

ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE¹

Maria Abadia Cardoso²

1 Introdução

As discussões em torno da formação e da atuação de professores trazem à tona algumas indagações, a saber, qual o sentido dessa profissão? Qual o seu papel na atualidade? O momento atual apresenta uma visível contradição: de um lado, todos os aparatos científicos e tecnológicos fazem com que o conhecimento, objeto de trabalho do professor, fique cada vez mais “universalizado”, a exemplo a vasta utilização dos meios de comunicação e a forma como as informações são divulgadas. Por outro lado, não há dúvidas que o saber está também fragmentado, cada campo se especializa e se fecha em seus métodos e abordagens. Conforme acentuado por Barros (2004), a amplitude do conhecimento produzido no período iluminista perdeu-se nos dias atuais, pois antes, um mesmo pensador que elaborava um tratado de física, poderia escrever algo sobre a história da Inglaterra.

Se do ponto de vista social esses problemas estão postos, os PCNs de História, entre outras questões, objetivam que os alunos sejam capazes de

questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998).

Esta passagem, associada à reflexão do historiador francês Marc Bloch: “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe sobre o presente” (BLOCH, 1982, p. 98), evidencia um dos temas mais debatidos no âmbito da História: a

¹ O referido texto é oriundo das reflexões construídas no projeto cadastrado e desenvolvido, entre os anos de 2015-2017, junto à Coordenação de Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Goiânia.

² Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia, professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Goiânia.

relação entre passado e presente. Certamente, esta relação adquire contornos mais singulares na atualidade, em que se tem uma vasta utilização dos meios de comunicação. Nesse mesmo processo, uma diversidade de aparatos científicos e tecnológicos, tais como a televisão, a internet, os jogos eletrônicos, celulares, redes sociais, etc. aparecem como os grandes direcionadores das atitudes dos jovens.

Em meio a tudo isso, poderemos nos questionar: qual o papel do professor? O que esperar da disciplina História? E, mais especificamente, de que forma conceber o livro didático de História no cotidiano escolar? No que se refere a esse último aspecto, existe uma série de constatações, entre estas, que a escrita do livro didático recorta, simplifica, seleciona, sintetiza e categoriza temporalidades e processos históricos oriundos das reflexões históricas e historiográficas. Ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar que o livro didático constitui-se, conforme demonstra Carlos Alberto Vesentini, “uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida por qualquer um” (VESENTINI, 1997, p. 89). É justamente pensando sobre estas relações, a saber, teoria/prática no ensino; passado/presente na sala de aula – as quais nos remetem diretamente para a formação de professores – que a temática proposta **Ensino de História e Livros Didáticos: diálogos interdisciplinares e temporalidades** justifica-se.

Assim, o livro didático será aqui considerado como documento de pesquisa, o que traz à tona a urgência de fazermos uma análise crítica do seu processo de produção. Como salienta Adalberto Marson,

É investigar como este objeto foi produzido, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo sua própria natureza, ao invés de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados, pelo que “não é”, por estar “fora de lugar”, ou por ter nascido “tardamente”. É, finalmente, entender a objetividade como o ato de fazer emergir a trama de relações que tecem a síntese histórica que é o objeto, não uma coisa abstrata e observada à distância pelo observador, mas algo que, ao mesmo tempo, contém [e participa] de uma explicação do real histórico, tanto o real passado quanto do presente. (MARSON, 1984, p. 89, grifos do autor).

Assim, pensar o livro didático em termos de produção é considerar também que ele faz parte de uma “teia” que determina a sua própria forma, a saber, os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, a relação entre reflexão histórica/historiográfica e o saber escolar, aspectos estes que justificam os motes de investigação aqui proposta.

Assim, a referida pesquisa pautou-se em promover uma constante associação entre teoria e prática. Deste modo, por meio de leituras, pesquisas e discussões em grupo, objetivamos analisar, problematizar os conteúdos de história elaborados nos livros didáticos. Relacionam-se de forma dialógica o Ensino de História, os diálogos interdisciplinares e a produção do conhecimento em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário construirmos um repertório sobre os motes investigativos de nosso projeto, a saber, os vieses de Ensino de História e Livros didáticos, Ensino de História e interdisciplinaridade, Temporalidades/Ensino de História e Livros didáticos. Ao mesmo tempo, o repertório assim construído nos possibilitou uma análise sobre os próprios livros, aqui considerados como documentos. Todo esse exercício reflexivo objetivou pensar o movimento entre pesquisa e ensino de História e sua importância na formação do professor-pesquisador.

2 Movimento efetivado na pesquisa

Por meio de reuniões coordenadas e realizadas semanalmente no Laboratório do Ensino de História (LEHIS-IFG), propomos as seguintes ações: leitura, fichamento e discussões de referenciais teóricos e metodológicos do campo da História; sistematização das leituras sobre a produção do conhecimento histórico e os diálogos

³ Além de definir as formulações para o ensino de história em diferentes níveis, os PCN(s) trazem, entre outras, as seguintes preocupações: delimitar e implementar o campo do currículo, redefinir o papel do professor e apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico. Elementos importantes para a produção de livros e de materiais didáticos (BITTENCOURT, 2004).

⁴ A década de 1980 trouxe possibilidades de reflexão sobre os problemas presentes nos livros didáticos. Como parte desse movimento, em 1985, o Programa Nacional do Livro didático se constituirá como “um marco na política em relação aos materiais didáticos” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 1).

⁵ Apesar de trazer à tona debates recentes, a definição da Base Nacional Comum Curricular, como parte das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), já permeia o horizonte de expectativa de professores e pesquisadores da área de Educação. Desse modo, os seus impactos – tanto no que se refere aos currículos, perpassando o cotidiano escolar e a gestão da escola e, fundamentalmente, a formação das novas gerações – são motes reflexivos oriundos de sua implementação (AGUIAR; DOURADO, 2018).

interdisciplinares; leituras e discussões que versam sobre a temática História, Temporalidades e Ensino de História.

O **primeiro semestre** de desenvolvimento da pesquisa nos trouxe temas que, por vez ou outra, orientaram os debates, tais como, os diálogos interdisciplinares, o uso de documentos em sala de aula e livros didáticos. Verificamos que, em suma, as referidas problematizações nos permitiram pensar tanto as questões metodológicas sobre a escrita e o ensino de História, quanto as abordagens sobre a cultura no sentido mais amplo, uma vez que toda a cultura escolar não é uma esfera segregada do social.

Nesse sentido, algumas leituras e debates fomentaram e nos permitiram amadurecer duas perspectivas iniciais. A primeira delas refere-se à escrita da História. Considerando a dimensão histórica da própria escrita da História, o século XX proporcionou um alargamento do horizonte temático, teórico e metodológico dos historiadores. Como desdobramento, tornou-se perceptível: uma diversificação interna da historiografia atual; a noção de passado como “construção”, o que conseqüentemente demarca a importância do “lugar” do sujeito que produz conhecimento; e a complexa relação entre os processos históricos e a elaboração do conhecimento histórico.

A interdisciplinaridade é outra marca desse mapeamento. Desde que a História constitui-se como campo disciplinar no século XIX, houve um esforço em demarcar a sua singularidade frente às outras áreas de conhecimento. Mas no século XX, com a complexidade dos processos históricos, o rol de aproximações a serem construídas se ampliou. (REIS, 2011; BARROS, 2013)

A segunda perspectiva refere-se à relação entre História, Educação e Cultura. Sem desconsiderar a multiplicidade de referências e de possibilidades para tecer esse debate, por meio das discussões trazidas por Arendt (1957), priorizamos uma abordagem não somente do papel que a Educação, em seu sentido mais amplo, cumpre na formação das novas gerações, mas a sua dimensão histórica e política em definir os parâmetros de formação e de atuação de professores. Em suma, qual o “lugar” e o papel do professor na denominada “crise da educação”? Não aleatoriamente que os vieses de público X privado, educar X ensinar, professor X pesquisador direcionaram nossos debates.

Como desdobramento desse exercício reflexivo, efetivamos uma discussão sobre a experiência que o século XX inaugurou. Entre outras questões, diante das inovações tecnológicas e de todas as catástrofes desencadeadas, o que é passível de ser “transmitido”? Como os sentidos são construídos historicamente? Elegendo como texto base “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin (1994), tivemos a oportunidade de perceber que as referidas indagações são elementares para pensar, do ponto de vista da própria cultura, o modo como, em diferentes temporalidades, o saber e a vivência das gerações são apropriadas. Algo central para a reflexão sobre o conhecimento a ser produzido e transmitido no Ensino de História.

Já **no segundo semestre de pesquisa** efetivamos leituras, fichamentos e discussões. A primeira questão norteadora desse momento foi: qual o desdobramento de considerar o livro didático de História como documento? Assim, na tentativa de respondê-la destacamos que a distinção da História com outros campos de conhecimento ocorre, entre outros elementos, pelo uso das fontes e pela dimensão temporal. Sob o primeiro aspecto, percebemos que o livro didático como fonte histórica permite ao historiador e ao professor terem acesso às determinadas realidades e representações do passado, trazendo à tona a necessidade de compreendê-lo em termos de produção, de divulgação e de consumo, de construção/abordagem dos conteúdos e de “polifonia” das vozes. (BARROS, 2013)

Outra questão norteadora dessa etapa do projeto foi a discussão sobre temporalidade. Em suma, como o livro constrói e/ou reconstrói a dimensão do tempo? Partimos de acepções mais amplas sobre o tempo, compreendendo-o como categoria inerente para pensar os homens (ELIAS, 1998), procuramos também circunstanciá-lo à própria dimensão histórica de sua percepção (THOMPSON, 1998) até chegarmos ao entendimento que a sua construção é uma representação, seja em termos culturais ou intelectuais (REIS, 2011). Articulando nosso trabalho como professores e pesquisadores, amadurecemos o seguinte repertório: as possibilidades da construção e da relação entre a tríade: homem- tempo-cultura; as instituições sociais como definidoras da representação do tempo e, fundamentalmente, os livros didáticos de História como possibilidades de compreender a construção das temporalidades.

Com intuito de sistematizar as abordagens efetivadas, no **terceiro semestre** da pesquisa priorizamos a reflexão sobre as nossas fontes (os próprios livros didáticos) considerando um triplo movimento. O primeiro objetivou pensar o livro didático frente à produção do conhecimento no mundo contemporâneo, ou seja, a cultura elaborada (disciplinas científicas), a cultura acadêmica (disciplinas escolares), a cultura escolar (rotina das relações entre professores e alunos) e a cultura social (significados sociais oriundos da cultura no sentido mais amplo) (PERÉZ-GOMEZ, 2001; THOMPSON, 2002; MARSON, 1984).

No segundo movimento, elegemos os diferentes *lugares* (Cf. CERTEAU, 2002) para pensar o livro didático, a saber: a conceituação do livro didático e a produção/consumo do saber histórico escolar (SCHMIDT, 2012); o lugar do livro didático frente aos diferentes saberes da prática docente, isto é, saberes das disciplinas, saberes da experiência e saberes escolares, respectivamente; a necessidade de pensar as reelaborações da escrita da História produzidas na academia e materializadas no livro; o uso e a apropriação do material didático frente ao repertório e à prática dos professores e a abordagem dos conteúdos históricos no cotidiano escolar (FONSECA, 2003); e, por fim, as questões trazidas pela Didática da História (RÜSEN, 2006; BERGMAN, 1990; SADDI, 2012)

No **último semestre de pesquisa**, esse repertório trouxe os desafios teóricos e metodológicos de pensar os livros didáticos como fontes para a pesquisa histórica, delineando, entre outras, as seguintes possibilidades de análise: autoria (formação e atuação dos autores e demais agentes da produção), temporalidade e proposta das edições eleitas como fonte (concepção de história e o PNLD); diálogos com a historiografia (o repertório teórico e temático, bem como suas formas de abordagem), forma e conteúdo nos livros didáticos, uso de documentos e desafios conceituais nas análises dos livros didáticos (ABUD, 1984; BITTENCOURT, 2005; DAVIES, 2014; FONSECA, 2003; MIRANDA, LUCA 2004; RÜSEN, 2001; VESENTINI, 1984).

3 O livro didático como objeto de reflexão

O livro didático de História constitui-se como objeto de reflexão de muitos trabalhos. As especificidades de sua produção, o seu uso no cotidiano nas aulas de história e, fundamentalmente, sua função no Ensino de História já foram alvos de diferentes análises. Desse modo, é válido referenciar alguns trabalhos que se dedicam a abordá-lo.

Nicholas Davies elege, em seu texto “As camadas populares nos livros de História do Brasil”, como objeto de investigação o modo como a participação das camadas populares constitui-se nos livros didáticos. Temas como eurocentrismo, introdução da escravidão, povoamento e cafeicultura são trazidos à tona para problematizar a ausência das camadas populares nas abordagens. Fica evidente nesse exercício empreendido que ora esses grupos se ausentam, ora são vistos numa dimensão parcial, buscando os heróis populares:

Assim, o realce sado a um aspecto da atuação do “povo” – a resistência – em estudos recentes, ainda que necessário às camadas populares de hoje (vendo-se valorizadas na história, valorizam-se no presente, fortalecendo-se para as lutas presentes e futuras), pode resultar numa superestimação das forças populares, não levando em conta suas fraquezas. Por mais importante que seja realçar as iniciativas populares na história [...] não se deve cair em exagero nem se esquecer que o poder e a força das camadas populares são diversos e contraditórios. (DAVIES, 2014, p. 122, grifo do autor).

Em torno das concepções de escola, de educação, de sala de aula e seus frequentadores, da relação entre professor e aluno, Carlos Alberto Vesentini, em seu texto “Escola e livro didático”, traz à tona a complexidade que envolve as abordagens sobre o livro didático. Considerando o conhecimento histórico como produto e como tal circunscrito numa dimensão que é social, não elide a temporalidade dos campos interpretativos construídos.

Em suma, o conjunto forma uma articulação coerente, destinada a projetar uma dada memória – esta tem muito, demasiado mesmo, a ver com o poder e com vencedores. Esse o campo do saber, muitas vezes reivindicado como nosso e com o qual nos comprometemos, em sala de aula, sequer pela via exclusiva do livro didático. (VESENTINI, 1982, p. 79).

Desse modo, na acepção de Vesentini, a bibliografia recente, a renovação da linguagem e a seleção de documentos são critérios importantes para pensar o aperfeiçoamento desse material, as condições da produção do conhecimento histórico e o seu comprometimento com uma dada memória, bem como a relação entre professor, aluno e escola são também fundamentais para investigar a circulação do saber que se materializa no livro didático.

Em seu texto “O livro didático e a popularização do saber histórico”, Kátia Maria Abud afirma que “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil” (ABUD, 1982, p. 81). Elegendo como objeto de análise os livros didáticos do final dos anos de 1970, a autora aponta o modo como determinados temas, a exemplo, o Segundo Império e mesmo a figura de D. Pedro II são discutidos pelo ponto de vista da classe dominante. “A concepção de História e a seleção do que deve ser ensinado foi mantida nos livros didáticos, passando pela ideia que existe uma História “correta”, que deve ser mantida na formação do estudante”. (ABUD, 1982, p. 87)

Partindo da concepção de que o livro didático é um objeto cultural de difícil definição, Circe Bittencourt, em seu texto “Livros e materiais didáticos”, o constitui nos seguintes sentidos: mercadoria, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos e veículo de um sistema de valores, ideologia e cultura de determinada época. Desse modo, a sua abordagem sobre o livro didático considera três prismas: sua forma (capa, cores, *box*, ilustrações, bem como o público potencial ao qual se destina), conteúdos históricos escolares (modo como apresenta os conteúdos históricos) e conteúdos pedagógicos (articulação entre informação e aprendizagem). De acordo com sua percepção:

O livro didático, [...], é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos implícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livros de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para perceber a coerência do autor em sua proposta e fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos,

mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (BITTENCOURT, 2005, p. 315).

Sem perder de vista as questões trazidas por essa abordagem, a mesma autora, no texto “Livros didáticos: entre textos e imagens”, faz o estudo sobre o modo como os livros didáticos operacionalizam o uso de imagens. São questionamentos construídos: “As ilustrações ampliam as informações do texto? O que informam as legendas? Elas auxiliam na leitura do texto?” (BITTENCOURT, 2004). Trazendo à tona elementos para pensar o livro didático como documento, a autora explicita a mediação a ser construída pelo professor no trato com as imagens veiculadas no material.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas mais urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

Maria Auxiliadora Schmidt e Marilena Cainelli também concebem o livro didático em termos de produção e de consumo. Para as autoras, é importante pensar o livro didático em três pontos principais. Em primeiro lugar, a relação entre educação e livro didático, ou seja, o modo como os professores lidam com esse suporte, relacionando-o com as perspectivas da educação, ensino e aprendizagem. “A clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico e não como algo arbitrário” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 135).

Em segundo lugar, as questões sobre a popularização do saber histórico nos livros didáticos trazem à tona a exigência que o professor tenha conhecimento tanto da produção histórica atualizada quanto dos pressupostos teóricos e metodológicos. “É importante compreender os procedimentos da transposição didática do saber histórico para o saber escolar” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136).

Em terceiro lugar, não é possível excluir as políticas oficiais de análise dos livros didáticos no Brasil. Entre as questões elencadas pela autora, o debate sobre a simplificação do conhecimento histórico faz-se imprescindível, afinal “cabe destacar a

importância de um repertório crítico do professor sobre a produção e a transmissão do conhecimento histórico, bem como sobre as teorias de aprendizagem contemporâneas” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136).

Num caminho próximo, Selva G. Fonseca lança duas questões para análise do livro didático. A primeira, por que o livro didático, especialmente o que é direcionado para o Ensino Fundamental, é tão valorizado no Brasil? A segunda, “quais as possibilidades da reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico?” (FONSECA, 2003, p. 55) Sem perder de vista que o livro didático é um produto cultural, Fonseca mapeia o panorama dos anos de 1970, 1980 e 1990 em que livros didáticos e paradidáticos foram alvos de políticas públicas, indústria editorial e debates acadêmicos.

A apresentação das principais ideias trazidas pelos estudos sobre os livros didáticos, ainda que de maneira breve, revela que, mobilizando repertórios, termos, conceitos e processos, cada análise procurou problematizar o “lugar” do livro didático. Do mesmo modo, justamente por estar no tempo e por dialogar com o saber histórico de referência, os apontamentos sobre os livros didáticos devem ser analisados em termos de temporalidade de produção. Em outras palavras, as reflexões sobre os livros didáticos também são históricas.

Assim, se as reflexões de Vesentini e Abud trazem, entre outros, os vieses de “ideologia” e de “classe dominante” para pensar a produção do livro didático, igualmente, em termos de escrita e percepção da história, esses mesmos temas nortearam os debates do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, data das abordagens construídas. Do mesmo modo, as discussões de Bittencourt, Fonseca e Schmidt e Cainelli, ao trazerem à tona a percepção que o livro didático é um produto cultural, evidenciam os debates postos no início do século XXI sobre indústria cultural, novas perspectivas de escrita da História, bem como os apontamentos teóricos e metodológicos necessários à articulação entre teoria e prática.

Contudo, apesar das especificidades de cada abordagem, bem como o repertório mobilizado para empreendê-las, é necessário salientar que as problematizações em torno da produção do livro didático possibilitam a articulação dos seguintes vieses: História-Ensino de História-Dinâmica social; Ensino-Pesquisa; Forma-

Conteúdo-Produção de livros didáticos; Saber Histórico-Saber escolar; Políticas Públicas-Produção de livros didáticos. E, conforme pontua Fonseca, “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (FONSECA, 2003, p. 56). Essa percepção é primordial para a análise que se pretendeu aqui empreender.

Considerações finais

Considerando os diálogos entre ensino X pesquisa, professor X pesquisador e teoria X prática, o projeto de pesquisa **Ensino de História e Livros Didáticos: diálogos interdisciplinares e temporalidades** construiu algumas reflexões importantes, sendo essas reflexões desdobramentos das leituras e dos debates realizados.

Assim, as discussões iniciais sobre Cultura e Educação ou ainda Ensino de História, Cultura e Temporalidade desdobraram-se nos seguintes questionamentos: quais instâncias antecedem e legitimam uma aula de história na Educação Básica? Como pensar os livros didáticos em meio a isso? Tais indagações têm validade uma vez que, independentemente do conteúdo estudado, do material didático e da metodologia utilizados, a aula mostra-se como um todo coerente e homogêneo. Todavia, quando consideramos a existência dos PCNs, BNCC, CBCs, Guia dos Livros didáticos, livros didáticos, a estrutura de formação e atuação dos professores e ainda o “universo” dos alunos, tal “unidade” parece ser posta em questão. Problematizar esta unidade implica em pensarmos os diferentes saberes no processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista conceitual, Selva Guimarães Fonseca, em seu texto “A pesquisa e a produção do conhecimento em sala de aula”, os compreende do seguinte modo:

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais, os saberes da experiência, os saberes da vivência dos alunos, da mídia dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. (FONSECA, 2003, p. 133).

Contudo, a existência desses diferentes saberes revela um debate que não data de hoje: a relação entre ensino e pesquisa no campo da História. Assim, Adalberto Marson, em seu texto “Reflexões sobre o procedimento histórico”, datado do início dos anos de 1980, já evidenciava a necessidade de conceber o professor como pesquisador. Sobressai de sua reflexão a necessidade de correlacionar o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar. Sob esse aspecto, os livros didáticos, fontes de nossa pesquisa, devem ser problematizados nessa dinâmica.

Ao mesmo tempo, compreender o ensino de história e os livros didáticos como parte da cultura em seu sentido mais amplo nos leva a pensar nos seguintes aspectos:

- O currículo é visto como um campo de criação simbólica e cultural, portanto é permeado de conflitos;
- Professores e alunos são vistos como sujeitos capazes de apropriações e ressignificações;
- A escola deixou de ser vista somente como um campo de instrução e de transmissão de saberes e passou a ser considerado um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar.

Todos esses aspectos são primordiais para a análise das fontes desta pesquisa. Assim, como pensar o livro didático de História frente aos currículos, ao conhecimento científico e à cultura escolar? São ainda desdobramentos deste exercício reflexivo:

- a) Proposta de articular ensino e pesquisa;
- b) Questão das temporalidades (movimento entre presente e passado). Como pensá-las em articulação nos diferentes saberes? Qual o papel do livro didático de história nesse processo?
- c) Noções e conceitos importantes para pensar a relação entre Ensino de História e Livros Didáticos: espaço, tempo, experiência, conceitos e categorias históricas em sua historicidade e noção de documentos.

Outro eixo norteador de nossa pesquisa foi o exercício teórico-prático de pensar o próprio livro didático de História como fonte. Assim, considerando as

especificidades das fontes para a produção da pesquisa histórica, nos propusemos a analisar os livros didáticos pelo viés da “expansão da história”, em suma como pensá-lo diante da ampliação documental? O conteúdo e a forma de sua abordagem na produção do saber no mundo contemporâneo também foram vislumbrados. De maneira geral, os desafios de pensar o livro como uma “fonte intensiva” (BARROS, 2013), isto é, rica em detalhes foram operacionalizados na leitura/interpretação do material e na construção do nosso objeto de pesquisa.

No que se refere à análise dos livros didáticos em termos de autoria, edições, diálogos com a historiografia, utilização de imagens e documentos de época, as seguintes problematizações foram construídas:

- a) O livro didático tem papel primordial na construção da denominada consciência histórica;
- b) O livro didático é um apoio para o professor, sendo necessário que este construa um repertório que possibilite problematizá-lo;
- c) Os vieses de continuidade X descontinuidade e a percepção histórica;
- d) O lugar do livro na relação entre professor e aluno;
- e) A renovação historiográfica e sua presença nos livros didáticos;
- f) O uso de imagens e documentos de época nos livros didáticos;
- g) Abordagem dos processos históricos e protagonização de determinados grupos sociais;
- h) Diálogos com a historiografia;
- i) Formação e atuação dos autores dos livros didáticos de história.

Em suma, sem perder de vista as críticas já tecidas ao conteúdo dos livros didáticos de História, especialmente, quanto ao seu caráter simplificador e sintetizador de sua construção, procuramos pensá-los não apenas pelo viés do limite no repertório construído, mas fundamentalmente como um produto cultural. Desse modo, as questões postas anteriormente foram motes de investigação.

O terceiro aspecto que norteou nossas reflexões foi o modo como os livros didáticos podem ser pensados frente às temporalidades. Em suma, como o livro constrói e/ou reconstrói a dimensão do tempo?

Sem perder de vista as discussões que já possuímos sobre tempo e história, a saber, a articulação entre passado e presente (BLOCH); tempo, disciplina do trabalho e percepção do tempo (THOMPSON), tempo “real” e tempo discursivo (CERTEAU) e o tempo e as sociedades contemporâneas (HOBSBAWM), entre outros, procuramos uma reflexão mais ampla sobre o tempo e, fundamentalmente, nos indagamos qual o sentido/noção damos ao tempo quando pensamos sua construção no livro didático? Se o tempo é uma categoria que nos permite pensar os homens e nós mesmos, como pensar sua elaboração nos livros didáticos? Qual o tempo e a percepção do mesmo que se delineiam no conteúdo e na forma dos livros didáticos de História?

Desse modo, a leitura, a pesquisa e os debates construídos ao longo da pesquisa nos permitiram construir o objeto de investigação, propiciando uma abordagem dos livros didáticos tanto nos desafios da sala de aula quanto nas possibilidades da pesquisa histórica, elementos essenciais para a formação do professor-pesquisador.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81-88.
- AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE (2014-2024): avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. [Livro eletrônico].
- ARENDT, Hannah. **A crise na Educação**. 1957.
- BARROS, José D`Assunção. **A Expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIM, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: _____. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BERGMAN, Klaus. “A História na reflexão didática”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. – fev, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre texto e imagem”. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-90.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livros e materiais didáticos de História”. In: _____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, p. 293-325.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História** ou o Ofício de historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 159 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 345 p.
- DAVIES, Nicholas. “As camadas populares nos livros de História do Brasil”. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 2014, p. 121-138.
- ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. “A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula”. In: _____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003, p. 117-134.
- FONSECA, Selva Guimarães. “Livros didáticos e paradidáticos de História”. In: _____. **Didática e prática do ensino de História**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 49-59.
- MARSON, ADALBERTO. “Reflexões sobre o procedimento histórico”. In: SILVA, M. A. da. (Org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, n. 48, São Paulo, 2004.
- RÜSEN, Jörn. “O livro didático ideal”. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. **Jörn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.
- PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- THOMPSON, E. P. “Educação e Experiência”. In: _____. **Os românticos**. Tradução de Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

REIS, José Carlos. “O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica”. In: **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Goiás, Ano 3, n. 6, dezembro/2011.

RÜSEN, Jörn. “Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão”. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SAADI, Rafael. “O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada”. In: **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica”. In: **História Revista**, UFG, Goiânia, vol. 7, n. 1, p. 91-104, jan. jun. 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 24, n. 48, São Paulo, 2004, p.

RÜSEN, Jörn. “O livro didático ideal”. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, MARLENE. “O livro didático e o ensino de História”. In: _____. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 135-146.

VESENTINI, Alberto. “Escola e livro didático de História”. In: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 69-80.