



# Revista EaD & tecnologias digitais na educação

## O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?

**Kênia Hilda Moreira (UFGD)**

*keniamoreira@ufgd.edu.br*

**Eglem Oliveira Passone Rodrigues (UFGD)**

*eglempassone@hotmail.com*

**Resumo:** *O presente texto objetiva apresentar algumas discussões em torno da sobrevivência do Livro Didático (LD) a partir das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICs). Para tanto, dividimos o texto em três partes: a primeira objetiva historicizar o Livro Didático na sua relação com a escola; a segunda apresenta novas dimensões de tempo, espaço e comunicação a partir das TICs; e a terceira, busca respostas para a questão da sobrevivência do LD, enquanto parte da história da cultura escolar. Concluímos que o LD continuará integrando a cultura e a tradição escolar brasileira adaptando-se à novas exigências como já vem fazendo ao longo de sua permanência enquanto recurso tecnológico de informação na sala de aula.*

**Palavras-chave:** *Livro Didático. TICs. Educação Escolar.*

**Abstract:** *The objective of the present text is argue about the changes and stay of the Didactic Book in classroom from the introduction of the New Technologies of Information and Communication in the Education. For that, we divided into three parts: the first aims to historicize the textbook in their relationship with the school; the second presents new dimensions of time, space and communication from TICs; and the third seeks answers to the question survival of LD, as part of the history of the school culture. We conclude that the LD continue integrating Brazilian culture and educational tradition adapting to the new requirements has been doing throughout his time as a technical information resource in the classroom.*

**Keywords:** *Didactic Book. New Technologies of Information and Communication. School Education.*

## 1. Introdução

O contexto atual de globalização, enquanto processo sócio-econômico de proporções globais, como o próprio nome já diz, elucida, dentre as inúmeras mudanças, um grande avanço tecnológico nas mais diversas áreas, em especial, no que se refere à virtualidade com as modernas tecnologias de informação e comunicação (TICs), dentre outros fatores, com o surgimento da Internet.

As novas TICs se fazem hoje indispensáveis nos mais diversificados campos da sociedade: bancos, lojas, empresas, indústrias, shoppings, cinemas, etc., proporcionando mais facilidade e praticidade para as diversas atividades cotidianas. No campo educacional é diferente. Para além da estrutura da gestão escolar, as TICs adentram o espaço da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno.

Podemos identificar dois motivos para a presença das TICs na educação. O fato de a escola ser vista, no Ocidente, como o espaço de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, é o primeiro. E, como o novo mercado de trabalho exige cada vez mais qualificação, a escola precisa também estar preparada para as TICs. A escola passa a ser, então, não apenas formadora de mão-de-obra, mas responsável por formar consumidores aptos não só a lidar com as tecnologias, mas a consumi-las, o que acaba exige dela cada vez mais a sofisticação de seus recursos tecnológicos. O outro motivo deve-se ao fato de a escola ter como principal função repassar conhecimentos e informações, não podendo, portanto, ignorar as novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da Internet, enquanto espaço virtual de informações rápidas e práticas.

Desta forma, o presente texto objetiva discutir sobre a sobrevivência de um veículo de informação e comunicação muito conhecido em sala de aula: o Livro Didático (LD). Pretendemos discutir acerca das permanências e mudanças desse objeto cultural com a entrada das TICs na educação, questionando se o livro didático sobreviverá às novas tecnologias. Para tanto, dividimos o texto em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico do livro didático na sua relação com a escola; na segunda, suscitamos novas dimensões de tempo, espaço e comunicação a partir das TICs; e, na terceira, apresentamos algumas respostas para a questão da sobrevivência do LD, enquanto parte da cultura escolar.

## 2. O LD e sua História

O LD é uma obra escrita ou organizada com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática. Trata-se de um livro de uso individual do aluno em sala de aula, em geral indicado ou adotado pelo professor. Na literatura sobre o tema, encontram-se diferentes definições para o LD. Numa síntese de definições apresentadas por diversos autores desde a década de 1980 até hoje, podemos afirmar que:

[...] o livro didático é um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função

pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimentos e de valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira (MOREIRA, 2006, p. 26).

A História mostra, como afirma Soares (1996), que a todo o momento o ensino esteve vinculado a um livro “escolar”, fosse um livro utilizado para ensinar e aprender, fosse um livro propositadamente feito para ensinar e aprender. Entretanto, o LD tal como foi definido acima é um instrumento relativamente novo na História da Educação, uma vez que ele já teve outras funções: como livros de leitura, livros religiosos e livros de exercício, por exemplo.

Pensando na origem do LD, eles foram criados na antiguidade para recolher e registrar os ensinamentos dos grandes mestres para, posteriormente, repassá-los aos seus discípulos. Durante sua evolução, o LD sofreu inúmeras mudanças. Alterou-se a relação com o seu destinatário: tendo sido produzido ora para os professores, ora para os alunos, ora para os pais, ora para os avaliadores, etc<sup>1</sup>. Mudou a forma e o modo de sua produção e edição. Além disso, houve uma mudança significativa com o surgimento das disciplinas escolares, na qual, Chervel (1990) que no século XIX foram elaborados LDs específicos para cada, afirma disciplina, em substituição aos LDs gerais que abrangiam os mais variados conteúdos.

No Brasil, os LDs foram inicialmente motivo de debate entre parlamentares durante o século XIX. Primeiramente os LDs seguiram os modelos dos livros estrangeiros, especialmente franceses e alemães. A partir das décadas de 1870 e 1880, como afirma Bittencourt (1993), as críticas em relação aos livros estrangeiros intensificaram-se e, assim, surgiram projetos de obras didáticas nacionais. De acordo com inúmeros autores<sup>2</sup>, entretanto, o LD brasileiro, ou seja, propriamente nacional surge a partir de 1930, com o governo Getúlio Vargas.

Divergências a parte no que tange ao surgimento do LD brasileiro, destacamos o usado no Brasil a partir do final da década de 1960, momento em que passam a existir três categorias de usuários do LD: O Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe; o aluno, que o considera material indispensável para seu aprendizado (FREITA,1993,

---

<sup>1</sup> Quanto aos destinatários dos LDs, Bittencourt (1993, p. 24, 25, 255, 260 e 263) afirma em sua tese de doutorado que o LD em meados do século XVIII tinha como destinatário o professor, e era o principal instrumento para a formação deste, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido. Dérard e Roegiers (1998, p. 30) afirmam que no Vietnã os LDs são especialmente concebidos para os pais a fim de os ajudarem a assegurar as aprendizagens dos filhos. Munakata (2002, p. 91) por sua vez, afirma que no Brasil, desde que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, a partir de 1995/1996, a avaliar os livros didáticos, os avaliadores tornaram-se os destinatários prioritários.

<sup>2</sup> Tais como Thompson (1989); Resnik (1992); Soares (1996) e Gatti Jr (1998).

p.105). A partir desse momento, com a intensificação do uso do LD, surgem vários estudos sobre esse material escolar, sob diferentes focos. Definindo-o como veículo de comunicação que se destina a estabelecer uma ideologia em prol do governo, simplificador do conhecimento, cheio de erros conceituais, preconceitos e discriminações e uma muleta para os professores. O LD sofre algumas mudanças com a abertura política a partir de 1980, apresentando um conteúdo mais crítico, o que faz com que as críticas posteriores sejam mais positivas, evidenciando a dinâmica e as contradições presentes no LD, que podem ser percebidas dependendo da leitura que dele se faz<sup>3</sup>.

Hoje a discussão em torno do LD se concentra nas questões em torno de sua produção e avaliação, visto como produto cada vez mais especializado, sendo o foco das grandes editoras e das políticas educacionais. Dado esses fatores – produção e avaliação – tem-se reconhecido certo avanço na qualidade do LD a partir de então. Entretanto, paralelo a estas mudanças do LD – em que se percebem variadas metodologias, recursos didáticos e uma diversidade de abordagens –, parece que ele sofre um abalo, perdendo sua centralidade, enquanto recurso didático no contexto educacional, com a crescente entrada de novos meios de informação, tais como a Internet, o CD-ROM, o DVD, o Data-Show, dentre outros. Dado este contexto perguntamos: Será que os novos instrumentos de TICs, no contexto da complexa virtualidade, propiciarão o desaparecimento do LD na escola? Com o avanço e expansão das TICs, o LD deixará de ser instrumento decisivo no cotidiano da sala de aula? O LD será, em pouco tempo, um representante do arcaísmo pedagógico? Em síntese, o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?

### 3. O Mundo Virtual e as Novas TICs na Educação

Lo virtual en la actualidad ha tomado lugar de residencia en nuestro lenguaje coloquial, tras el *boom* de las tecnologías de la información este término se ha generalizado ao grado de funcionar como sinónimo de toda realización informática (ARRAMBIDE, 2002, p. 182).

A atual sociedade da informação não surgiu aleatoriamente. Ela é resultado do processo histórico e das condições socioculturais que a possibilitam. A era da informação se apresenta como a terceira revolução tecnológica, fundamentada no aparecimento das chamadas tecnologias de informação e comunicação. O desenvolvimento da eletrônica e dos avanços da informática deram lugar a uma forte tendência inovadora, trazendo como resultado a reestruturação da produção de bens e serviços, além de uma reordenação social, científica, histórica e política de proporções mundiais<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> A questão da relativização da análise do LD dependendo da leitura que dele se faz pode ser confirmada com a seguinte afirmação de Bittencourt (1993, p. 338): “O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de regiões diversas, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido”.

<sup>4</sup> Essa afirmação nos fez levantar a seguinte questão: é o processo de globalização que propicia as novas tecnologias ou, ao contrário, são as novas tecnologias que geram a globalização? Dado este questionamento, vale a ressalva, de que compreendemos como afirma Castells (2006) que não é possível separar tecnologia, natureza e sociedade, ou seja, humanos, não humanos e natureza, uma vez que os três elementos se interagem, gerando a hibridação que caracteriza a nossa cultura. Desse modo, não podemos afirmar que a sociedade dita o curso das mudanças tecnológicas, tampouco a tecnologia determina a

A definição de sociedade da informação se deve ao fato de a informação, atualmente, ocupar o lugar da máquina a vapor, na primeira revolução tecnológica, ou da eletricidade, na segunda, afirma Arrambide (2002). Agora a informação e o saber tomam o comando na era das máquinas inteligentes.

A informação e a transmissão de conhecimentos foram importantes em todas as culturas, mas a diferença entre a atual sociedade da informação e as sociedades industrializadas é que o conhecimento ou a informação produzida hoje é a base da produção de mais informação, o que acaba gerando mais conhecimentos. Ou seja, a informação serve de elemento constitutivo de aparatos ou ferramentas que constroem mais conhecimento e processamentos, explica Arrambide (2002) com auxílio de Manuel Castells.

As TICs são aproveitadas pelo sistema capitalista com a finalidade de otimizar sua produção de bens materiais e serviços. A digitalização das atividades econômicas tornou mais rentável e produtiva a inversão do capital e, com isso, o aumento da mais valia e dos benefícios econômicos. Os excedentes na produção permitiram, de maneira gradual, que a atividade mercantil se trasladasse a lugares distantes, fazendo com que o intercâmbio comercial financeiro tomasse o caráter de transnacional, assentando-se, assim, as bases da mundialização das atividades econômicas, financeiras e mercantis. Processo que, na atualidade, recebe o nome de globalização, com base no sistema econômico neoliberal.

As novas tecnologias de informação ofereceram ao capitalismo industrial a possibilidade de expansão mundial. O capitalismo informatizado rompe as barreiras que impõem o tempo e o espaço para expandir seu modelo de produção em todas as partes do mundo. Aliás, essa nova sociedade informatizada, ou sociedade globalizada, é caracterizada por uma mudança na concepção de espaço, de tempo e de comunicação, conforme expõe vários autores<sup>5</sup>. Em síntese:

O *espaço* é reestruturado a partir das novas redes de comunicação. Na aldeia global, a interconexão rompe com a ideia de território e as distâncias se encurtam. Para além do surgimento das cidades virtuais, a desterritorialização dos espaços se estende a todas as instituições sociais. Nesse espaço de fluxos não habitam materialidades, mas processos de construção, que funcionam como organizadores das mais diversas práticas sociais.

O *tempo*, antes linear, medido, previsível e irreversível, modifica-se pela sociedade de rede e pelos espaços de fluxos. Na era da informação, o tempo é relativo e heterogêneo, define-se pelo espaço de fluxos e pela velocidade das ferramentas utilizadas. Os fluxos na rede e a velocidade criam uma nova temporalidade virtual, na qual a simultaneidade não oferece contradições.

A *comunicação* na sociedade global sofre profundas transformações com as novas TICs. Essa nova comunicação, paltada pela interatividade, gera a cultura da comunicação virtual. A Internet, como um novo sistema de comunicação eletrônico de alcance mundial, torna-se, como afirma Arrambide (2002), o tecido neurológico das mais diversas relações sociais.

---

sociedade. “Com efeito, o dilema do determinismo tecnológico provavelmente é um falso problema, visto que tecnologia é sociedade e esta não pode ser compreendida ou representada sem suas ferramentas técnicas” (CASTELLS, 2006, p.35).

<sup>5</sup> A esse respeito escrevem Arrambide (2002), Barbero (2003), Castells (2006), Quèau (1993), Virgilio (1993, 2000), Santos (1997), dentre outros.

Todas essas mudanças trazem para a época atual mudanças paradigmáticas. Alguns pesquisadores, remetendo a universos de referência distintos e a filiações epistemológicas diferentes, denominam o momento contemporâneo de “sociedade pós-industrial” Daniel Bell; Domenico de Masi, “sociedade de risco” Ulrich Beck, “modernidade tardia” Anthony Giddens; Stuart Hall, “pós-modernidade” Jean François Lyotard, “modernidade ambivalente” Zygmunt Bauman, “sociedade programada” Alain Touraine, “sobre-modernidade” Marc Augé, “sociedade em rede” Manuel Castells, “fim da história” Francis Fukuyama, etc. Porém, para além da nomenclatura que se dá à nossa época (em especial ao fim do século XX e início de século XXI), o certo é que essas mudanças afetam em cheio não só o campo econômico, mas o social, o político e o cultural.

E como não poderia deixar de ser. Elas na sociedade em rede provocam rupturas de paradigmas no campo educacional. As novas TICs modificam a concepção de espaço, tempo e comunicação escolar. Apresentamos abaixo, de forma didatizada, essas rupturas no campo escolar:

O *espaço escolar* que conhecemos – com salas de aulas, carteiras, quadro-negro, pátio, biblioteca, ginásio, ou seja, com instalações em disposições elaboradas especificamente para receberem seus atores: alunos e professores – se transforma com a chegada da escola virtual. As escolas em rede, graças às novas TICs, apagam as distâncias no espaço real e reúnem grupos virtuais em lugares não-assinaláveis. O espaço na escola virtual se caracteriza por um local em que professores e alunos partilham fluxos e mensagens para a difusão de saberes através de atividades colaborativas (KENSKI, 2003).

O cotidiano escolar tradicional, com o *tempo escolar* rígido a delimitar o horário de entrada e saída, o tempo de aula e o tempo do recreio, modifica-se com a chegada da Educação a Distância (EaD) a partir da virtualidade possibilitada pelas novas TICs na educação. Nesta, os alunos tendem a ter mais liberdade para fazer seus próprios horários. A leitura linear e gradual também se transforma com a introdução do hipertexto<sup>6</sup>, que possibilita uma velocidade individualizada no/do aprendizado, pois cada um cria seu próprio caminho hipertextual: por analogia, com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de “implosão cronológica, de um tempo *pontual* instaurado pelas redes de informática” (LÉVY, 1993, p. 115. Grifo do autor).

A *comunicação escolar* também se transforma com a introdução das TICs na educação. Essa transformação se dá tanto na escola virtual, em que se percebe visivelmente as mudanças, quanto na escola presencial, com a entrada de computadores. O ensino antes comunicado de forma disciplinar passa a adquirir perspectivas transdisciplinares, com o uso da Internet como dispositivo pedagógico. A comunicação transdisciplinar ocorre, conforme Barbero (2003, p. 67), por meio das “[...] hibridações da ciência com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais, reorganização dos saberes a partir dos fluxos e redes pelos quais se move não somente a informação, mas o trabalho e a criatividade”.

As mudanças acima mencionadas com a introdução das TICs na educação parecem ser vistas por diversos autores, como Kenski (2003), Boettcher (2005), Almeida

<sup>6</sup> De acordo com Kenski “[...] o hipertexto nem sempre é um texto em seu sentido original, e sim um caminho para a informação” “[...] o hipertexto e seus desdobramentos hipermediáticos caracterizam-se por ser formas não-lineares de apresentar e consultar informações, por meio de uma rede de associações complexas, são integrados, de forma interativa, textos escritos, imagens, sons e vídeos” “[...] nessa nova linguagem digital, a velocidade é fundamental” (KENSKI, 2003, p. 62-64).

(2005), dentre outros, de forma bastante positiva. Esses autores acreditam que a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer de volta o encanto perdido pelos alunos pela escola, possibilitando o reencantamento da/pela escola, possibilitando a integração da cultura dos jovens com a cultura da escola. Nessa nova perspectiva da escola, há espaço para o livro didático?

#### 4. LD e TICs: alguma contradição?

As respostas para a pergunta que suscitamos estão vinculadas a nossa compreensão de globalização, conforme Santos (2001), que fala de globalização, enquanto conjuntos de relações sociais constituídos por relações de poder diferentes e desiguais. Compreendemos a globalização tanto como um processo de integração/inclusão quanto um processo de exclusão: podendo envolver homogeneização e hibridação ou diferenciação e nativização. Ou seja, para nós o contexto atual chamado globalização não é um fenômeno único e monolítico, pois este conceito cobre muitos fenômenos diferentes e até contraditórios<sup>7</sup>.

Dada essa afirmação, questionamos: o advento das novas TICs na educação a partir do processo de globalização vai gerar o fim da cultura do livro? Se pensarmos a juventude, podemos afirmar, de acordo com Barbero (2003), que sim, pois segundo ele, é no mundo dos jovens urbanos que percebemos algumas das mudanças mais profundas e desconcertantes de nossas sociedades contemporâneas: Os pais já não constituem o padrão de comportamento, a escola não é o único lugar legitimado do saber e tampouco o livro é o eixo que articula a cultura. Os jovens vivem hoje a emergência das novas sensibilidades (BARBERO, 2003, p. 66).

Sendo assim, perguntamo-nos: o ensino escolar hoje não deve mais estar vinculado a um livro ou a um livro “escolar”? O livro e o LD deixam de ser um dispositivo fundamental na escola a partir das novas TICs? Será que os novos instrumentos das TICs vão gerar o desaparecimento do LD? Com o avanço e expansão das TIC, o LD deixará de ser instrumento decisivo no cotidiano da sala de aula? O LD se tornará um objeto ultrapassado na história da educação?

Essas seriam mudanças desconcertantes para o ambiente escolar. Não acreditamos no fim do uso do LD por alguns motivos:

O primeiro motivo é porque o abandono do LD impresso (para além da proposta de um LD digital, que manteria as condições do LD hoje existente) exigiria a invenção de novos modelos de transmissão de saberes e grande autonomia por parte dos professores, o que necessita de alto nível de formação e como sabemos o Brasil ainda deixa muito a desejar na formação e remuneração dos professores (HEBRARD, 2002);

---

<sup>7</sup> Boaventura de Sousa Santos (2001) identifica quatro principais modos de produção da globalização: localismos globalizados, globalismos localizados, cosmopolitismo e herança comum da humanidade. Os dois primeiros modos são formas hegemônicas de globalização e, enquanto tal, estão na origem de novas formas de regulação social global. Os dois últimos modos são formas de globalização contra-hegemônicas e, desse modo, apontam para a possibilidade de formas de reinvenção da emancipação social.

Um segundo motivo é que o LD é um produto editorial, cujo mercado envolve grandes grupos financeiros, que o consideram produto central de sua produção, não estando dispostos a concordar com seu desaparecimento<sup>8</sup> (HEBRARD, 2002);

Por último, um terceiro motivo para não ser possível acreditar no fim do LD, é que o professor polivalente da escola fundamental nunca será um especialista em tudo o que se deve ensinar, nem é desejável para os alunos mais jovens que ele seja substituído por uma equipe de professores especializados. Portanto, sempre haverá necessidade de apoio desse tipo de instrumento (HEBRARD, 2002).

Um exemplo da não exclusão do LD do cotidiano escolar a partir das novas tecnologias é a existência de um manual escolar de TIC<sup>9</sup> presente nas escolas de Portugal. O manual de TIC soma-se aos manuais antes existentes, como o de matemática, português, história, geografia, etc. A presença do LD na sala de aula, como parte integrante da cultura escolar, é tão forte que ele acaba assimilando o que poderia ser uma ameaça à sua sobrevivência. Ao invés de o LD sair de cena ele incorpora as TICs como mais um saber a ser didatizado.

Também não acreditamos no fim da cultura do livro. Acreditamos, conforme expõe Chartier (1999), na revolução do livro eletrônico enquanto uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. Mas, considerando o livro não apenas pelo seu formato físico, mas do ponto de vista do seu conteúdo, podemos dizer que o livro enquanto objeto perde sua antiga densidade na era da informática. O que não nos permite afirmar que a cultura do livro irá desaparecer com as TICs. Do mesmo modo, o ensino escolar, preocupado com a formação da leitura e da escrita, continuará vinculado ao livro e ao LD.

As mudanças nas concepções de tempo, espaço e comunicação propiciadas pelas TICs, como citamos no tópico anterior, devem ser pensadas, a nosso ver, no contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula, contribuindo para uma crítica da ciência ocidental, tal como ela se encontra hoje no LD<sup>10</sup>. Pois, conforme Santos (2006), essa ciência (a ciência social moderna) é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas, por isso é necessário pensar um modelo diferente de racionalidade. As novas concepções propiciadas pelas TICs permitem uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante nos últimos duzentos anos. As diferentes formas de se pensar o tempo, o espaço e a comunicação a partir das TICs recentes contribuem para entendermos que o

---

<sup>8</sup> A lucratividade com a edição do LD no Brasil é comentada por vários autores: Hallewel (1985); Oliveira (1984); Bittencourt (1993); Munakata(2005), unânimes em afirmar que desde o início de sua comercialização no Brasil o LD é o livro mais vendido pelas editoras, como principal representante dos lucros.

<sup>9</sup> O LD de TIC aparece em Portugal a partir da reforma do Ensino Médio publicada em 10 de abril de 2003, que estabeleceu em seu parágrafo 3.6 o ensino obrigatório de uma disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

<sup>10</sup> Essa é uma discussão que pretendemos aprofundar em nosso doutorado ao termos o Livro Didático de História do Brasil (LDHB) como fonte de pesquisa, pois acreditamos que o ensino de História, tal como percebemos no LDHB, criado pelo viés da lógica ocidental capitalista, desconsidera qualquer articulação entre a produção histórica que introduz o social e o cultural com o econômico redimensionando o político. O ensino de História do Brasil apresentado no LDH não possibilita o estudo crítico das sociedades, inclusive a brasileira, considerando outros tempos e lugares, o que permitiria, caso houvesse, por meio das noções de igualdade e diferença, contribuir para a constituição de outra identidade coletiva brasileira mais multicultural. Afinal, a História do Brasil é formada também por aquilo que ela silencia até o presente.

mundo é muito maior do que a compreensão ocidental do mundo a que estamos acostumados.

Reiteramos que acreditamos na contribuição das novas TICs para a comunicação no ensino presencial, com o uso dos hipertextos, por exemplo, mas desde que essa inclusão seja feita de forma consciente, pois a introdução da TIC, sem uma formação especializada dos professores para lidar com esses recursos no processo de ensino-aprendizagem, pode banalizar seu uso, não contribuindo para o tão esperado reencantamento dos alunos pela escola.

O LD pode deixar de ser o principal recurso didático em algumas realidades escolares, compartilhando em igualdade de condições com o uso de outros recursos tecnológicos, mas estará longe de se tornar um representante do arcaísmo pedagógico. Mesmo porque, o saber para ser ensinado-aprendido-avaliado sofre um processo de seleção e segmentação. Ou seja, o saber escolar precisa ser didatizado, a não ser que se mude radicalmente a concepção de escola, porque como afirma Munakata (2010), a relação entre o livro didático e a escola é estrutural e “[...] o livro didático constitui suporte e veículo de praticamente todas as atividades fundamentais da escola.” (MUNAKATA, 2010, p. 224).

Dentro da concepção de escola brasileira atual, levantamos outros questionamentos: Quando falamos em LD, estamos nos referindo a quais escolas, quais alunos, quais professores? O LD é usado hoje de forma generalizada nas salas de aula ou é usado somente pela escola pública? Escola particular usa LD?

Parece que o LD está se tornando uma realidade da escola pública, que os recebe comprados pelo governo federal, - mantendo as grandes editoras-, enquanto as escolas particulares estão se especializando em produzir seu material didático apostilado, e buscando dentro de suas condições, adequar-se às novas TICs em sua prática pedagógica, como exigência do sistema globalizado. Ou seja, as TICs parecem acirrar as desigualdades sociais:

O mais grave dos desafios que a comunicação propõe hoje à educação é que, enquanto os filhos das classes mais altas conseguem interagir com o novo ecossistema informacional e comunicativo a partir da própria casa, os filhos das classes populares – cujas escolas não têm, em sua imensa maioria, mínima interação com o ambiente informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – acabam excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica configura (BARBERO, 2003, p. 62).

Portanto, o LD continua para grande parte dos alunos porque é o material didático ao qual os alunos (pobres) têm acesso no Brasil. Mesmo porque o que percebemos é que os novos recursos tecnológicos, ao invés de gerar igualdade e justiça social com o processo de mundialização, acirram a divisão e exclusão social já existente. Por isso, para pensar as TICs, faz-se necessário, primordialmente, uma ação política preocupada em alterar os rumos do desenvolvimento da tecnologia, de modo que ela possa contribuir positivamente para toda a sociedade, como também, uma conscientização por parte dos professores a respeito do uso consciente desses recursos dentro e fora da sala de aula.

## 5. Considerações Finais

Em síntese, o LD continuará integrando a cultura e a tradição escolar brasileira adaptando-se à novas exigências, como já vem fazendo ao longo de sua permanência, enquanto recurso tecnológico de informação na sala de aula, acessível a grande parte de alunos e professores. Pois, o LD, bem como os currículos e programas, representam estratégias sociais e educacionais para a concretização e operacionalização do saber escolarizado.

O LD sobrevive, seja pela pressão das grandes editoras; seja pelo preço da instalação e, principalmente, da manutenção de laboratórios informatizados nas escolas; seja porque não há professores qualificados para lidar com as TICs, nem interesse político pelo financiamento dessa formação; seja porque o LD é uma tradição irraigada na cultura escolar; ou seja, principalmente, porque a substituição do LD pelas TICs (diga-se, computadores ligados a Internet) nas escolas, pura e simplesmente, não colabora em “nada” para a emancipação escolar, uma vez que as novas tecnologias, tal como estão só contribuem para o desenvolvimento do capitalismo, pois, enquanto mercadoria a TIC é excludente<sup>11</sup>.

Ressaltamos ainda, a título de conclusão, o papel da escola de fazer uma reflexão ampla das tecnologias que, quanto mais sofisticadas, mais contribuem para o desenvolvimento do capitalismo vigente, contribuindo para a permanência da miséria, da fome, da violência e das desigualdades sociais, a degradação do meio ambiente e o esgotamento dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que contribui, sem sombra de dúvidas, para facilitar nossa vida em vários aspectos. Dá-lhe reflexão!

## Referências

- ARRAMBIDE, G. V. *La institución educativa el la actualidad*. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación. 380 f. Tese. (Douramento em Psicologia Social). Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona-Espanha, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B de. *Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação*. In: JUNIOR, K. et al (Orgs.). **Inclusão digital – tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 171-192.
- BARBERO, J. M. *Globalização comunicacional e transformação cultural*. In: MORAIS, D. (Org.) **Por uma outra comunicação – mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.
- BEDARD, R. *O material didático impresso no ensino a distância*. In.: PRETI, O. (org.) **Educação a Distância – ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005, pp. 207-240.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

<sup>11</sup> Excludente no sentido de que a posse, consumo ou usufruto por alguém exclui ou reduz a possibilidade de ser possuído, consumido ou usufruído por outras pessoas.

BOETTCHER, D. *A internet como dispositivo potencializador didático*. In: JUNIOR, K. et al (Orgs.). **Inclusão digital** – tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 145-161.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Rosineide Venâncio Majer, 9ª d., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHERVEL, A. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990.

FREITA, G. B. COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. *Livros didáticos e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1985.

HEBRARD, J. *O livro didático de ontem ao amanhã*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 50-56.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

MONARCHA, C. R. S. . *Entre as grades globais e as necessidades reais*. In: DAL RI, Neusa; MARRACH, Sonia. (Org.). **Desafios da educação do fim do século**. Marília/SP: Unesp/Marília - Publicações, 2000, v. 1, p. 35-40.

MOREIRA, K. H. *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região Sudeste: 1980 a 2000*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. UNESP-Araraquara. São Paulo, 2006.

MUNAKATA, K. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?* In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002.p. 89-94.

\_\_\_\_\_. *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FRETAS, Marcos Cezar de (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 271-296.

\_\_\_\_\_. *Livro, livro escolar e forma escolar*. In.: DALBEN, A. I. L. De F. (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 219-233.

OLIVEIRA, J. B. A. e. et ali. *A política do livro didático*. São Paulo, Sunus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. B. de. *Desmercantilizar a tecnociência*. In. SANTOS B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUÈAU, P. *O tempo real*. In: PARENTE, A. (Org.) **Imagem máquina** – a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

RESNIK, Luis. *Tecendo o amanhã: a historia do Brasil no ensino secundário, programas e livros didáticos 1931-1945*. 1992. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

SANTOS, B. S. (Org.) *Os processos de Globalização*. In. **Globalização ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, B. S. Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e de informação, Estudos de Direito da Comunicação. Coimbra. *Sociologias*, 13, Jan./Jun. 2005; *Direito e Democracia*, 10, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. ed, São Paulo: Hucitec, 1997.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996, p. 52-64.

THOMPSON, Analucia. *A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de historia do Brasil*. 111 f. 1989. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

VIRGILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *O resto do tempo*. In: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. da (Orgs.) **Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.