

A “maldição” do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de história*

*Jeferson Rodrigo da Silva***

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa, realizada entre os anos de 2008 e 2009, cujo objetivo era estudar as práticas de leitura do livro didático de história em sala de aula. Propondo questionamentos a partir dos usos e desusos de professores que indicavam certa resistência em assumir o livro didático como elemento central nas aulas, o objetivo consistiu em pensar esta pouca utilização em relação à necessidade e à importância deste material no ensino de História. Para tanto, são abordados uma definição de escola e leitura na modernidade, a análise do livro didático utilizado pelos professores e alguns resultados para mostrar a importância, historicamente construída, em contraposição às ideias que consideram o livro um material limitado, incompleto e símbolo de incompetência profissional.

Palavras-chave: Livro didático. Práticas em sala de aula. História e ensino.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as práticas de leitura do livro didático de História pelos professores e alunos na sala de aula¹. Considerando o modo como o livro foi utilizado por esses professores no contexto educacional do Paraná naquele momento, consideramos que o livro didático carregava uma maldição². Para compreendermos esta abordagem, é preciso recorrer às diretrizes curriculares para a disciplina História do estado do Paraná no ano de 2006³. De acordo com esse documento:

[...] **o professor terá de ir muito além do livro didático**, uma vez que as explicações nele apresentadas são limitadas, seja pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada concepção historiográfica, seja pela tentativa de abarcar uma grande quantidade de conteúdos, em atendimento às demandas do mercado editorial. Isso não significa que o livro didático deva ser abandonado pelo professor, mas problematizado junto aos alunos (PARANÁ, 2006, p.47, grifo nosso).

Apesar de entendermos que a proposta dessas diretrizes foi ampliar a visão do educador na utilização deste material didático, a experiência no trabalho de campo nos levou a suspeitar de uma intenção, por parte dos professores, em não deixar evidente a sua utilização do livro. Poderiam os professores ter encenado uma utilização do livro por conta de nossa presença? Formular uma resposta para esta questão exige que consideremos uma prática de utilização complexa, mas entendemos que este esforço interpretativo permitirá a compreensão do significado que o livro didático tinha para esses educadores⁴.

Sabemos que, na sala de aula, o uso que se faz desse material difere daquele prescrito pelos autores e editores, mas a complexidade histórica dessas práticas nos motiva a repensá-la e, neste sentido, o uso específico de livro didático que apresentaremos neste texto possibilita certos questionamentos que podem ser aplicados sobre

outras práticas de leitura operadas de maneiras diferentes.

Apresentaremos neste texto nossa análise com uma definição de escola e leitura na modernidade, uma análise do livro didático e dos seus protocolos de leitura e, por fim, alguns resultados de nossa pesquisa de campo. Abordando a questão por uma perspectiva histórica, mostraremos a complexidade inerente ao ato de pensar os usos – e desusos – do livro didático pelos professores de História a partir deste estudo de caso, mostrando porque essa utilização está atrelada a uma maldição.

A leitura como prática moderna

Falando das práticas de leitura, Hébrard (2002) nos mostra que, desde o surgimento, na França, dos primeiros projetos de ensino voltados para um público não ligado à Igreja, até sua massificação no século XIX, a preocupação em educar as pessoas foi guiada, primeiramente, pelos preceitos religiosos e, depois, pelos projetos da modernidade ligados ao Estado. Por esta ideia, consideramos a escola uma instituição moderna⁵ cuja característica de maior relevância é ser, por excelência, a instituição formadora de nossos jovens. Neste sentido, Sacristán (2005) mostra que a escola se traduz como “[...] a oportunidade de impulsionar para adiante a humanidade e [...] uma ocasião para redimir as chagas sociais e os defeitos dos adultos” (p.41). Tal entendimento é compartilhado por Chevallard (1991) ao mencionar que “Hoje, mais do que ontem, esse sistema deve suportar o peso das expectativas, os fantasmas, as exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é a última reserva de sonhos que desejaríamos poder exigir em sua totalidade.” (p. 13, tradução nossa).

Afinal, por que ensinamos História hoje? “Para fazer dos jovens pessoas conscientes de seu papel na sociedade e atuar de forma crítica” são falas que ouvimos e lemos incansáveis vezes desde a abertura política ocorrida na década de 1980.

Problematizando essa situação, podemos nos questionar: quais saberes a escola seleciona para dar conta desses objetivos? Como os professores transmitem tais conhecimentos aos alunos? Hobsbawm (1998) afirma que o ensino de História é mais do que um conjunto

de grandes acontecimentos históricos transmitidos na sala de aula. Nós, professores, acabamos ocupando um papel de atores políticos: “[...] o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto tem importantes funções sociais e políticas” (p. 284).

Desconstruindo essa relação no contexto atual encontramos, na leitura, algumas possibilidades de repensar esta problemática. Usando a metáfora da leitura de Certeau (2003), percebemos que a preocupação iluminista (SILVA, 1995) de formar o cidadão se torna legítima, pois, “[...] não há nada mais arriscado que a posição de leitor novo” (POMPUGNAC; FRAISE; POULAIN, 1997, p.16). Ele está muito mais suscetível de realizar interpretações equivocadas do que os leitores formados pela escola. Assim, “[...] é preferível receber de um de seus representantes a certificação de que sua abordagem dos textos está em conformidade com as interpretações admitidas” (POMPUGNAC; FRAISE; POULAIN, 1997, p. 16).

Essa constatação justifica a necessidade dos alunos aprenderem determinados conteúdos prescritos em um livro didático. O que marca a leitura na modernidade é um controle rígido sobre o escrito.

Quando pensamos um ensino de História através destas práticas normativas⁶, ele é entendido como instrumento de formação direcionado a determinados propósitos, como bem sinalizaram Sacristán (2005) e Chevallard (1991). Propósitos estes que, fundamentalmente, precisam definir aquilo que deve ou não ser aprendido e como essa aprendizagem deve ocorrer.

Propondo essa abordagem, nosso objetivo consiste menos em incentivar o ensino de qualquer conteúdo – sem uma norma atuando no sentido de definir o que deve ou não ser aprendido – do que constatar que, como prática moderna, a leitura do livro didático.

O livro didático de História e os seus protocolos de leitura

Dentro da perspectiva que entende a escola moderna como instituição reguladora das práticas de leitura, o papel do livro didático é o de definir quais conteúdos devem ser estudados e de que forma

devem ser estudados.

Bittencourt (2008) mostra que, desde o século XIX, a valorização do livro como referência do que deve ser ensinado foi fundamental no Brasil. Tanto nos primeiros anos da Constituição de 1824, na qual havia o interesse de constituir projetos educacionais em que Estado e Igreja estivessem juntos, como em momentos posteriores no qual já se discutia a necessidade de uma política educacional desligada das ideias religiosas, a autora mostrou que “[...] nos dois momentos, permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais” (p. 26).

Desde os primeiros debates voltados para o tipo de formação que receberia o cidadão brasileiro, o livro escolar – o compêndio, o epítome e o livro didático – foi uma ferramenta fundamental na formação do professor e do aluno. Sua importância foi evidenciada pela necessidade de se formar uma unidade nacional, projeto que se tornou mais estruturado a partir das reformas do sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940. “A partir desse momento, não mais deixaram de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais” (FONSECA, 2004, p. 52).

Remetendo-nos à década de 1970, em plena ditadura, é possível constatar importância semelhante. Segundo Monteiro (2009) “No caso do estudo da história, uma versão ‘oficial’, legitimadora do regime político e dos governos autoritários então no poder, com forte caráter doutrinário, estava embutida nas novas disciplinas criadas” (p.181), mudanças que foram transportadas também para os livros didáticos. Como consequência desta conjuntura houve, a partir da década de 1980, o surgimento de uma postura de aversão a este tipo de material que passou a ser considerado “vilão” da educação “[...] portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, ‘oficiais’, [...]” (MONTEIRO, 2009, p. 181).

Com este itinerário do livro didático no Brasil, percebemos que houve, em diferentes épocas, determinados contratos de leitura

(BATISTA, 2002) que autores e editores pretendiam estabelecer com seus leitores⁷ a fim de determinar a leitura autorizada das obras. Estes contratos estão diretamente ligados aos protocolos de leitura definidos por Chartier (1998).

Podemos pensar nestes protocolos como a própria estrutura de constituição do livro como um todo. Toda vez que um livro é produzido, ele carrega consigo regras, implícitas ou explícitas, que buscam guiar os olhos dos leitores, o que pode ser definido como uma leitura autorizada. Portanto, o esforço de seleção de conteúdos e a estruturação gráfica são, por exemplo, protocolos de leitura que guiam a leitura dos professores e dos alunos.

Chartier separa estes protocolos entre os procedimentos de produção do texto e os procedimentos de produção do livro. Os primeiros são os protocolos de leitura definidos pelo autor. No livro didático, encontramos estes procedimentos principalmente nos conteúdos selecionados, no texto de apresentação da coleção e nas informações colocadas no manual do professor porque são procedimentos puramente textuais (CHARTIER, 1998). Os segundos correspondem às imposições do editor. Estes elementos são visíveis na organização dos conteúdos nas páginas, na disposição de imagens e na qualidade do papel. Segundo Chartier (1994), “Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação” (p.35).

Alguns protocolos de leitura do Projeto Araribá: História

Pensando os protocolos de leitura, analisamos o livro Projeto Araribá: História⁸ que era utilizado pelos professores naquele momento. Para pensarmos a maldição do livro didático, selecionamos três protocolos de leitura entre os elementos da coleção abordados na pesquisa.

O primeiro protocolo do livro foi o desenvolvimento da

compreensão leitora, eixo principal da coleção Projeto Araribá: História. Segundo o próprio livro:

Por compreensão entendemos, no geral, a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas. A insuficiente capacidade leitora dificulta a aprendizagem, limita a capacidade de atuar com eficácia na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento social (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p.8).

A ideia de desenvolver uma compreensão leitora pelo ensino de História está relacionada com a ampliação das políticas que objetivavam a formação de leitores críticos e criativos no início do século XXI para além de uma leitura mecânica de textos. A ampliação do significado permite não apenas a competência do aluno para ler textos, mas para ler o mundo:

Leitura não é apenas um exercício escolar, mas uma forma de relação com o mundo pela construção de significados [...] aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca. (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Para justificar a centralidade do livro neste protocolo, a equipe editorial cita resultados do PISA⁹, afirmando que sua proposta tem o intuito de reverter a atual situação da educação no Brasil mostrada nesta pesquisa. Para tanto, eles creem na:

[...] elaboração de livros que tragam informações claras, um sistema de títulos organizados e um programa de atividades compatível com a faixa etária dos alunos, com comandos claros e uma organização que oriente os alunos nas tarefas que terão que desenvolver. (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Para o livro didático analisado, a leitura do texto é a leitura do mundo. Entendemos que este protocolo remete à ideia de leitura enquanto prática moderna porque tem como objetivo o desenvolvimento do aluno como sujeito autônomo e com perspectivas de um futuro melhor. Como a obra se propõe a realizar tal proposta?

Na prática, os autores apostam na simplicidade dos textos, mostrando que esta seria a forma mais eficaz para a transmissão clara dos conteúdos aos alunos. Segundo os autores:

Nessas páginas, procuramos apresentar os conteúdos necessários para o entendimento do tema geral de cada dupla [de páginas], evitando apresentar um volume excessivo de informações, que penalizam a compreensão leitora e levam à dispersão (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Todos os conteúdos foram matematicamente organizados em duplas ou trios de páginas. Além disso, nenhum bloco de texto ultrapassa os limites da página em que o mesmo começou. Este foi um dos principais elementos que contribuíram para a seleção de conteúdos no livro, já que a simplicidade implica em seleções que se adaptem a este protocolo.

Sobre a questão dos conteúdos pequenos e claros, Bittencourt (1998) chama a atenção para algumas questões a serem pensadas:

[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. (p. 73, grifo nosso).

A concepção de compreensão leitora é um aspecto importante para entendermos a maldição que carrega consigo o livro didático. Podemos nos perguntar até que ponto a simplificação realmente torna o projeto de desenvolvimento de uma leitura do mundo viável. Ou

ainda, de forma mais complexa, se pensar o livro didático é pensar uma simplificação dos conteúdos, isso limitaria a formação autônoma do aluno? As ideias estão muito próximas, mas precisamos considerar os usos do livro didático.

O segundo protocolo de leitura denomina-se apologia à solidariedade e à paz. Neste ponto, podemos visualizar a função social proposta pela coleção Projeto Araribá: História:

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. A nossa disciplina, inserida no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 11).

O que significa não se restringir ao conhecimento dos conteúdos? Uma possibilidade de interpretação implica em pensarmos que a obra esteja reafirmando a sua seleção de conteúdos autorizados para o ensino de História, característica fundamental da leitura como prática moderna.

Para analisarmos esta hipótese, é preciso considerar que a equipe editorial da obra objeto de análise deparou-se com o fato de diversos momentos históricos ocorrerem motivados por guerras e discriminações sociais de variados tipos. Neste sentido, não se restringir pode significar não centralizar o aprendizado nestes fatos historicamente evidenciados.

Para contribuir com a construção da cidadania, foram estabelecidos três eixos norteadores definidos pela coleção como eixos atitudinais. São eles: o desenvolvimento da prática solidária, a valorização da pluralidade cultural e a defesa da paz. Este terceiro eixo é o que nos interessa neste momento:

A defesa da paz. O repúdio às guerras perpassa as unidades que tratam das guerras, em particular as grandes guerras mundiais do século XX. Nessas unidades, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas

causaram para o patrimônio cultural da humanidade (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 12, grifo do autor).

Percebemos que a coleção assumiu, claramente, uma posição de repúdio às guerras. Nas unidades analisadas no trabalho de pesquisa¹⁰, não havia blocos de textos falando diretamente sobre guerras, mas, no caso do conteúdo sobre Guerra Fria, a contextualização do período implicava em mencionar os conflitos da Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

No início da Unidade 6 “O mundo bipolar”, o livro descreve a criação da ONU da seguinte forma:

A paz: um desafio colocado para a ONU

Em 1945, quando o mundo ainda estava sob o choque do sofrimento causado pela Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de garantir a paz entre as nações e incluir em seus quadros os países sem órgãos de representação. No entanto, a tarefa da ONU encontrou enormes obstáculos. Nunca, desde o surgimento da humanidade, o mundo assistiu a tantas guerras como na segunda metade do século XX. Por pouco o planeta não enfrentou a completa destruição de suas formas de vida. A ameaça de uma guerra total assustou e ainda assusta o mundo (PROJETO ARARIBÁ, 8ª Série, 2006, p. 50, grifo do autor).

Uma postura de repúdio as guerras, mesmo justificada pela defesa da paz, pode se transformar em uma atitude anacrônica frente aos conteúdos? É do conhecimento dos historiadores que muitos momentos da história da humanidade foram determinados, em boa medida, por guerras e atos de violência, porém, a constituição deste protocolo de leitura possibilita uma abordagem diferenciada do tema pelo livro didático, como pudemos observar. É possível pensar nessa ideia considerando a maldição do livro didático? Sim, porque é inevitável tratar desses assuntos, mesmo que a proposta seja defender a paz. Como o primeiro protocolo abordado, pensar as implicações dessa postura nos leva à prática em sala de aula.

O terceiro protocolo de leitura que elencamos para este texto

corresponde à perspectiva programática de conteúdos da coleção. Conforme o PNLD de 2008, a coleção Projeto Araribá: História encontra-se no grupo de livros de História Integrada. Este grupo:

[...] oferece concomitantemente à História do Brasil, a da América e a História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Contudo, para que haja integração dessas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço (BRASIL, 2007, p.12).

A coleção analisada refere-se a esta perspectiva programática da seguinte forma: “Os livros de História desta coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História Geral” (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 7).

A justificativa da opção por um sistema cronológico de organização de conteúdos consiste na “[...] necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade” (PROJETO ARARIBÁ, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 7). Esta organização dos conteúdos implica em um protocolo de leitura bem discutido nas próprias diretrizes curriculares do estado do Paraná. Mais a frente, a questão será retomada. Neste momento, podemos dizer que em um contexto como o que temos neste estado da federação, que propõe uma superação do modelo quadripartite (PARANÁ, 2006), a maldição do livro didático se torna evidente quando sua perspectiva programática destoa da perspectiva proposta pelas diretrizes. Quais as implicações práticas disso? Passaremos às nossas análises dos usos – e desusos – do livro didático pelos professores para tentar compreender, pelo estudo de caso, este e os dois protocolos de leitura anteriormente abordados.

Questionando os usos e desusos do livro didático

Para contextualizarmos a pesquisa, é preciso lembrar que, historicamente, o livro didático passou a ocupar, desde os anos 1980, uma posição de objeto malvisto por educadores, utilizá-lo em demasia significava falta de preparo profissional. O livro didático deixou de ser pensado, pelo menos nas discussões acadêmicas, como objeto central no ensino, passando a desempenhar um papel secundário ou até mesmo um ponto de partida para as aulas de História.

Para compreendermos a passagem do livro, de objeto central, para objeto secundário, é pertinente lembrarmos porque o livro didático configurou-se como elemento central no ensino de História nos anos 1970. De acordo com Gatti Júnior (2004), isso aconteceu por causa da massificação do ensino e da formação precária dos professores¹¹.

Falando sobre o contexto educacional do início do século XXI, Munakata (2007) nos fornece algumas pistas sobre a permanência da centralidade do livro didático quando fala sobre os financiamentos do Banco Mundial:

[...] os professores são também suspeitos de não terem tido formação adequada. Os programas de capacitação, por outro lado, são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar.

Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade (p. 139).

Neste contexto, não é difícil entender porque o livro assumiu um papel negativo entre muitos professores. Usar o livro didático se tornou sinônimo de incompetência na profissão. Quando Batista (2002) fala sobre a produção de material didático pelas escolas, ele nos mostra o motivo desse repúdio ao livro didático pelos professores:

[...] tem-se difundido, [...] um forte discurso contrário à utilização de livros didáticos, visto como um dos principais fatores responsáveis pela desqualificação profissional dos professores: os livros didáticos criaram uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal consequência dessa dissociação consistiria em uma diminuição das exigências de formação e preparo docente (p. 538).

Este movimento do livro como objeto central ao seu repúdio por parte dos professores está relacionado com o contexto que vivenciamos com o estudo de caso analisado. Neste sentido, a professora A¹² disse que o Projeto Araribá: História era um livro bom, mas ao falar do uso desse material em sala, comentou que:

[...] ele não abrange tudo que precisa ser... que o planejamento do governo quer que você trabalhe. Deu uma mudada muito grande e é linear, infelizmente. É o que o governo não quer que seja... mas ele apresenta de forma linear, que não é o ideal, mas a gente não trabalha em linear [...]. Eu tenho o livro ali como um apoio só.. eu mando eles lerem para eles tomarem conhecimento¹³.

É possível percebermos, por essa fala, reflexos da construção de uma imagem do livro didático como suporte auxiliar do ensino influenciada pela Secretaria de Educação do estado do Paraná, o que tem relação com o repúdio ao livro didático mencionado anteriormente.

O professor B mostrou que, aliado ao livro didático, sempre ocorreu uma mescla com outros materiais, principalmente livros paradidáticos: “[...] a gente sempre procura mesclar. A gente usa um pouco de paradidático, um pouco de livro didático. O Araribá e outros livros didáticos que a gente acha necessário trazer para os alunos terem de conhecimento alguma coisa a mais”¹⁴.

As observações em sala de aula¹⁵ mostraram que tanto a professora A quanto o professor B não utilizaram o livro didático analisado em nossa pesquisa como elemento central nas aulas se entendermos

essa centralidade como o uso sistemático baseado na leitura de textos obedecendo à organização da obra.

Considerando essa utilização secundária, qual a sua implicação para a efetivação dos protocolos de leitura do livro didático abordados no item anterior? Com base nas observações que fizemos em sala¹⁶, faremos alguns questionamentos no intuito de apontar possibilidades de encaminhamento dessa problemática.

Em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, mostramos que o livro optou por textos simples e matematicamente organizados em duplas de página para facilitar o entendimento por parte do aluno. De acordo com Gatti Júnior (2004) livros com linguagem mais simples sempre foram os mais escolhidos, principalmente entre aqueles professores com formação mais precária, uma vez que o livro poderia atuar como suporte central para as aulas.

As duas informações podem nos levar a uma suposta contradição nos usos – e desusos – do livro didático. A pouca utilização do livro pelos professores A e B anulou, em parte, o desenvolvimento da compreensão leitora, eixo central do livro, uma vez que a leitura ocorreu com pouca frequência entre os alunos. A professora A ressaltou a clareza da linguagem do livro didático analisado quando disse que “O Araribá é uma coleção boa - eu gostei. A linguagem, as atividades, os textos, são claros.. densos.. não é um Pilleti da vida porque o Pilleti [...] disserta muito.. é muito tradicional”. Apesar disso, o livro foi utilizado para resolução de exercícios em casa ou na sala de aula e não como leitura central.

Sendo este tipo de leitura do livro didático um dos meios de efetivar o projeto de desenvolvimento da compreensão leitora pretendido pela equipe editorial do livro, como se configura esse processo em uma utilização casual e descontínua? Mostramos que a opção pelo livro analisado ocorreu por conta da simplicidade dos textos, mas haveria algo de significativo nessa característica sem a efetivação de uma leitura sistemática? Aqui repousa a primeira maldição que nos presenteia o livro didático. Para que o projeto de desenvolvimento da leitura do texto e do mundo seja efetivado, é preciso que ela seja realizada com certa frequência. Isso não ocorreu, mas o livro também

não foi descartado. Durante as observações percebemos que, apesar de pouco utilizado efetivamente, os dois professores se apropriaram do livro como roteiro para as aulas. Em outras palavras, não se lia o livro, mas se discutia a sequência de conteúdos desse material. Seria possível, efetivamente, nos descentrarmos do livro didático de História no processo de ensino?

Em relação ao protocolo apologia à solidariedade e à paz, mostramos que o livro mantém uma postura de repúdio às guerras, principalmente as ocorridas na segunda metade do século XX. Percebemos que essas discussões são pontuais e não ocorrem no livro por completo. Como a temática trabalhada pela professora A foi a Guerra Fria, houve em diversos momentos, situações em que era possível remeter à questão da paz e à possibilidade de ocorrer uma guerra total, o que, de certo modo, aproximou-se do modo como a temática foi trabalhada pelo livro didático.

A organização da coleção fez com que a maioria dos textos que abordavam as questões da apologia à solidariedade e à paz estivessem presentes no final da unidade. Durante toda a observação em sala de aula, percebemos que a professora A, além da pouca utilização do livro, não trabalhou com as últimas seções. Neste caso, o protocolo apologia à solidariedade e à paz não foi explorado da forma como era proposto pelo livro.

Sabemos que abordagens diferentes são inevitáveis e fazem parte do processo de ensino e aprendizagem por se tratarem de processos interpretativos, mas a segunda maldição do livro repousa principalmente na recepção dos alunos frente à abordagem da temática. Se para os professores a discussão de temas ligados às guerras podem sensibilizar o aluno em relação a esses temas, como podemos afirmar que eles entendem os conteúdos dessa forma? Mesmo com um protocolo de leitura como este, o livro didático precisa abordar os temas que pretende repudiar e não podemos negar que a apropriação na sala de aula pode ser diferente. Em um contexto no qual existam alunos, ou mesmo um professor, que gostem de filmes, revistas ou jogos eletrônicos com temáticas que falam sobre guerras, o que ficaria mais evidente em uma utilização do livro didático em sala?

A trágica quantidade de pessoas mortas, ou o apelo ficcional dos acontecimentos¹⁷. O ponto em questão é: abordar os temas é necessário, mas pressupor que abordagens diferenciadas do livro didático possam sensibilizar os alunos, ou mesmo alguns professores, frente a temas polêmicos não consistiria em algo um tanto problemático?

Em relação à perspectiva programática, vimos que o Projeto Araribá: História pertence ao grupo de livros denominado História Integrada devido à organização e articulação dos conteúdos. O livro didático se propõe a desenvolver os conteúdos de forma cronológica, seguindo o modelo quadripartite, mas a valorização de outras culturas diferentes da europeia nos possibilita pensar que a história da Europa não é central em todos os temas contemplados pelo livro. Os conteúdos trabalhados pelos dois professores que participaram dessa pesquisa exemplificam essa característica. Tanto a Guerra Fria quanto a globalização se integram à proposta de uma história integrada.

Passando para as práticas observadas na pesquisa, a professora A mostrou que não seguia uma história linear – que nós entendemos como cronológica –, porque isso não era o ideal, apesar de perceber que esta era a proposta do livro. A terceira maldição do livro didático apresenta-se neste momento. Como seria possível a um professor realizar determinada prática de ensino sem se basear na cronologia dos fatos com um livro que tem exatamente essa proposta?

Ao remetermos às Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, mais precisamente nos objetivos para a construção destas, podemos perceber outros elementos que podem ter contribuído para construção dessa postura por parte da professora:

Entre as ações que justificam a apresentação e a organização de conteúdos curriculares para a disciplina de História, no Ensino Fundamental, destacam-se: [...] superar a visão de História eurocêntrica, herdeira do histórico, formado por quatro grandes períodos históricos: a Antiguidade, a Idade Média, Moderna e Contemporânea (PARANÁ, 2006, p. 36).

O objetivo claro de superar a visão eurocêntrica de História pode ter sido associado à superação da história linear pela professora A.

Dessa forma, pensar a utilização do livro como objeto secundário fez com que o desenvolvimento do tempo cronológico fosse resignificado, mas não negado efetivamente. Uma outra possibilidade de questão a ser levantada sobre esse tema: o que poderia substituir esse modelo sem desconsiderar a necessária utilização deste livro didático em sala?

Considerações finais

Nosso intuito, com este trabalho, foi apontar alguns questionamentos sobre os usos – e desusos – do livro didático de História. Para isso, mostramos que o livro didático configurou-se como uma seleção de conteúdos autorizados de determinada época e contexto que se colocam como prescrição do que deve ser aprendido. O projeto de formar o aluno como sujeito crítico, participativo e atuante na sociedade sempre esteve contido neste material. As estruturas que definem a seleção de conteúdos dos livros correspondem aos protocolos de leitura (CHARTIER, 1998).

Selecionamos três protocolos do Projeto Araribá: História, a saber, o desenvolvimento da competência leitora; a apologia à solidariedade e à paz e; a perspectiva programática dos conteúdos porque permitiram certos questionamentos a respeito dos usos – e desusos – do livro didático. Com essa problemática, tentamos mostrar a importância de analisar aspectos aparentemente naturais e óbvios, mas que podem ser mais complexos do que pensávamos.

Os professores que participaram da pesquisa utilizaram o livro didático de forma secundária. Em uma pesquisa que se propõe a estudar o uso desse material em sala, isso pode resultar em certa frustração. Onde deveríamos nos apoiar? Existem outras formas de utilização possíveis para o livro didático? Sabemos que não há uma utilização perfeita do livro didático que possa ser rotulada como a utilização completa, mas negar que esta seja uma entre outras possibilidades é negar que, se, de um lado, existem usos secundários, como o que apresentamos neste trabalho, de outro, existem as práticas fundamentalmente apoiadas em cada linha, em cada subtítulo e em

cada erro que um livro didático possa conter. Se tal diferença fosse uma inverdade, as discussões que tratam do livro como elemento central ou como “vilão” do ensino não teriam sentido.

Considerando a utilização apresentada nesta pesquisa, quais as implicações dos protocolos de leitura do livro que, a priori, tornar-se-iam efetivos com usos frequentes deste material? No protocolo referente à compreensão leitora, o pouco uso desse material evidenciou uma maldição do livro didático porque, mesmo com a pouca utilização do livro, ele ainda foi necessário. Não podemos dizer até que ponto a compreensão leitora daqueles alunos se desenvolveu com essa utilização, mas ela sempre esteve implícita nos usos que observamos. Em outras palavras, a simplicidade dos textos guiou as aulas. Porém, reconhecer nesse fato uma justificativa para usar o livro com maior frequência, talvez fosse um problema maior.

Sobre o protocolo apologia à solidariedade e à paz, a maldição do livro didático se mostrou na inevitável tarefa de abordar temas relacionados a conflitos. Mas a pouca utilização do livro contribuiu para que não fosse muito ressaltada a ideia de defesa da paz. Como em nossa experiência no ensino de História, a observação das aulas mostrou que temas relacionados à violência atraíam a atenção, mas por causa do seu apelo ficcional. Por isso é preciso ressaltar que a influência da mídia está intimamente ligada a essa postura. Por mais que o protocolo do livro pressuponha uma valorização da paz e da solidariedade como requisito para a autonomia frente à sociedade, os meios de comunicação que enfatizam as ações mais intensas referentes a certos momentos históricos de forma ficcional enfraquecem este propósito.

Sobre o último protocolo, relacionado à perspectiva programática dos conteúdos, a professora A ressaltou que não pretendia seguir uma história linear que era, em sua opinião, a proposta do livro. Ela nos mostrou uma maldição do livro didático porque, nas observações, não foi possível presenciarmos uma atitude que fugisse claramente desse protocolo. Isso pressupõe falta de competência? Não. O que pretendíamos, abordando essa questão, era problematizar o fato de que o livro torna a perspectiva programática quadripartite mais acessível e, portanto, viável mesmo em

um contexto em que não se queira fazer isso.

No esforço de sintetizar todas as análises apresentadas, a ideia de maldição se fundamenta na relação entre a necessidade, a conveniência e a facilidade de usar o livro didático e a pouca utilização desse material justificada pelo argumento de que o livro didático é um material limitado e símbolo de incompetência profissional.

Notas

* Este trabalho foi apresentado no IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História ocorrido entre os dias 18 e 20 de Abril de 2011 na UFSC em Florianópolis - SC.

** Mestrando em História Social (linha História e Ensino) pelo Programa de Pós-graduação em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Heloisa Molina. Bolsista CAPES. Membro do GT Ensino de História e Educação - ANPUH/PR.

¹ Entre os anos de 2008 e 2009 pesquisamos as práticas de leitura do livro didático por professores e alunos do ensino fundamental em escolas estaduais do município de Cambé no estado do Paraná. A proposta de trabalho consistiu em uma análise fundamentada pela perspectiva histórica do campo da história da leitura em diálogo com as ideias de Michel de Certeau sobre o estudo das práticas cotidianas. Trabalhamos com duas turmas de 8^a série que tinham professores diferentes, mas utilizavam o mesmo livro didático Projeto Araribá: História.

² O conceito de maldição neste texto é utilizado de forma metafórica, como possibilidade de problematizarmos a relação entre o discurso que banaliza o conhecimento contido no livro didático como sendo incompleto, incorreto, ou mesmo, simplificado e a importância da utilização desse material constatada na pesquisa.

³ A justificativa para recorrermos a este documento consistiu no fato de que ele estava em vigência no ano de 2008 quando foi realizada a pesquisa de campo. Em tese, essas eram as diretrizes estaduais que os professores tinham como referência naquele momento.

⁴ Esta pesquisa foi realizada como estudo de caso em que questionamos as práticas de leitura do livro didático a partir de práticas específicas dos indivíduos que participaram do trabalho. Não existe pretensão de generalizar os resultados porque, na prática, sabemos que existem diversas possibilidades de utilização do livro didático. Reafirmamos que a pretensão deste trabalho é propor questionamentos sobre o uso do livro didático a partir da particularidade desse ato e não constituir generalizações a partir de amostragens que possam indicar a predominância de utilizações categoricamente classificadas.

⁵ Nosso entendimento de instituição moderna é influenciado pelos trabalhos de dois autores. Em seu livro intitulado **A sociedade industrializada: vidas contadas e histórias vividas**, Bauman (2005) mostra a crise em que se encontra o modelo moderno de escola em nossos dias por conta da influência dos recursos midiáticos. Da mesma forma, no texto **O projeto educacional moderno: identidade terminal?** Silva (1995) apresenta uma definição clara da educação na modernidade para enfatizar sua crise e as possibilidades de se pensar a identidade educacional pelo enfoque pós-moderno e pelo que ele define como assalto neoliberal.

⁶ As práticas normativas são entendidas como as estratégias que a escola, enquanto instância detentora de poder, materializada na figura do professor, da equipe pedagógica e equipe técnica exercem no aluno pressupondo-as como Verdades.

⁷ Esses contratos são prescrições que não podem ser pensadas de forma isolada, pois sofrem influência das políticas públicas, das demandas sociais, das discussões acadêmicas e do mercado editorial.

⁸ O livro analisado pertence à coleção publicada em 2006 pela editora Moderna. **Projeto Araribá: História** foi composto por quatro volumes que abordavam respectivamente: da evolução dos primeiros grupos humanos até a divisão do império romano no volume 1 (232 páginas); da formação da Europa feudal até a expansão colonial no volume 2 (248 páginas); do absolutismo

inglês ao Segundo Reinado brasileiro no volume 3 (216 páginas); e da era do imperialismo até a nova ordem mundial no volume 4 (256 páginas).

⁹Segundo o INEP, o PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

¹⁰Um dos professores trabalhou a unidade 6 que falava sobre o tema Guerra Fria, enquanto o outro professor trabalhou com a unidade 8 que abordava o tema Globalização.

¹¹Não podemos esquecer que nesse momento ocorre a criação da disciplina de Estudos Sociais a partir da junção das disciplinas de História e Geografia.

¹²Com o intuito de preservar a identidade dos professores, os denominamos de Professora A e Professor B.

¹³As falas da Professora A citadas neste trabalho foram retiradas de uma entrevista concedida no dia 12 de novembro de 2008.

¹⁴As falas do Professor B citadas neste trabalho foram retiradas de uma entrevista concedida no dia 15 de outubro de 2008.

¹⁵Como parte do trabalho, fizemos observação de todas as aulas nas quais os professores trabalharam com os temas Guerra Fria, no caso da professora A, e Globalização, no caso do professor B. Essa parte do trabalho resultou em relatório de campo que, posteriormente, foi utilizado nas análises.

¹⁶Para as análises dos protocolos, priorizamos as práticas de leitura da professora A.

¹⁷Quando mencionamos o apelo ficcional, estamos nos referindo à exploração que é feita de temas relacionados às guerras, principalmente sobre a 2ª Guerra Mundial, em filmes, séries de TV e jogos de videogame, dentre outros, que têm atraído o interesse de muitas pessoas por conta da intensidade das ações representadas nestes produtos midiáticos.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ____(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008 – História**. Brasília: MEC, 2007.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Vol.1 artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

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

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história social. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**, Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de história para a educação básica**. Curitiba: MEMVAVMEM, 2006.

POMPOUGNAC, Jean-Claude; FRAISSE, Emmanuel; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

PROJETO ARARIBÁ. História. vol. 4. 1 ed. São Paulo: Moderna,

2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Abstract

This paper presents results of a survey, conducted between the years 2008 and 2009, whose aim was to study the reading practices of the history textbook in the classroom. Proposing questions from the uses and non-uses of teachers that indicated some resistance to take the textbook as a central element in the classroom, the goal was to think this little use in relation to the need and importance of this material in teaching History. To this end, we approach a definition of school and reading in modernity, the analysis of textbooks used by teachers and some results to show the importance, historically constructed, as opposed to the ideas that consider the book a limited material, incomplete and symbol of professional incompetence.

Keywords: Textbook. Practices in the classroom. History and learning.

