

## **Representações do livro didático da Rede Salesiana de Escolas: entre o prescrito e a apropriação**

GEANE KANTOVITZ\*

O presente texto apresenta uma análise relacionada à disciplina de História do ensino médio das escolas que fazem parte da Rede Salesiana de Escolas (RSE) de Santa Catarina. Trata-se do resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No cotejo dos resultados, analisa-se como os professores e os alunos que utilizam o livro didático o representam e como se apropriam, tanto do conteúdo histórico quanto das práticas pedagógicas relacionadas ao livro didático, destacando assim os seus usos e restrições no cotidiano escolar.

A pesquisa envolveu 173 alunos da 3ª série do ensino médio e os professores das cinco escolas salesianas do estado de Santa Catarina: o Colégio Auxiliadora, na cidade de Campos Novos, do qual 25 alunos fizeram parte da pesquisa, o Colégio Dom Bosco, de Rio do Sul, com 23 alunos pesquisados, o Instituto Maria Auxiliadora, também de Rio do Sul, com 31 alunos, o Colégio São Paulo, em Ascurra com 31 alunos pesquisados e o Colégio Salesiano Itajaí, na cidade de Itajaí, onde participaram da pesquisa 63 alunos. A coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2010 e os questionários foram aplicados diretamente pela pesquisadora, com o objetivo de acompanhar e observar os referidos alunos e também os professores de História das referidas escolas.

Utilizam-se as categorias de representação e apropriação de acordo com Chartier (1990). Segundo o autor, as representações “embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002: 17). A construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 2002: 73). Chartier questiona como as práticas e as

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Clarícia Otto.

representações são construídas propondo uma nova forma de abordagem, buscando abranger as representações como construções que os grupos fazem sobre suas práticas. O autor ressalta que essas práticas não são possíveis de serem percebidas em sua integridade plena, pois elas somente existem como representações.

No que concerne à noção de apropriação, Chartier remete ao conceito de Certeau (1994), definindo o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural. A apropriação, segundo o autor, aponta para uma “liberdade criadora” que possibilita uma negação da imposição total de sentidos do polo produtor visando a uma “história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002: 68). Em outras palavras, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, ainda que restrita, retirando o espectador de uma passividade e reconhecendo a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação, o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos e apropriações. Segundo Chartier, (1990: 25), “tudo é recebido à maneira do recebedor”. A apropriação é o meio pelo qual é possível ver as relações de dominação que se dão no plano cultural, em razão, dos créditos concedidos ou negados aos sistemas de representação. Ela é uma produção de outra ordem: produz inteligibilidade.

Enfim, tendo o livro didático de História do ensino médio da RSE como eixo norteador, procura-se articular uma discussão envolvendo o material didático como principal objeto da cultura material utilizado na sala de aula, analisando as representações e as apropriações do livro.

### **1. A formação da RSE e a coleção de livros didáticos de História do ensino médio**

De acordo com Bisewski (2008), a RSE, no Brasil, nasceu a partir de um processo feito pelas Escolas Salesianas na América (ESA), em que foram iniciadas e analisadas as ideias do trabalho em rede, a partir de 1994. O primeiro encontro entre as escolas salesianas

da América foi realizado em 1994, na cidade de Cumbayá (Cumbaya I), Equador. Em 2001, no mesmo país, ocorreu o segundo encontro entre as Escolas Salesianas na América (Cumbaya II). É a partir do segundo encontro que os Salesianos de Dom Bosco e as Filhas de Maria Auxiliadora, aqui no Brasil, iniciaram o processo de uma ação integrada como Rede Educativa e, a partir de 2002, os superiores responsáveis pelos Salesianos de Dom Bosco (SDB), por meio da Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL), e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), por intermédio da Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB), nomearam uma Direção da RSE, ou seja, depois desse segundo encontro surgiu oficialmente a Rede Salesiana de Escolas.

A RSE, desde que iniciou a Proposta Pedagógica em 2002, concretizada em 2005, passou a implantar o livro didático não somente como apoio metodológico ao professor, mas sim, como principal instrumento de concretização da unidade pedagógica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas salesianas do Brasil.

O livro didático é considerado, pela RSE, o instrumento metodológico mais importante a ser utilizado pelos professores, sendo entendido como integrante do processo de ensino e aprendizagem na formação do pensamento histórico e como principal componente da cultura material escolar, objetivando concretizar a Proposta Pedagógica para as escolas da RSE de todo o Brasil.

É fundamental destacar que, desde a elaboração, produção e utilização do livro didático no cotidiano escolar, um conjunto de fatores deve ser considerado, como, por exemplo, a produção e circulação de ideias contidas no conteúdo a ser ensinado, bem como os usos e apropriações do livro em questão.

A coleção de História do ensino médio da RSE não é uma coleção escolhida pelo professor, conforme ocorre com os livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ela é uma coleção implantada nas escolas da Rede a partir do ano 2005. Salienta-se que o professor que utiliza os livros participa do processo de avaliação e não da escolha. Assim, o processo de aceitação do livro por parte dos professores, direção, coordenação pedagógica, alunos e pais é considerado fundamental, pela Rede, no processo de implantação da proposta pedagógica nas escolas salesianas.

Com base em interações e embates entre diferentes culturas que convivem no interior do cotidiano escolar, são escolhidos e produzidos saberes e práticas referentes às disciplinas escolares, à organização do espaço e do tempo, aos métodos de ensino e ao sistema de avaliação. Saberes que, segundo Chervel (1990), não são inferiores aos saberes, ditos superiores, produzidos em centros de pesquisas e universidades cruzados com saberes oriundos de outros espaços sociais.

Desse modo, o currículo das escolas salesianas e os livros didáticos são elaborados social e historicamente conforme o contexto político, social e educacional. Assim, as regulamentações e prescrições traduzidas e adaptadas pelos autores dos livros didáticos e pela equipe pedagógica da RSE, apesar de terem um significado peculiar no contexto educacional e darem orientação para o planejamento, o desenvolvimento das aulas, a utilização dos livros didáticos e dos conteúdos a serem ensinados, só se efetivam quando ganham forma na prática dos professores em sala de aula. Tal prática, contudo, nem sempre acontece como prescrito.

Nesse sentido, a escola tem sido o lugar do papel social do professor, papel este que vem sendo reestruturado nas últimas décadas, principalmente nas relações entre professor/aluno/livro didático. Historicamente analisando, a função social do professor era a de repassar o conhecimento pronto e localizado, cujo desdobramento era a passividade à reflexão e a falta de criticidade perante os desafios do seu mundo. A escola era vista como um “lugar social de interiorização de normas, onde o livro didático é o ponto comum entre o professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes” (KNAUSS, 1996: 27).

Assim sendo, o livro didático da RSE é visto como importante veículo de cultura escolar, e nesse sentido ele vem sendo analisado e compreendido como um conjunto de saberes considerados “adequados” para serem “transmitidos”.

Percebe-se que, para alguns professores, o uso do livro torna a aprendizagem pouco dinâmica, impregnada de conceitos e conteúdos construídos e transpostos em sala de aula. Para outros, o livro didático pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem e produção cultural desde que seja bem elaborado e explorado no cotidiano escolar. O livro didático compreendido como o principal instrumento da cultura material que faz parte do

processo de ensino e aprendizagem da RSE, encontra-se entre os desafios e as restrições que ainda estão muito presentes no âmbito escolar, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

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

Enfim, ao considerar o livro didático como principal instrumento de trabalho do professor na RSE, compreende-se tal objeto pedagógico como importante organismo da cultura material dessas escolas. Porém, os diferentes olhares sobre um único objeto são variáveis, ou seja, podem ser representados e apropriados de distintas formas, tanto pelos professores quanto pelos alunos que o utilizam. Os professores e os alunos da RSE são leitores e, igualmente produtores de sentidos. Sendo assim, torna-se importante analisar as representações e as apropriações que fazem do livro didático de História da Rede.

## **2. Entre o prescrito e a apropriação**

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

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

conhecer e analisar as representações construídas ao longo da história da humanidade, oportunizando um debate e análise crítica dos fatos históricos e culturais.

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

*por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...] Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la [...] as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias umas são explícitas, recorrendo ao discurso ( nos prefácios, advertências, glossários e notas) e, outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão.*

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

“Estudar para a prova” e “Não lê” somam 49% dos alunos salesianos pesquisados. Pode-se inferir que a preocupação com a prova, ou com o vestibular, ainda é predominante dos alunos do ensino médio, principalmente por se tratar de uma escola particular.

Dos 173 alunos que responderam ao instrumento de pesquisa, em 25 respostas apareceram o livro didático como material somente para estudar para o vestibular. Entre as respostas destaca-se: “Sobre o vestibular que são várias perguntas onde é trabalhado dentro da sala de aula. Destacando alguns conceitos e curiosidades que nos fazem memorizar melhor o conteúdo e procurar abranger cada vez mais.” Nessa narrativa, observa-se a preocupação em memorizar o conteúdo para passar no vestibular. A História é vista não como um meio de entendimento da sociedade e orientação para a vida, mas como uma disciplina que contribui para a entrada na universidade.

Na fala dos alunos, a preocupação com o vestibular é evidente. Das respostas discursivas, tanto no que se refere aos aspectos positivos, quanto aos negativos sobre os usos do livro didático, destaca-se com muita frequência o depoimento de alunos que utilizam o

livro como forma de estudar e não como um instrumento para a formação do pensamento histórico, conforme propõe o Manual do Professor<sup>1</sup> (MP).

De acordo com o MP, do ponto de vista das habilidades específicas da disciplina de História, a proposta da Rede é a formação do pensamento histórico. Rota e Machado (2009: 41) assim definem o pensamento histórico:

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

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

O sentido da narrativa histórica não está sendo entendido aqui nos moldes positivistas, mas sim, sob um viés de uma narrativa crítica e instável, quer dizer, uma narrativa que possibilita o entendimento dos diferentes olhares e lugares da História.

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

*A narrativa constitui ( especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. Seja de que modo que a consciência histórica penetre no passado o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela onde o passado é levado a falar e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. A*

<sup>1</sup> O Manual do Professor é um encarte no fim do livro didático do professor. No MP estão inseridas todas as orientações metodológicas e pedagógicas de como o professor da Rede deve utilizar o livro didático no cotidiano escolar e as concepções de ensino da RSE.

*apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presente.*

Entender a História como formadora do pensamento histórico pode estar diretamente ligado aos sentidos dados à referida disciplina. De acordo com Rüsen (2001: 95):

*'Formação' significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto realização ou esforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. [...] Ela pressupõe a capacidade de aprender os contextos abrangentes- e de refletir sobre eles- , nos quais se formam e aplicam capacidades especiais. A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. [...] Enfim, sempre que teoria e prática, saber e agir se sobrepõe, a formação sustenta o ponto de vista de relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. Tais pontos de vista surgem sempre que se recorre à ciência para compreender as situações práticas e para lidar com elas.*

Igualmente segundo Rüsen (2001: 96), “a formação pode dar-se ainda de modo complementar. Trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências”. Nessa perspectiva, educar para a formação do pensamento histórico, implica pensar a consciência histórica. Rüsen (2001: 78-79) destaca que:

*A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não- ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática.*

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

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

Ao analisar a fala dos autores do livro didático do ensino médio da RSE, também identifica-se uma preocupação com o vestibular. Um dos autores da coleção, Autor I<sup>2</sup>, ao ser

---

<sup>2</sup> Optou-se por manter o anonimato dos autores, os quais são identificados como Autor I e Autor II.



questionado se o livro foi pensando de forma intencional como instrumento que prepara para concursos, vestibular e ENEM, responde: “Com, certeza, quando se trabalha com o pensar do aluno, com ênfase em habilidades principalmente com de leitura e escrita”. Porém, diferentemente do Autor I, o Autor II expõe sua opinião da seguinte maneira :

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

Nota-se nas duas narrativas certa divergência no olhar para a Coleção. É importante destacar que o Autor I não é mais membro da equipe pedagógica da Rede e o Autor II ainda faz parte da equipe. Percebe-se na fala do Autor II uma pressão e adequação do material para atender ao público interessado pelo vestibular. Nesse sentido, as adaptações são realizadas conforme o interesse de determinados grupos sociais, pois como destaca Munakata ( 2009: 290), “o que está em jogo é uma política cultural que pretende decidir como devem ser as futuras gerações.”

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

**De acordo com 49% dos alunos pesquisados o livro didático “Despertou pouco interesse” ou “Não despertou interesse”. Entendendo que a leitura do livro didático deve contribuir para o interesse pelo passado e para a formação do pensamento histórico, uma quantidade significativa de alunos salvo se direcionado para a preparação do vestibular ou para a vida profissional, de acordo com área escolhida.**

Dentre as vozes contrárias ao livro didático pode-se destacar os seguintes comentários que seguem um pensamento homogêneo no que diz respeito sobre o livro:

*1- Pois a autora, em muitas vezes, baseia-se em sua opinião própria e deixa de lado os conteúdos com visão para uma sala de aula.*

*2- Não gosto das opiniões expressas no livro. Então não absorvo o conteúdo através dele.*

*3- O livro apresenta muito a opinião da autora e o que eu preciso é de conteúdo. (Respostas dos alunos, 2010)*

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

Nesse sentido, percebe-se que as apropriações sobre o livro didático podem variar de acordo com as representações que os professores fazem dele. Evidentemente que cada professor da RSE também atribui diferentes sentidos ao livro didático, sentidos que muitas vezes ainda estão atrelados a concepções do passado em relação ao livro didático, pois este era entendido como um “vilão” do processo de ensino da História limitando a problematização e criticidade dos fatos históricos. Assim, cada professor tem um estereótipo de livro na memória e esse livro, dependendo da situação, pode ser considerado um facilitador ou um dificultador da aprendizagem, em outras palavras, o espaço escolar é franqueado pelo professor e não pelo livro didático.

Chervel (1990: 191) chama a atenção para a figura do professor:

*No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão ‘sociológica’ do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades?*

Nesse mesmo direcionamento, Chartier (1990: 123) ainda destaca que:

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

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

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

Dos professores pesquisados, percebem-se diferentes práticas discursivas no que se refere ao mesmo material didático. Ao serem questionados sobre se o livro didático orienta os professores a considerar diferentes propostas explicativas de um conteúdo, dos quatro professores pesquisados<sup>3</sup>, os Professores I e IV dizem que “Sim” e os Professores II e III afirmam que “Parcialmente”. Os professores da Rede possuem representações diferentes sobre os livros didáticos, representações que se estendem diretamente na sua prática pedagógica.

O Professor IV destaca que,

---

<sup>3</sup> Também se optou em manter o anonimato dos professores, os quais são identificados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV.

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

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

Bittencourt (2006: 74) realça que,

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

Conforme já se explicou, os professores da RSE não escolhem o livro didático. São orientados pela Equipe Pedagógica da Rede e, ao mesmo tempo, pela coordenação pedagógica de cada escola a utilizar o livro na íntegra. O professor “não tem autonomia” para escolher os conteúdos históricos e atividades metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas. Pelas orientações, ele precisa dar conta de todo o conteúdo do livro.

Salienta-se aqui o relato do Professor I sobre os usos e especificidades dos livros didáticos utilizados pelos alunos do ensino médio da RSE. Ao responder o questionário da pesquisa, o que chama a atenção nas respostas do Professor I, é que 100% das respostas são positivas e não apresentam questionamentos sobre os livros didáticos. Além disso, todas as respostas, inclusive as que exigiam uma opinião pessoal, foram transcritas do MP, ou seja, apresenta respostas que demonstram certa complacência com o material não querendo comprometer-se com uma fala pessoal e/ou crítica.

Há certa parcialidade por parte do professor diante dos livros didáticos. Quando foi questionado sobre a metodologia expressa nos livros, ele responde da seguinte forma “ As

*propostas estão relacionadas uma nas outras. No livro do professor tem orientação metodológica que é um apoio para o planejamento das aulas”. (Professor I.)*

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

Nesse sentido, o “lugar” de onde o Professor I fala, possibilita um entendimento da sua postura diante das respostas dadas, pois leva em consideração o seu vínculo de trabalho e sua “submissão” diante da Rede e/ ou da escola.

Voltando ao conceito de representação de Chartier (1990: 17), o autor destaca que as representações são entendidas como “classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” e que o poder e a dominação estão sempre presentes nas relações que se estabelecem. A prática do professor está diretamente relacionada ao seu vínculo com a instituição e este passa a ser um reproduzidor das representações que se estabelecem em sala de aula na relação aluno/livro didático pois, segundo Chartier, as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas, assim nas lutas de representações tenta-se impor ao outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social.

Nessa perspectiva, as representações dos alunos em relação ao conhecimento histórico do livro didático são apropriadas de forma diversa. Isto é, estabelecem diferentes funções ao mesmo objeto: por um lado um material “desinteressante”, que serve apenas para estudar para o vestibular e provas e por outro lado, um livro didático com possibilidades de agregar conhecimentos atuais, relacionando e ajudando na vida prática dos alunos. De acordo com Chartier (1990: 26) para compreender os sentidos da leitura, “a apropriação tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

O autor ainda destaca que:

*A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum- ou ao menos totalmente- o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supões, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998: 77)*

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

Enfim, os usos e as restrições de uso do livro didático são entendidos pela RSE como o mais importante instrumento para a concretização da Proposta Pedagógica da Rede, porém, no interior do cotidiano escolar ainda persistem as resistências e os entraves a propósito de seu uso, tanto por professores quanto pelos alunos. Percebe-se que as representações dos professores são muito presentes quando se trata de dar sentido e ao se apropriar do livro didático, interferindo assim, na opinião dos alunos em relação ao livro. A representação do professor repercute diretamente na representação do aluno sobre o livro didático. Ao se apropriar do livro didático, de forma distinta do prescrito no MP, o professor atribui diferentes sentidos ao livro didático, interferindo assim, na sua prática pedagógica tanto na perspectiva do uso do livro didático quanto nas restrições de seu uso.

## Referências

- BISEWSKI, Osvaldo. **Práticas de formação continuada de professores**: estudo de caso na rede Salesiana de Escolas. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CERTAU, Michael de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Ed.Unb, 1999.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes- São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP,1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre,1990.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

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

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

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.