

**PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM
HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE SOBRE A TEMPORALIDADE E O LIVRO
DIDÁTICO**

**PERCEPTIONS ON TEACHING AND LEARNING IN HISTORY:
AN ANALYSIS OF TEMPORALITY AND THE TEACHING BOOK**

Flávio Batista dos Santos¹

RESUMO: A partir dos estudos de Jörn Rüsen (2010), Michael Oakeshott (2003) e Eric Hobsbawm (1995) buscou-se compreender e perceber a relevância do tempo na aula de História, bem como relacioná-lo à vida prática de cada um. Temos como pressuposto que a compreensão do passado está intimamente relacionada com a apreensão do tempo, constituindo dessa forma em um estatuto da História. Também discute o ideal de livro didático de história proposto por Jörn Rüsen (2011), o qual pensa essa ferramenta como um instrumento que tem a função de potencializar as competências da percepção, interpretação e orientação históricas. Neste sentido, propomos uma discussão a respeito da concepção apresentada por professores de História e estudantes da Educação Básica que fazem uso do livro didático no seu cotidiano da sala de aula. Nosso objetivo é compor um cenário a partir das visões de professores e estudantes, que permita responder à problemática proposta por Rüsen na sua concepção de livro didático. Temos como hipótese que o livro didático tem grande presença na sala de aula, assim compreender seu papel frente o processo educativo torna-se fundamental. Portanto, nossa expectativa é sinalizar se, na visão dos professores e também dos estudantes, a ferramenta livro didático corresponde às finalidades da disciplina, seleção e progressão dos conteúdos, ensino e aprendizagem, bem como facilita a compreensão da temporalidade.

Palavras-chave: Livro didático. Temporalidade. Educação histórica. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: From the studies of Jörn Rüsen (2010), Michael Oakeshott (2003) and Eric Hobsbawm (1995) sought to understand the relevance of time in History class, as well as relate it to the practical life of each one. We have as a presupposition that the understanding of the past is closely related to the apprehension of time, thus constituting a status of history. It also discusses the ideal of the didactic book of history proposed by Jörn Rüsen (2011), who thinks this tool as an instrument that has the function of potentializing the skills of historical perception, interpretation and orientation. In this sense, we propose a discussion about the conception presented by History teachers and students of

¹ Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina-PR, professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Contato flaviobsantos@gmail.com.

Basic Education who make use of the didactic book in their daily life in the classroom. Our objective is to compose a scenario based on the visions of teachers and students, which allows us to respond to the problem proposed by Rösen in his didactic concept. We hypothesize that the textbook has a great presence in the classroom, so understanding its role in front of the educational process becomes fundamental. Therefore, our expectation is to indicate whether, in the view of teachers and students, the textbook tool corresponds to the purposes of the discipline, selection and progression of contents, teaching and learning, as well as facilitates the understanding of temporality.

Keywords: Didactic book. Temporality. Historical education. Teaching and learning.

1. Consciência histórica e as compreensões sobre o tempo

A noção de consciência histórica vem se constituindo numa importante ferramenta no que tange as relações entre o conhecimento científico, produzido nas universidades, e a vida prática relacionada ao cotidiano de estudantes e professores que se dedicam aos estudos da História e suas implicações no campo dos saberes escolares. Neste sentido, a noção de consciência histórica desenvolvida por uma série de pesquisadores do campo da Educação Histórica ou não, tem permitido rever questões fundamentais tanto para professores quanto para os estudantes sobre os métodos da construção do conhecimento e pensamento históricos.

A discussão sobre a consciência histórica tem levado muitos pensadores a debater o tema. Luis Fernando Cerri, citando Agnes Heller e Jörn Rösen aponta que:

Para ambos a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, "história" não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como característica constante de grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 26)

Sobre a consciência histórica, o historiador alemão Jörn Rösen define-a como: "[...] a soma das operações mentais com as quais os homens

interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57).

Na definição de Rüsen, apresenta-se um elemento central para o ensino da História: o tempo. A análise proposta sobre o tempo centra-se na experiência que o indivíduo exhibe sobre o mundo e ele mesmo, o que configura em uma apropriação não de uma, mas de diferentes temporalidades.

Na perspectiva de Rüsen, os sujeitos não são dotados de apenas uma tipologia de consciência histórica. Na prática, observamos os indicativos de consciência histórica à medida que os sujeitos atribuem sentido ao tempo, manifestadas nas suas experiências através de narrativas, por exemplo.

A questão das diferentes temporalidades ou do tempo na escola ainda é um problema a ser resolvido. Quando analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula nos deparamos com um processo de uniformização temporal e do passado, principalmente. Em grande medida, esse processo se dá a partir de uma tendência homogeneizante adotada nos níveis fundamental e médio da educação básica que procura seguir um padrão de ensino que favorece uma sequência unitária de conteúdos baseadas nos livros didáticos distribuídos em toda rede educacional. O passado é uniformizado, a fim de se estabelecer um padrão de desenvolvimento humano ao longo do tempo. Luis Fernando Cerri, analisando o tema aponta que:

Em suma, assumindo o modelo de Gadamer, a permeabilidade entre o conhecimento especializado (ou acadêmico, ou científico, ou erudito) e o conhecimento das massas sobre a história é dada por um sistema de sentido único. No qual o saber qualitativamente superior flui das instituições socialmente destinadas a produção do conhecimento histórico (universidades, institutos) para instituições de divulgação ou de ensino que atingem a população não especialista e permitem-lhe alcançar – pelo menos de forma razoável – o nível de saber e de estruturas de pensamento que é detido pelos especialistas, ou pelas classes sociais ou mesmo nações “modernizadas”. Trata-se do modelo educacional – e mais propriamente do modelo didático – clássico, em que o ato de ensinar se resume a um

sujeito “cheio” que preenche com seu conhecimento um sujeito “vazio”, o aprendiz que reproduz o saber do mestre. Não por acaso esse modelo se aproxima do que Habermas chama de razão técnica, cuja principal característica é a relação impositiva entre o saber e o não saber. (CERRI, 2011, p. 22)

Na perspectiva abordada por Cerri se sustenta a ideia de que a escola reproduz um modelo de ensino que permite a manutenção de uma prática que diminui as possibilidades dos estudantes em serem protagonistas do seu conhecimento a partir de uma análise própria dos acontecimentos. Neste modelo, com tendências tradicionais, o indivíduo se apresenta como um ser determinado pela história, não protagonizando uma ação de agente da história.

Na análise feita por István Mészáros a respeito do tempo, sua linha de pensamento mostra dois caminhos para o tema. Num primeiro ponto observa o tempo cósmico num segundo momento, analisa o tempo histórico humano. Para este autor

O tempo cósmico é irreversível, no sentido de que segue seu próprio curso de desdobramento – de acordo com as determinações e transformações que emanam de suas forças constituintes objetivas – na escala cósmica mais abrangente. [...] o tempo histórico humano se desdobra de acordo com seus próprios termos de referência, dos quais a subjetividade humana – de algum ponto em diante no desenvolvimento da humanidade – é parte integrante. (MÉSZÁROS, 2011, p. 223).

Observa-se desta maneira, que o tempo físico não é o mesmo que o tempo da sociedade. Neste sentido, cabe uma reflexão sobre a uniformização do passado e, portanto, do tempo, quando nós professores trabalhamos com o ensino de História em sala de aula. O tempo histórico é o mesmo para todas as sociedades e indivíduos? Se não, na escola é trabalhado de maneira diferente quando se estuda grupos sociais diferentes? Os estudantes conseguem estabelecer relações com o tempo diante de sua experiência? Diante do olhar de Mészáros (2011), o tempo histórico integra uma série de movimentos, relacionando aspectos de ordem local, menos complexa, a aspectos de ordem global, mais abrangentes e, portanto, com complexidade exacerbada.

[...] o desdobramento do tempo histórico enquanto necessidade histórica é caracterizado pela interação de uma grande variedade de movimentos e determinações de complexidade cada vez maior, desde o local mais simples ao global mais abrangente, impactando em última instância o todo do nosso planeta. (MÉSZÁROS, 2011, p. 226).

Na sua análise sobre o cotidiano e a História, Agnes Heller (2004) aponta para o tempo como algo irreversível dos acontecimentos. A autora assinala para o fato de que os acontecimentos sociais são um fenômeno que não pode ser alterado, imputando a impossibilidade da existência de casos que ocorram lentamente ou rapidamente. Na visão da autora não é o tempo, mas como as estruturas sociais se comportam que promovem níveis de desenvolvimento diferenciados.

O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos "lentamente" e em outros "com maior rapidez". O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento. (HELLER, 2004, p. 3).

O ensino da História requer um trabalho constante com a temporalidade, de modo que a relação entre presente e passado deve ser visto como algo comum. Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 76) "O historiador é o especialista do tempo passado, não só porque ele o pensa como também porque toma-o como objeto de sua escrita". Segundo as autoras o tempo e o passado têm uma relação próxima, pois permite a compreensão da História, a partir da relação presente passado. Neste sentido, observa-se que para ocorrer esse processo deve-se levar em conta duas dimensões "na primeira, há a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. A segunda dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado". (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 76-77).

O domínio sobre a temporalidade também traz para o indivíduo outras habilidades, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento histórico. Jörn Rüsen afirma que:

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens. (RÜSEN, 2010b, p. 70).

Trabalhar as noções de temporalidade é um processo que deve fazer parte do ofício do professor de sala de aula, uma vez que isso é inerente ao seu trabalho e as noções de temporalidade podem ser trabalhadas a qualquer momento e em qualquer idade. As noções temporais mais comuns são a sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças e mudanças e permanências. Essas noções favorecem a orientação dos sujeitos no que diz respeito às representações do tempo.

As noções de temporalidade podem ser expressas pelo indivíduo através de narrativas, que permitem ao indivíduo emitir dados que contribuam, através de sua experiência para interpretar o passado. Além disso, a narrativa é uma expressão da consciência histórica, pois de acordo com Rüsen:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. [...] Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. [...] A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. [...] essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual. (RÜSEN, 2010a, p. 62-64).

A narrativa histórica é a maneira como os sujeitos se comunicam objetivando expressar o conhecimento histórico. Para tanto, há uma necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de um processo de orientação temporal que permite ao indivíduo constituir-se de sentido sua experiência no tempo. A esse processo podemos apontar que o passado se torna história. Neste sentido, Rüsen afirma que:

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica. [...] Como conteúdo da consciência histórica, história é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo. (RÜSEN, 2010a, p. 65).

Diante desse cenário, onde o tempo é um elemento essencial para a compreensão dos conhecimentos históricos, cabe uma reflexão de como nossos jovens lidam com o tempo e com o passado. Vivemos num mundo onde o presente suplanta tanto o passado quanto o futuro. O que vale é o aqui e o agora. Não há uma preocupação clara e evidente de como o passado e também o futuro afeta a vida de grande parte de nossos estudantes. Nesta perspectiva, compreender como esse processo se desenrola no cotidiano dos estudantes é um caminho interessante numa proposta de ensino de História que se volta para um protagonismo dos estudantes, no sentido da construção de um conhecimento que esteja integrado às suas necessidades enquanto sujeitos sociais.

Nesta linha de preocupação com a formação histórica dos jovens e o papel do historiador nesse processo, Eric Hobsbawm (1995) se manifesta da seguinte maneira:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores,

cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Hobsbawm na sua análise nos leva a refletir sobre duas situações importantes. Num primeiro momento o fato de os estudantes estarem desligados organicamente de um passado que certamente influencia no momento em que vive. O grande problema nesse processo é a desvinculação de elementos que lhes garantem uma identidade social, de grupo, de nação. Numa segunda situação, Hobsbawm nos faz pensar sobre o ofício de historiador. A atividade de historiador e de professor de sala de aula reservaria a esse profissional um papel de relevância significativa no desenvolvimento de atitudes cognitivas que garantam a relevância e consiga dar conta da importância do ensino de História nos bancos escolares.

No sentido da relevância de uma consciência do passado Michael Oakeshott (2003) analisa a relação do presente com o passado numa perspectiva integradora, onde presente, passado e futuro estão dialogando de maneira a construir uma experiência temporal que denote percepções e compreensões sobre os fenômenos.

O mundo para o qual abro meus olhos é inequivocadamente presente. Se me postar numa esquina e descrever para mim mesmo o que percebo, estarei falando comigo no tempo presente. Mas, mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado. (OAKESHOTT, 2003, p. 51).

Denota-se dessa análise que nossa vida cotidiana se dá no tempo presente, contudo, está umbilicalmente ligada ao passado, mas também está voltada para o futuro. Desta forma, a apropriação do conhecimento histórico dependerá diretamente da compreensão do tempo, em suas mais diferentes temporalidades, observando a sucessão, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.

Marlene Cainelli (2006), ao discutir a questão da temporalidade com uma turma de Ensino Fundamental observa que os estudantes conseguem estabelecer uma relação do presente com o passado, porém, não conseguem dimensionar a extensão desse tempo em termos quantitativos, o cronológico é desprezado por uma noção de tempo meramente perceptiva do ponto de vista daquilo que se presencia no tempo presente.

Para a pergunta que "idade tem a máquina?", as respostas variaram de 10 até 700 anos. No entanto, a maioria ficou na casa dos 50 a 80 anos. A percepção mais contundente desta atividade foi observar que a questão temporal era respondida sem que os alunos estabelecessem uma relação entre o tempo presente e a contagem do tempo para o passado. Havia uma espécie de desprezo pelo tempo cronológico. Mesmo já tendo noções matemáticas sobre quantidade, a questão da medida temporal através dos anos era respondida rapidamente, de forma aleatória, sem nenhum tipo de reflexão. Então as respostas encaminharam-se para qualquer tempo que parecesse longo de 17 a 700 anos. (CAINELLI, 2006, p. 64)

O modo como cada sociedade aborda o tempo é singular, e isso vale também para indivíduos. É comum ouvirmos que o tempo está demorando a passar ou o contrário que está voando. Essa percepção corrobora com a visão de José de D'Assunção Barros ao tratar dos usos da temporalidade na escrita da História. Aponta esse autor:

De passagem, é imprescindível chamar atenção para o fato de que toda "representação do tempo" é subjetiva, socialmente localizada, e que a própria representação do "tempo histórico" é ela mesma histórica. Não existe o "tempo histórico" em si mesmo, mas apenas formas variadas e predominantes de se conceber o tempo histórico nas várias sociedades e nas várias épocas, ou, em algumas situações, no interior mesmo de determinados setores de uma sociedade historicamente determinada. (BARROS, 2005, p. 145).

De sorte que o tempo é a base dos estudos historiográficos, sendo assim, a perspectiva de um ensino que considera esse elemento como essencial no processo de compreensão da História colabora tanto para um trabalho mais eficaz daqueles que produzem o conhecimento histórico, seja

na academia como nas salas de aula, bem como para aqueles que estão para aprender a História como disciplina escolar.

2. Livro didático: aspectos de uma ferramenta essencial nas aulas de História

O livro didático se insere dentro do contexto escolar como uma ferramenta de presença marcante. Nos dias atuais é praticamente impensável o ambiente da sala de aula sem ele. Todo ano o mesmo ritual acontece, distribui-se no início do período letivo e recolhe-se no final, tendo em vista a distribuição no ano subsequente. Reflete, por assim dizer, uma cultura própria, pois segundo Kazumi Munakata:

Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas – cultura negra, cultura indígena, cultura gay – e por que não? – Cultura escolar.

Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola. (MUNAKATA, 2016, p. 122).

É notório, portanto, o efetivo papel desempenhado pelo livro didático. Ao analisarmos sua função, verificamos que o seu sentido tem uma relevância grande para o processo de ensino na escola. Pois, etimologicamente, notamos que o livro didático significa ensinar, instruir, ou seja, é carregado de simbologia e de importância no processo educativo.

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Analisar o papel do livro didático no ambiente escolar perpassa por uma série de questões que envolvem diferentes seguimentos, propósitos e objetivos. Cabe ressaltar que todo o processo, da criação ao seu uso em

sala de aula, é marcado por um conjunto de relações que relacionam sujeitos, métodos, conteúdos e espaços sociais. Entre os sujeitos, dois se apresentam de forma clara, os que ensinam e os que aprendem, assim, para além daquele que o produziu, ou seja, o autor, há o professor da sala de aula, responsável pelo ensino do material disponível, e o estudante, a quem está no ambiente escolar e utiliza-se do material para aprender. Esta é uma relação fundamental, a do professor que ensina e a do estudante que aprende, tendo como ponte para esse processo o livro didático. No tocante aos métodos, para além do protagonismo do professor, há um processo de direcionamento do modo de ensinar presente no livro. A disposição dos textos, as atividades propostas, a organização dos conteúdos, tudo isso, certamente, condiciona os procedimentos adotados pelo docente. Outro aspecto são os conteúdos, que em boa medida são seguidos pela ordem que se apresenta no livro, levando a uma sequência de trabalho orientado pela disposição dos mesmos no material utilizado. Não menos importante nesta análise são os espaços de utilização destes materiais, ou seja, a instituição de ensino com seu corpo docente, responsáveis pela escolha do livro. Estes espaços criam culturas para a escolha e que levam consideração aspectos próprios para a definição de qual material irão adotar em determinada instituição.

Diante desse cenário, marcado por relações que envolvem diferentes atores, percebe-se que o livro didático, na sua escolha para ser utilizado por uma instituição escolar, é marcado por relações políticas, sociais e culturais definidas por um estrato da sociedade que vive num determinado momento, ou seja, sua utilização denota de um tempo presente, onde diferentes condicionantes levam a escola escolher um determinado tipo de material em detrimento de outro.

O livro didático, como qualquer outro produto produzido pela humanidade, é uma produção cultural, contemporânea, ou seja, construída no tempo presente, seguindo os padrões e regras e a tendências ideológicas e políticas do momento, portanto, é uma expressão da sociedade e da ciência de referência que sustenta sua produção.

O livro didático constitui-se num importante instrumento portador de um determinado sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura [...] é um instrumento estratégico para qualquer regime formar novas gerações dentro de novos valores, dentro do modelo de ser humano que procura inculcar. (SCHENA, 2015, p. 13590-13591)

A construção do livro didático, apesar de ser uma obra de autoria relacionada a um especialista da área em questão, não deixa de ser orientado por uma série de questões que acabam balizando o trabalho do autor. Sendo assim, há um componente político, uma expressão da sociedade e também da ciência de referência. Contudo, o componente político tem uma relevância devido às organizações dos próprios sistemas de ensino que são orientados de acordo com a ideologia política predominante num dado momento. A aprovação de um livro didático se dá a partir de uma orientação do comprador, no caso brasileiro de edital proposto pelo Ministério da Educação, com base em premissas estipuladas pelo órgão governamental, baseado em legislação vigente.

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. É esse Programa o responsável pelas cifras astronômicas. A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. (MUNAKATA, 2012, p. 61-62).

A produção do livro didático segue, em linhas gerais, a condicionantes que estão ligados à concepção que se tem sobre os professores e os estudantes, ou seja, o que se espera de ambos, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e a capacidade que os professores têm de formar o estudante, bem como que estudantes eu quero ao final do processo de escolarização. Neste sentido, a proposta do livro também deve contemplar

alguns conceitos que orientam a intencionalidade do processo educativo, ou seja, precisa estar definido qual o sentido do ensinar, o que é importante ensinar e como ensinar, desta forma, há uma necessidade de deixar exposto quais conteúdos são relevantes, que seleção deve ser proposta para os estudantes, qual o modo de ensinar esses conteúdos, demonstrar metodologicamente o processo que levará esses conteúdos serem apropriados pelos estudantes. De um modo geral, ter definido o que se espera do conhecimento torna-se essencial para a formulação e aprovação do livro didático. Num contexto mais amplo, a dimensão para o livro didático também se relaciona com a própria escola, no sentido de colocar em evidência do significado da escola para a sociedade, ou o que se espera dela quando se coloca uma criança neste ambiente.

Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se desejou que fossem ensinados. Some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. (CORRÊA, 2000, p. 13).

Neste conjunto de aspirações frente ao livro didático, não há uma fórmula que contempla a todos os sujeitos da mesma maneira, ou que as expectativas de cada sujeito envolvido no processo tenham os mesmos objetivos a serem alcançados a partir do produto produzido. Neste sentido, os órgãos oficiais têm suas expectativas, expressadas em documentos oficiais que buscam dar conta das necessidades demandadas por aqueles que estão a frente oficialmente dos sistemas educativos, neste caso de ordem nacional. Numa outra frente estão os produtores culturais editoras e autores, onde buscam, principalmente entre as editoras, captar as expectativas dos agentes sociais que irão fazer uso desse material, tentando, desta maneira, conquistar uma fatia do grande mercado de livros didáticos existentes no país.

Para além dos interesses de estudantes, professores e escola em si, há também as políticas públicas e editoriais que colaboram para um tipo de livro didático que visa dar conta de uma demanda significativa dentro do ambiente educativo. Contudo essa demanda perpassa por um conjunto de interesses distintos, gerando algum tipo de conflito. O livro, na sua natureza de instruir, facilitar ou ser um instrumento de ensino corresponde também num produto, oriundo dos estudos da ciência de referência, que por consequência também atua como produtor de cultura, contudo, não de ser também um reproduzidor de cultura, tendo em vista o conjunto de relações que se expõem na sua construção.

O livro didático faz parte da rotina da sala de aula, muito em função de políticas públicas que ampliaram sua presença para praticamente todas as disciplinas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A cada triênio novas escolhas são realizadas e as substituições destes livros são feitas, em alguns casos, permanecendo a mesma coleção, em outros, a partir das escolhas feitas pela escola, são mudados para outras editoras e autores. “O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade” (MUNAKATA, 2012, p. 59).

3. Livro didático de História: concepções de professores e estudantes

Este estudo buscou compreender a utilidade do livro didático de história por professores e estudantes de um Colégio público do município de Ibaiti – Paraná. Neste trabalho, contou com a colaboração de quatro professores e duas turmas de alunos, sendo uma do Ensino Fundamental – 8º. Ano e uma do Ensino Médio – 2ª. Série. Nos escritos sobre o livro didático ideal, Jörn Rüsen (2011), aponta para quatro aspectos que marcam um bom livro didático, quais sejam “um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula”. Neste sentido, nossa

tentativa foi traçar um panorama da visão de professores e estudantes sobre o livro didático utilizado em sala de aula com as percepções de Rüsen quanto a necessidade de uma ferramenta que pudesse suprir as necessidades dos estudantes quanto a possibilidade de formação de uma consciência histórica que resultasse em constituição de um pensamento histórico propriamente dito.

Em relação ao uso do livro didático, evidencia-se que em sala de aula o livro desempenha um papel importante, sendo utilizado em grande parte do tempo disponível das aulas. Em grande medida esse uso responde ao tipo de avaliação feita tanto por professores quanto pelos estudantes. Na visão dos dois grupos pesquisados apontam para um livro considerado bom, contribuindo desta maneira, tanto para uma preparação de aula como para estudos dirigidos em sala de aula.

Na perspectiva que o livro didático é bastante utilizado em sala de aula, notamos que o seu manuseio e estudos dependem quase que exclusivamente da ação do professor. Dentre os professores que responderam ao nosso questionamento, todos foram unânimes em apontar que o seu uso ocorre em mais de 75% do tempo da aula, ou seja, praticamente os manuais didáticos representam umas das poucas alternativas ao docente na execução de suas aulas. Por outro lado, os estudantes corroboraram com as respostas dadas pelos professores sobre a utilização do livro em sala de aula, porém este uso não de modo voluntário, pois afirmaram que se faz uso do livro somente quando o professor pede. Neste sentido, compreende-se que o professor tem um papel decisivo na condução de sua aula e os estudantes são executores das atividades propostas pelo docente, sem muito participar do processo de aprendizagem, ficando esse processo quase que exclusivamente nas ações do professor.

No que diz respeito à exploração do material que compõem o livro didático, notamos que as ações do professor têm como grande referência aquilo que está presente nos capítulos dos manuais. O professor organiza seu trabalho e escolhe a metodologia a ser aplicada em determinado conteúdo pela sua própria experiência. Tal afirmativa se confirma a partir das respostas dadas quando questionados sobre as orientações que os

livros trazem, especificamente no “livro do professor”. Os professores apontaram que raramente utilizam do manual do professor no preparo de suas atividades. Ressalta-se que os manuais ou livros dos professores são informações disponibilizadas pelos autores dos livros didáticos para facilitar o trabalho do professor e, além disso, mostrar pela visão do autor aspectos relevantes que devem ser levados em consideração pelos professores no ato de ensinar. Fica evidente, portanto, que todo trabalho editorial e cobrado pelo Ministério da Educação durante a avaliação dos livros didáticos, pouco influencia na prática de sala de aula como recurso para a preparação das aulas por parte dos professores.

Destaca-se, contudo, que a preparação das aulas dos professores é realizada a partir da sequência disposta pelo livro didático. É, segundo os professores consultados, a principal fonte de elaboração das aulas, evidenciando, desta maneira, uma dependência desta ferramenta. Sabe-se o quão importante é o livro didático na sala de aula, porém, seu uso em excesso inibe alternativas ou outras ferramentas em sala de aula, diminuindo, assim, a possibilidade por parte dos estudantes de terem outras visões sobre a história ensinada.

Em relação aos estudantes, verifica-se que o livro didático é uma ferramenta em que duas atividades basicamente são desenvolvidas ao longo das aulas. Uma é para resolver exercícios e outra para ler textos. Esta ação condiciona o estudante a olhar para o livro como algo mecânico e pouco reflexivo daquilo que poderia se estabelecer com ele. A exploração do livro no seu conjunto fica bem prejudicada pelo modo como trabalho de sala de aula se desenvolve. Isso, de certo modo, torna esse material pouco interessante para o estudante, ou seja, aquilo que poderia ser utilizado para melhorar o trabalho em sala, dando suporte para o professor e também para os estudantes, acaba sendo visto como algo entediante e pouco produtivo no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

Se de um lado o livro didático é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula, em casa ele é pouco usado pelos estudantes. Outras ferramentas são empregadas para pesquisas ou estudos, é o que menciona grande parte dos estudantes. Na visão geral dos educandos, o livro didático

é pouco explorado, principalmente no que diz respeito à análise dos documentos presentes nele, como imagens, documentos, ou seja, elementos que possibilitam uma melhor apropriação dos conhecimentos contidos no livro.

Dentre as possibilidades de pesquisa que atraem mais os estudantes em casa, de longe está o uso da internet. Essa ferramenta é o grande destaque na busca de alguma informação solicitada pelo professor, ou mesmo pelo interesse próprio sobre um determinado assunto.

Em uma crítica dos professores em relação ao livro didático está a ideia de que ele uniformiza o passado, criando uma estrutura que os acontecimentos trazidos pelos manuais representam o passado como um todo. Neste sentido, observa-se na visão destes docentes que o livro didático não diferencia as sociedades que viveram num mesmo tempo cronológico, porém, que apresentam características próprias de desenvolvimento, de relações políticas e de poder, atividades econômicas e sociais, ou seja, independente da cultura exposta, não há uma diferenciação, na maioria das vezes, dos povos que viveram num mesmo tempo, mas que apresentaram diferenças entre si.

Considerações Finais

O livro didático é um instrumento importante no trabalho do professor, bem como do aluno. Contudo ainda há um caminho a ser percorrido na busca de um livro ideal, na concepção de Rüsen (2011), o qual possibilita “uma competência perceptiva ou embasada na experiência, uma competência interpretativa e uma competência de orientação” (RÜSEN, 2011, p. 114).

O livro didático responde por um papel importante nas atividades da sala de aula, levando professores e estudantes a fazer uso dessa ferramenta de modo consistente, principalmente durante as aulas. Contudo o modo como este livro é utilizado não responde às perspectivas de Rüsen (2011) quanto à percepção, interpretação e orientação. Para este resultado conjugam-se alguns fatores que podem explicar esse processo, como, por

exemplo, a própria concepção dos docentes frente à qualidade do material disponível. Em outra frente, pode-se argumentar, hipoteticamente, a dificuldade em se usar adequadamente o livro em sala de aula.

Na primeira hipótese, podemos verificar nas respostas dos docentes que o material poderia estar mais completo para o uso em sala de aula, colocando neste material mais elementos que pudessem favorecer o processo de ensino e por consequência de aprendizagem dos estudantes. Na segunda hipótese, está a dificuldade em explorar na sua totalidade o material disponível. Observamos, ao questionar os docentes, que algumas partes do livro são deixadas de lado, como, por exemplo, as orientações metodológicas produzidas pelos autores dos manuais. Outras situações que se apresentam, são a não utilização das fontes trazidas nos livros, como o uso de imagens, fontes. Costuma-se focar muito no texto e menos nos acessórios que poderiam contribuir para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes.

Quanto à temporalidade trabalhada com os estudantes, os professores apontam a necessidade da relação presente/passado, contudo, ainda não é comum a associação desse binômio para o aluno.

Conforme Rüsen (2011) a temporalidade é fundamental na definição da consciência histórica, principalmente na relação estabelecida entre passado, presente e futuro, a partir da experiência de cada um, pois,

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RUSEN, 2011, p. 36-37)

Na nossa compreensão, tais fatos não se concretizam na prática de sala de aula em função de uma cultura escolar impregnada que remete a práticas tradicionais que são a tônica das aulas de história no contexto da pesquisa realizada. Nesta perspectiva, o modo encontrado, vislumbra para uma história focada no passado e encerrada no momento do fato ocorrido.

As relações possíveis, através da própria experiência dos sujeitos ficam comprometidas nesse processo, dificultando a elaboração de um pensamento histórico compatível com uma consciência histórica crítica ou genética.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. Os usos da temporalidade na escrita na História. *Saeculum: revista de história*, João Pessoa, n. 13, p. 144-155, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11335/6449>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 57-72, 2006. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571591/mod_resource/content/1/artigo%20Marlene.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijui, 2011.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. São Paulo: FGV Editora, 2011.
- CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1924-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência, volume II: a dialética da estrutura e da história*. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Revista Proposições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história e outros ensaios*. Tradução de Renato Rezende. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

SCHENA, Denilson Roberto. O livro didático nossa pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacionalista (1917-1949). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25391_12927.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

Recebido em 03 de novembro de 2018

Aprovado em 14 de março de 2019