essa função pode ser desempenhada e encontrada em muitos suportes disponíveis na internet, por exemplo. Ou seja, se o livro é usado apenas como ferramenta para descrever um acontecimento, os estudantes podem encontrar diversas outras descrições com apenas um clique. É bem verdade que os livros em sua materialidade impressa ainda desfrutam de um reconhecido prestígio em nossa cultura, mas também não podemos negar que esse reconhecimento vem sofrendo mudanças com as novas formas de produção de livros em formatos digitais.

Sabemos que os professores da educação básica durante o ano letivo são pressionados a cumprirem um vasto programa de conteúdos em razão das propostas curriculares em execução. Nesse sentido, para que se trabalhe com o livro didático como objeto de investigação seria necessário reduzir o extenso cronograma de conteúdos ou ampliar a carga horária da disciplina, o que

demandaria, por conseguinte, um conjunto de mudanças, cuja análise ultrapassa os limites e os objetivos de discussão do presente artigo.

Nesse sentido uma possibilidade de ressignificar os usos que se fazem dos livros didáticos é trabalhar esse material por meio da metodologia de *Projeto de Trabalho*, também chamada de *Pedagogia de Projetos*. Não se trata, porém, de um recurso didático, como ressaltou Claudia Ricci, que teria como objetivo despertar a atração ou atenção dos estudantes sobre o conteúdo historiográfico analisado. Nas palavras daquela historiadora, mais que isso, “os projetos são processos de construção de significados historiográficos e operacionalização de conceitos, superando a mera informação de fatos, sequências conjunturais ou ações de personalidades destacadas” (Ricci, 2008, p.117). Certamente, trabalhar com essa perspectiva depende de muitas variantes, e a metodologia de *Projeto de Trabalho* poderá ser mais bem executada com a participação das várias disciplinas e da comunidade escolar.<sup>5</sup>

Diante desse cenário, é possível trabalhar o livro didático como objeto de investigação – por meio da metodologia de Projeto de Trabalho – e usá-lo não apenas para apresentar uma descrição dos conteúdos dispostos em capítulos ou unidades temáticas. O livro pode ser usado como objeto de investigação para se estudar, por exemplo, como os documentos são usados e mobilizados na construção das narrativas sobre os assuntos de cada capítulo. Tomando essa sugestão como possibilidade de trabalho, o professor pode escolher uma unidade temática – se o livro for composto de unidades temáticas – e estudar quais documentos os autores usaram como fonte para elaborar as narrativas. Ou seja, o objeto de estudo da unidade selecionada não será o conteúdo, no sentido *estrito*, de cada capítulo em si – mesmo que os conteúdos sejam trabalhados –, mas os documentos mobilizados.

Uma vez desenvolvida essa proposta, pode-se começar o estudo da unidade fazendo um levantamento sobre os *tipos* de fontes que os autores – sempre no plural – usaram naquela unidade do livro em uso. Se fontes jornalísticas, obras de arte, imagéticas ou de outra natureza como artefato material de culturas que não desenvolveram a escrita. Nesse sentido faz-se necessário identificar *quem* são os diferentes autores das fontes. Esse registro é importante para compreender como cada fonte utilizada pode mostrar, de distintas maneiras, certos aspectos ou dimensões acerca de um mesmo assunto. Quanto maior a diversidade de fontes, maior a possibilidade de relatos sobre o mesmo

conteúdo narrado e, por extensão, maior a possibilidade de problematizar a História e entendê-la como campo de múltiplas narrativas possíveis.

Outra dimensão a ser estudada na sugestão em tela diz respeito ao lugar social de produção das fontes. Ou seja, se faz necessário entender *onde* cada fonte foi produzida. Essas informações geralmente são disponibilizadas em letras minúsculas, ou em forma de legenda, que aparecem ao lado ou abaixo das fontes, principalmente quando se trata de imagens, mencionando o autor, o arquivo, o acervo e o ano de produção. Esses elementos são importantes para se compreenderem as possibilidades de significados sobre as narrativas apresentadas em cada fonte. Para se entender *como* cada fonte apresenta os fatos narrados, é fundamental compreender *quando* elas foram produzidas. Entender essa dimensão na análise da produção das fontes é importante para mostrar os registros temporais que se podem apresentar, como os recursos gráficos disponíveis em cada experiência, a inserção de cores, desenhos, tamanho e formato das letras, num determinado recorte de jornal, por exemplo. Em outras palavras, entender *quando* a fonte foi produzida serve também para mostrar os elementos tecnológicos disponíveis em cada período de tempo.

Também é importante compreender que as fontes mobilizadas pelos profissionais que elaboram os livros didáticos não foram produzidas para servir como fontes históricas, nem tampouco produzidas pelos autores dos textos dos livros didáticos. Foram elaboradas por outras pessoas, em diferentes situações, para servir a distintos interesses. E para chegar ao livro didático, como toda fonte, foram selecionadas pelos autores dos livros, não apenas pelos autores dos textos, para oferecer subsídios documentais para a construção do livro. Não são, portanto, os acontecimentos narrados, mas uma representação. Uma determinada fonte imagética, por exemplo, selecionada pelos autores dos textos pode não ser inserida no livro em virtude da qualidade gráfica em que se encontra, pois no processo de impressão da obra a imagem pode ficar com a visualidade comprometida, e ser avaliada de forma negativa. É importante propor essas abordagens para que os estudantes compreendam que os documentos mobilizados não são os acontecimentos apresentados.

Assim sendo, acredito que, para professores e alunos, tão importante como usar a narrativa textual dos livros para falar *sobre* um dado acontecimento, é demonstrar os procedimentos constitutivos que o livro e seus autores usam para compor sua narrativa. Em outras palavras, tão importante quanto saber

o que se narra no livro, é compreender *como* se narra. Assim, acredito ser de grande valia iniciar os trabalhos com livros didáticos apresentando os diversos profissionais responsáveis por aquele material. Há uma página quase imperceptível, desprezada ou ignorada nos usos que se fazem dos livros didáticos em sala de aula: geralmente, a segunda página do livro, onde se localizam as informações catalográficas. As informações que se encontram naquele espaço apresentam diversos elementos sobre o lugar social da produção da obra. Os nomes dos diversos autores, com distintas especialidades que permitiram a feitura dos livros que no momento estão sendo usados na aula. Essa deveria ser a primeira página a ser estudada e problematizada em qualquer livro didático em sala de aula. É bastante sintomático o tipo de uso que se faz daquela página.

Quando se objetiva ampliar as possibilidades de construir uma percepção crítica acerca do espaço e do tempo nos quais estamos imersos, acredito ser mais interessante e até mais importante demonstrar *como* a narrativa de um dado livro didático, sobre dado assunto, é elaborada. Para tanto, necessita redirecionar o ângulo de percepção sobre o uso dos livros. Assim, antes de se falar *acerca* do assunto abordado, pode-se discutir *como* ele é apresentado e representado. Quem são os autores responsáveis pelas narrativas apresentadas e como eles constroem e apresentam os conteúdos abordados, bem como o sequenciamento e a conexão entre os capítulos e ou assuntos? Pode-se estudar as diversas estratégias narrativas, textuais ou imagéticas. Quando há imagens, é preciso apresentar seus autores, que também de certa maneira são autores daquela narrativa no livro didático. Destacar que muitos profissionais trabalham para que as fontes imagéticas cheguem aos livros, como os profissionais da área técnica que avaliam a qualidade gráfica, ressaltam dimensões de profundidade, ângulos e cores, pois são elementos constitutivos das imagens e emitem sentidos e significados. Apresentar que esses profissionais dialogam também com a área jurídica, pois as imagens são obras, cujos autores desfrutam de direitos autorais.

Sabemos que o processo de apropriação e as possibilidades de usos dos livros didáticos dependem de muitas variantes. Por conseguinte, não seria inverossímil afirmarmos que os usos que se fazem do livro didático em sala de aula não dependem apenas da concepção e das formas de apropriação que os professores constroem acerca dos referidos materiais. As práticas de apropriação e representação são múltiplas, como defende Chartier (2005), e dependem

da relação de forças onde são construídas. Ou seja, nós professores representamos nosso universo cultural de acordo com a maneira como dele nos apropriamos, interpretando-o por meio das lentes de percepção forjadas nas posições que ocupamos nas relações de poder.

Portanto, seria demasiado simplório tentar resumir em alguns parágrafos as inúmeras condições por meio das quais professores e professoras interpretam, se apropriam e representam o livro didático na execução de suas funções docentes. Entretanto, como demonstra a bibliografia especializada (Monteiro, 2013; Cainelli, 2008; Abud, 2008; Oliveira; Stamatto, 2007), a formação docente é apontada como o espaço por excelência onde podemos e devemos experimentar possibilidades<sup>6</sup> e, por extensão, interpretar as práticas e representações docentes acerca do livro didático de história em sala de aula.

Ainda sobre essa chave interpretativa vale destacar as análises promovidas pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira quando destaca que o profissional de história não se forma apenas dentro das faculdades ou centros de educação, e, “principalmente, ele não se forma pesquisador apenas voltando-se para as chamadas disciplinas específicas ou aumentando sua carga horária nas disciplinas de teoria e metodologia” (2008, p.87). Em seguida, a autora afirma que a formação, como defendemos, “só poderá ocorrer se houver reflexão acerca das referências de nossa área de conhecimento – a História. Assim não são algumas disciplinas de teoria e metodologia ou didáticas específicas para a História que irão garantir a formação de profissionais diferenciados” (ibidem, p.87).<sup>7</sup>

Sem uma interpretação flexível sobre o currículo,<sup>8</sup> por exemplo, e condições para assim ser experienciado, permitindo elasticidade na escolha e condução dos assuntos pelo professor, torna-se ainda mais desafiador desenvolver estratégias que possam contribuir para ressignificar o uso do livro didático. Para se trabalhar o livro como objeto de estudo e análise em sala de aula é necessário desafogar o professor da obrigatoriedade de cumprir um extenso programa de conteúdos durante o ano letivo, permitindo a ele selecionar alguns conteúdos que possam ser problematizados como objeto de investigação. Para tanto, precisa transformar o assunto selecionado – ou o próprio livro didático – em projeto de pesquisa, para apreendê-lo como objeto de investigação. Ações que demandam tempo, organização, planejamento e condições de execução.

Sabemos que as mudanças necessárias para ampliar as possibilidades de usos dos livros didáticos não dependem apenas das experiências acadêmicas

praticadas no período da formação regular. As condições de trabalho nas quais os professores atuarão constituem também elementos condicionantes no exercício docente. Condições materiais, físicas e humanas atuarão como elementos estruturantes no trabalho dos professores.

Um “bom” livro didático, ou um livro didático “ideal”, para usar as palavras de Rüsen (2011), é muito importante. Entretanto, muito pouco servirá se não existir um professor ou professora com formação docente apropriada e condições de trabalho que permitam o exercício docente de forma digna e adequada às exigências e à responsabilidade que a profissão requer.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. *A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tempo e realidade: sujeitos históricos e concepções de história na escola básica*. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Fundamentos e métodos do ensino de história: algumas reflexões sobre a prática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, ANPUH-SP, 22. Santos, 2014. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/site/anaiscomplementares>.

\_\_\_\_\_. *Materiais didáticos: concepções e usos*. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital PNL D 2016*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnl-d-2016>; Acesso em: nov. 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

CAVALCANTI, Erinaldo. *História e Geografia do Estado de Pernambuco*. São Paulo: Moderna, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pernambuco de muitas histórias: História do Estado de Pernambuco*. São Paulo: Moderna, 2012.

CERTEAU, Michel de. Operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos – cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. Textos, impressos, leituras. In: \_\_\_\_\_. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisa, intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Os desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.21, n.41, p.79-93, jan.-jun. 2008.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos. v.III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREITAS NETO, José Alves. Interdisciplinaridade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2013.
- GOMES, Ângela de Castro; LUCA, Tania Regina de. O ensino de história e o tempo presente. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v.2, n.4, 2013.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.24, n.48, p.123-144, 2004.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Formação de professores: entre demandas e projetos*. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v.2, n.3, p.19-42, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>.
- \_\_\_\_\_; GABRIEL, Carmem Tereza. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Tereza; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC-SP. São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene

- Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.) *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Ed. UFRN, 2007.
- RICCI, Cláudia Sapag. Historiografia e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. M. S. Entrevista concedida à CAMINE – Caminho da Educação, Unesp, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>; Acesso em: fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. O aprender da história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008.
- SILVA, Cristiani Bereta. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.
- SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008.

## NOTAS

<sup>1</sup> As discussões que apresento objetivam ampliar o debate e problematizar certas singularidades que envolvem esse complexo e poderoso instrumento de trabalho de inúmeros professores e professoras da educação básica e do ensino superior.

<sup>2</sup> O PNLD é o programa do governo federal responsável atualmente pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>3</sup> Em 2003 é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

e, em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e, posteriormente, o PNLD EJA (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos), integrando todas as modalidades de ensino cobertas pelas políticas públicas destinadas ao livro didático. Para outras informações ver Cassiano, 2013.

<sup>4</sup> Essas mudanças impostas pelo MEC resultarão em diversos desdobramentos no exercício docente do ensino de história (de geografia e de ciências) em sala de aula. Analisá-los aqui ultrapassaria os limites e os objetivos deste artigo.

<sup>5</sup> As discussões sobre a interdisciplinaridade podem contribuir de forma significativa com os debates e assim ampliar as possibilidades de ressignificar o uso do livro didático em sala de aula. Entretanto, diga-se à exaustão, essas possibilidades necessitam ser experimentadas no período de formação inicial do professor, durante a graduação com disciplinas que ofertem minimamente essas condições. As discussões promovidas por José Alves (2012), Ivani Fazenda (2014) e Selva Guimarães (2013) podem contribuir de forma significativa com os debates. Entretanto, e não menos importante, é que essas disciplinas não se limitam apenas a promover as discussões teóricas sobre os significados conceituais, mas que permitam experimentar as possibilidades em sala de aula.

<sup>6</sup> Ao tematizar a formação docente problematizando o estágio supervisionado na construção de efeitos de sentido sobre o ensino de história a professora Cristiani Bereta da Silva (2015, p.165) questiona: “de que modo a formação docente pode contribuir para que o ensino de história de fato converta-se numa ferramenta poderosa capaz de possibilitar a leitura do mundo, de potencializar formas de habitar e existir articuladas à construção de pertencimento, a uma coletividade, a um projeto de futuro comum?”

<sup>7</sup> Ainda segundo Margarida Maria Dias de Oliveira (2008, p.87) um dos desafios existentes na formação docente do profissional de História reside na forma inócua como boa parte das experiências são praticadas no espaço da formação regular. Para ela, qual a surpresa no cenário atual, quando “durante os seis semestres iniciais do curso de graduação, as ações de sala de aula restringiram-se a um comportamento passivo de ‘vou assistir a aula do professor X’ ... quando debates são no máximo, interpretações de textos e reproduções dos pensamentos dos autores e professores? ... Ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma ‘formação’ que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa”.

<sup>8</sup> São significativas as discussões promovidas por Ana Maria Monteiro e Carmem Tereza Gabriel (2014) sobre o currículo na relação com o ensino de história, ao problematizarem o currículo como lugar de disputas e campo de tensão política e teórica.

---

Artigo recebido em 15 de fevereiro de 2016. Aprovado em 9 de maio de 2016.