



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

**Tempo,tempo,tempo: Usos da noção de tempo histórico nos  
livros didáticos**

São Gonçalo  
2017

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

**Tempo,tempo,tempo: Usos da noção de tempo histórico nos livros  
didáticos**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientador: Profº Dr. Fernando de Araújo Penna

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S247 Sarraf, Luiza Rafaela Bezerra.  
TESE Tempo, tempo, tempo: uso da noção de tempo histórico nos livros didáticos / Luiza Rafaela Bezerra Sarraf. – 2017.  
119f. : il.

Orientador: Profº. Drº. Fernando de Araújo Penna.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino - Teses. 2. Livros didáticos. 3. Reinhart, Koselleck, 1923- I. Penna, Fernando de Araújo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

**CDU 94**

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

**Tempo,tempo,tempo: Usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Aprovada em 07/03/2017

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Fernando de Araújo  
Penna(Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores –  
UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Helenice Aparecida Bastos  
Rocha  
Faculdade de Formação de Professores –  
UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Ferreira da Costa  
Monteiro  
Faculdade de Educação – UFRJ

São Gonçalo  
2017

## **DEDICATÓRIA**

Para Vó Iza e Mamis

## AGRADECIMENTOS

Sou muito fã do trabalho de Maria Bethânia. A turnê que comemorou os seus cinquenta anos de carreira possuía o seguinte título “Abraçar e agradecer”. O título provém dos versos da música que carrega o mesmo nome.

“Abracei o mar na lua cheia/Abracei/Abracei o mar/Abracei o mar na lua cheia/Abracei/Abracei o mar/Escolhi melhor os pensamentos, pensei/Abracei o mar/É festa no céu é lua cheia, sonhei/Abracei o mar/E na hora marcada/Dona Alvorada chegou para se banhar/E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu) /Conversou com mar (e nada pediu)/E o dia sorriu.../Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema/Presente eu fui levar/E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)/Me molhei no mar (e nada pedi) só agradecei”

Como é evidente, Bethânia faz um belo agradecimento/homenagem a vida e aos deuses. Se considerarmos o contexto todo, podemos pensar que esta música é seu agradecimento pela oportunidade de ter construído um belo trabalho ao longo de cinquenta anos.

Quando ouvi essa música a primeira vez, fiquei extremamente tocada, pois saber acolher e agradecer a todos aqueles que estiveram ao seu lado durante uma jornada é fundamental. É fundamental saber demonstrar gratidão e eu tive a oportunidade de aprender que ser grato a alguma coisa ou alguém é uma bases do bom caminhar na vida.

Bethânia diz que nada pediu e só agradeceu, assim como ela, eu nada pedi, mas fiz de tudo para correr atrás do meu sonho e transcender meus limites e não fiz isso sozinha. Por isso, agora é o momento que o dia sorri para mim e através de minhas palavras posso demonstrar gratidão a todos aqueles que me ajudaram a construir este trabalho.

Primeiramente, agradeço à CAPES por ter garantido minha bolsa de mestrado durante os dois últimos anos para que eu pudesse estar focada nos estudos e na pesquisa.

Ao meu orientador Fernando Penna, honestamente, nem sei por onde começar a agradecer ou como agradecer. Quando conheci Fernando tinha verdadeiro horror aos estudos em ensino de História, ao longo das disciplinas que cursei com ele na UFF, me apaixonei pelo campo e pude contar com seu apoio incondicional para me lançar em uma jornada totalmente nova: o mestrado em uma área completamente diferente da que eu havia estudado durante toda a graduação. Ao longo desses dois anos de parceria, aprendi mais do que palavras poderiam explicar. Cresci como intelectual, pesquisadora e pessoa. Fernando é um exemplo para mim. Um intelectual brilhante que nutre uma paixão gigantesca pelo seu trabalho. Além disso, é um militante exemplar em sua luta por uma educação democrática em nosso país. Com certeza ele é uma inspiração para mim. Não existem palavras para agradecer por toda a sua colaboração, disponibilidade e compreensão para comigo. E por que não agradecer a Isadora? A quem não conheço pessoalmente, mas pelo que sei sempre incentivou o Fernando a ser o melhor orientador possível. Com toda certeza seu incentivo deu mais do que certo.

A Professora Helenice Rocha agradeço por sua disponibilidade desde a primeira a reunião que estive na FFP, sua gentileza e acolhimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por sempre me incentivar a ir além dos meus limites intelectuais e por ser um exemplo de erudição e profissionalismo.

A Professora Ana Maria Monteiro por ter acompanhado minha jornada desde meu hiper nervosismo na Anpuh de Florianópolis até a defesa. Agradeço especialmente por todo seu esforço para estar presente em minha qualificação, apesar dos pesares.

Aos professores Rui Aniceto, Célia Tavares e Sônia Wanderley agradeço imensamente por todo aprendizado e trocas feitas durante as disciplinas que cursei.

A secretária da pós-graduação Andreia Guimarães, agradeço a toda sua paciência, disponibilidade e prontidão para responder todas

minhas perguntas. Meu trabalho não teria sido concluído sem esse apoio.

Aos amigos feitos durante o mestrado, especialmente a Bruno César, Cláudia Costa e Ramon Rocha. A Bruno agradeço pela amizade construída na base da compreensão e de boas risadas. A Cláudia agradeço por todas as conversas sobre os dramas existenciais e as dores da vida, mas principalmente, pelas discussões sobre nossa amante, Roma. A Ramon agradeço por ter sido o companheiro de disciplinas, do desespero com a construção da dissertação e das caronas que sempre viravam risadas sobre nosso próprio desespero. Essas trocas tornaram o mestrado mais leve.

A Bruno Silva, amigo do peito e uma das maiores inspirações da minha vida e da História.

A amiga Juliana Meato, apoio fundamental nos últimos tempos e um mulherão da porra, como dizem por aí.

Aos amiguinhos do francês, a risada fácil, a alegria e amor construídos durante as terças e quintas. Hoje, são amigos para vida. Agradeço especialmente a Rose e toda sua colaboração nos caminhos europeus.

A Renan e Gabrielle, os irmãos que a vida me deu. São 17 anos ao lado do Renan e 15 ao lado da Gabrielle. Nós três provamos que a distância, na maioria das vezes, não faz a menor diferença. Estamos sempre presentes um para o outro. Nos ouvimos, trocamos ideias, falamos das nossas dores, dos nossos dramas, dúvidas e medos sem a menor vergonha. A distância é apenas um detalhe, visto que quase sempre vocês estão mais presentes que muitos que estão ao meu lado fisicamente. Meu amor por vocês é incondicional.

As amiguinhas do Notre Dame (Braga, Lorena, Aline, Daiane, Letícia e Fialho) agradeço pelos onze anos de amizade (sim, podem me matar. Estou destacando nossa velhice) e de parceria. Amo vocês, bitches.



Aos amiguinhos da UFF(Fábio, Louise, Luise, Thainá, Paula e Ingrid) agradeço pelo fato de vocês terem me ensinado que eu não preciso estar sozinha, que vocês sempre estarão ao meu lado haja o que houver. Agradeço pela oportunidade de aprender diariamente a importância de querer lutar por um mundo mais justo e igualitário para todos. Agradeço pela erudição e senso crítico de vocês perante a uma sociedade quase louca. Agradeço a vocês por me ajudarem a não desistir, afinal, fé no que virá sempre, certo Fábio? Amo vocês de todo meu coração, pois é com vocês que (re)existo, certo Thainá?

Aos amigos da casa Paz e Luz, primeiramente, a Seu Paulo por ter fundado um lugar que proporciona tanto aprendizado, conforto e amor a todos aqueles que precisam. A D. Ângela que sempre possui uma palavra de conforto ou um bom puxão de orelha para que possamos continuar nossa caminhada. A Pedro e Laura agradeço por me incentivarem a fazer uma das coisas mais difíceis que tenho feito: buscar meu autoconhecimento e, assim, caminhar para revolução íntima. Agradeço por todo apoio e disponibilidade da casa para me ajudar e apoiar nos momentos mais dolorosos. Agradeço e agradecerei eternamente a Leandro por ter me levado a casa, por todos seus abraços, sambas e amizade incrível. Agradeço também a amizade e pizzas que hoje são a base da minha segurança mediúnica com Laís e Aimée (Carminha de estimação).

Agradeço a Marcia. Seu apoio e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse (ou pelo menos tentasse) manter o equilíbrio em boa parte dessa jornada. Além de me incentivar a ir sempre além, mesmo nos momentos mais dolorosos.

Agradeço a Gabriel (meu companheiro em boa parte dessa jornada) agradeço por todo incentivo que ele me deu para que eu pudesse chegar aqui. Seu incentivo para que eu me jogasse de cabeça no ensino de História e lutasse pelo mestrado foram fundamentais e me ajudaram a chegar até aqui. Agradeço todas as trocas intelectuais que tivemos durante nossas idas e vindas a Niterói.

Agradeço a família Bezerra. Família em sua maioria feminina. Família de mulheres fortes, guerreiras, que matam dez leões por dia se preciso for, que amam intensamente, não negam quem são e vão até a lua para conquistar aquilo que querem. São mulheres destemidas, audaciosas, inteligentes e de beleza e charme inegáveis. Apesar de sermos maioria, os homens também se destacam por sua inteligência e charme, herança do bom e velho Bezerra. Aqui nós vivemos pra comer e nos amamos até quando queremos nos matar. Aqui nós defendemos um ao outro. Aqui nos orgulhamos imensamente pelas conquistas de cada um. Somos Bezerras e ponto. Nunca existirão palavras suficientes para agradecer. Sempre serei grata por tudo que aprendi e aprendo com vocês. Sempre serei grata por todo apoio, incentivo e amor para chegar até aqui. Sem vocês, eu não teria chegado. Obrigada!

Agradeço a Vó Iza. Eu não tenho a menor dúvida que só cheguei até aqui por causa dela. Os esforços dela no passado, se refletem nos dias atuais e é por isso que hoje estou me tornando mestre em História. Ela é meu maior exemplo. A mulher mais batalhadora e guerreira que eu conheço. A mulher que não teme um desafio. A mulher que me ensinou que devemos acreditar que o pensamento positivo e uma boa oração são a chave de tudo. Meu amor por ela é incondicional e é por isso que dedico essa dissertação a ela.

Por fim, agradeço a minha mãe. A ela devo tudo. A vida e todas minhas conquistas. Seu apoio, incentivo, amor, parceria foram fundamentais. Hoje sou quem eu sou por causa dela. Hoje sou mestre por causa dela. Sem ela, eu nada seria. Ela é o princípio, o meio e o fim. Ela, assim como a vó Iza, é meu maior exemplo. É quem mais lutou e luta por mim. Quem mais acredita nos meus sonhos e me impulsiona a lutar diariamente. Meus maiores agradecimentos sempre serão para ela. Amo-a incondicionalmente.

A todos esses, meu sincero abraço e agradecimento.

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho. (...)O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua, mas não o texto.

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

SARRAFF, L. R. B. *Tempo, tempo, tempo: usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos*, 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

O presente trabalho possui como objeto principal as diferentes formas de abordagem e operacionalização do tempo histórico em livros didáticos de história dos anos finais da ensino fundamental. Para a análise de tal objeto, recorrerei a um referencial teórico que problematize o livro didático como um objeto cultural complexo (BITTENCOURT, 2004, p. 299) e como suportes privilegiados que condensam a narrativa histórica que tem como principal matéria-prima o tempo. Desta forma, utilizamos um capítulo do livro do 6º ano e um capítulo do livro do 9º das dezesseis coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2011, o edital do programa e o guia dos livros didáticos de 2011. Para a construção analítica de tal tema, mobilizamos como referencial teórico e metodológico, principalmente, o arcabouço teórico de Reinhart Koselleck que preza pela discussão do tempo histórico. Sendo assim, esta dissertação visa analisar o tratamento da noção de tempo histórico nas narrativas didáticas escolares através do estudo dos livros didáticos de História, considerando a especificidade do conhecimento histórico escolar em relação à história acadêmica.

Palavras chave: Ensino de História. Tempo histórico. Livro Didático. PNLD. Reinhart Koselleck

## ABSTRACT

SARRAFF, L. R. B. *Time, time, time: Uses of the notion of historical time in textbooks*, 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The present work has as main object the different forms of approach and operationalization of historical time in didactic books of history of the final years of elementary school. For the analysis of such an object, I will resort to a theoretical framework that problematizes the didactic book as a complex cultural object (BITTENCOURT, 2004, p299) and as privileged supports that condense the historical narrative whose main raw material is time. In this way, we use a chapter from the 6th grade book and a chapter from the 9th book of the sixteen collections approved by the 2011 National Textbook Program, the program announcement and the 2011 textbook guide. For analytical construction of this theme, we mobilize as theoretical and methodological reference, mainly, the theoretical framework of Reinhart Koselleck who values the discussion of historical time. Thus, this dissertation aims to analyze the treatment of the notion of historical time in school didactic narratives through the study of History textbooks, considering the specificity of scholarly historical knowledge in relation to academic history.

Keywords: Teaching History. Historical time. Textbook. PNLD.Reinhart Koselleck

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Protocolo de Análise Parte I .....	60
Quadro 2 – O Conceito de História .....	63
Quadro 3 – Formas de Apresentação do tempo histórico .....	69
Quadro 4 – Categorias de Koselleck .....	79
Quadro 5 – Protocolo de Análise Parte II .....	87
Quadro 6 – Diálogo com as circunstâncias gerais .....	95
Quadro 7 – Temas abordados nos capítulos .....	100
Quadro 7.1 – Temas abordados nos capítulos .....	101
Quadro 8 – Quadro de exemplos .....	105
Quadro 9 – Diálogo com as Ditaduras Latino-Americanas .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formas de Apresentação do tempo histórico .....	70
Gráfico 2 – Categorias de Koselleck .....	78
Gráfico 3 – Diálogo com as circunstâncias gerais .....	96
Gráfico 4 – Diálogo com as Ditaduras Latino-Americanas .....	108

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Pensando as grandes questões do livro didático na atualidade .....	22
1.2 O livro didático no Brasil contemporâneo: a questão do Programa Nacional dos Livros didáticos .....	26
<b>2 O TEMPO HISTÓRICO E OS LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>39</b>
2.1 Refletindo sobre o tempo e o tempo histórico .....	39
2.2 O tempo histórico sob a ótica de Reinhart Koselleck .....	50
2.3 Relacionando o tempo histórico e o ensino de História .....	55
2.4 A expressão do tempo histórico nos livros didáticos: A análise dos capítulos do 6º ano .....	58
2.4.1 <u>O conceito de História</u> .....	63
2.4.2 <u>Formas de apresentação do tempo histórico</u> .....	69
2.4.3 <u>Categorias de Koselleck</u> .....	77
2.4.4 <u>Aparecimento do tempo braudeliano</u> .....	83
2.5 Considerações finais .....	84
<b>3 AS NARRATIVAS DIDÁTICAS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A OPERACIONALIZAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO .....</b>	<b>86</b>
3.1 A construção analítica .....	86
3.2 Os estratos do tempo.....	88
3.3 A estrutura narrativa .....	93
3.4 Conclusões finais .....	110
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>112</b>



<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>FONTES BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Nos idos de 2011, cursei na UFF uma disciplina chamada “Ilustração, viagens filosóficas e teorias da classificação da humanidade na segunda metade do século XVIII”. Naquela época, assim como durante todo período da graduação, meu interesse histórico era voltado para os estudos de História Moderna. Em 2011, estava no quarto período e pelo currículo da UFF já podia cursar matérias eletivas e optativas. Foi neste contexto que escolhi fazer a matéria que citei anteriormente. Foi uma disciplina que mudou minha vida.

Primeiramente, pelo fato do professor ser um jovem doutorando extremamente erudito, com uma história de vida como a de muito poucos e uma pessoa de um coração imenso, apesar de todas as dores as que já havia passado. Este professor chama-se Bruno Silva e virou um grande amigo que me ensinou muito mais que História Moderna, me ensinou sobre a vida, sobre a importância de lutar por ela e de transcender os estereótipos comuns soltos na sociedade. Bruno para mim é quase super-herói. Tenho muito orgulho de todas as suas conquistas.

Mas o que importa nesta história toda é o fato de uma maiores lições de Bruno foi que em uma de suas aulas, ele nos disse que acreditava no fato de que nossas pesquisas dialogavam com nossas inquietações pessoais mais profundas. Guardei isso para sempre e ao longo da escrita desta dissertação pude fazer tal comprovação na prática.

Ao pensar em minha trajetória pessoal, penso que o tempo sempre foi um elemento que me intrigou. O tempo está em todos os lugares, nós também somos o tempo. Sendo assim, se a História é a ciência dos homens no tempo, como disse Marc Bloch, nós também somos História. Isso pode soar um pouco estranho aos olhos do leitor, mas em minha pequenez, isso faz todo e completo sentido e me ajuda também a compreender meu caminhar na vida.

Porém, minha vida não é objeto desta dissertação, o tema principal desta dissertação é o tempo, mais especificamente o tempo histórico. O tempo histórico é um tema que para muitos historiadores não precisa ser discutido. O processo de construção do historiador passa pela introjeção e naturalização do tempo histórico. Por isso muitos acreditam que ele não precisa ser debatido. Mas sim, ele precisa ser analisado, para que possamos refletir de forma plena sobre nosso ofício e nosso estar no mundo. Afinal, o historiador também é um homem de seu tempo. Então defendo que o tempo e, principalmente, o tempo histórico devam ser enxergados como elementos chaves no ofício histórico.

Considerando tal perspectiva, Joan Pagés e Antoni Fernández afirmam que “El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro.” (BLANCH, FERNÁNDEZ, 2010, p. 282). Portanto, o objetivo maior desta dissertação é a análise do tratamento e operacionalização da noção de tempo histórico através das narrativas construídas pelos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos(PNLD) de História destinados aos anos finais do ensino fundamental.

Mas por que a escolha dos livros didáticos como fontes de análise do tratamento do tempo histórico? Entendemos que os livros didáticos são objetos culturais complexos (BITTENCOURT, 2004, p. 299), e, portanto, podem ser excelentes fontes de análise para os historiadores (CHOPPIN,2002, pp 14). Sendo assim, a escolha pelos livros didáticos como fontes de análise se dá pelo fato de acreditarmos que estes objetos são suportes privilegiados que condensam a narrativa histórica que tem como principal matéria-prima o tempo.

Considerando o tempo como elemento base nas narrativas histórico escolares, entendemos que o tempo histórico é central no ensino de História. Julgamos que o tempo histórico colabora no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (SIMAN, 2003, p. 140) e de uma consciência que faça com que ele consiga interpretar de forma

plena sua experiência com o mundo em que vive através da compreensão do tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Sendo assim, se faz importante esclarecer ao leitor o motivo de termos escolhido os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e o que é este Programa.

Segundo o MEC,

“O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.”<sup>1</sup>

Quanto à escolha pelos livros aprovados pelo PNLD 2011 se faz pelo fato destes estarem incluídos em um programa de caráter nacional promovido pelo Estado de forma a propiciar o acesso aos livros em todas as escolas do Brasil e direcionar os temas e conteúdos abordados pela história escolar. Além disso, chama a atenção o fato do PNLD 2011 ainda ser um processo avaliativo recente, visto que só houveram dois além desse. Isso significa que os livros foram utilizados nas escolas até o ano de 2014.

Além disso, este projeto também se vincula a pesquisa atual da professora Helenice Rocha “Narrativas nos livros didáticos de História: diálogos e tensões”. Em texto fornecido pela autora este é um “Projeto de pesquisa sobre o conjunto de coleções aprovadas pelo PNLD de 2011, visando descrever a narrativa histórica presente em seu texto

---

<sup>1</sup> Disponível online em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com_contentview=article)  
Consultado em 19/11/2014

principal e analisar os efeitos de sentido relativos à história, no que se refere à agência dos sujeitos históricos e ao aspecto de maior ou menor construção da narrativa, com ênfase em seu aspecto de verdade e perspectiva”. Sua pesquisa é fundamental, pois nos forneceu o corpus documental necessário a construção desta pesquisa.

O livro didático é um objeto que se encontra em profundo diálogo com as demandas sociais. Adriana Ralejo destaca que o livro didático é construído através da negociação das distâncias entre o autor e o público/mercado existente (RALEJO, 2014, p.34). Se considerarmos que o principal público/mercado na atualidade é o Estado brasileiro em decorrência do PNLD, atinamos para o fato que estes objetos muitas vezes respondem as demandas políticas, sociais e curriculares propostas pelo regime em vigor. Desta forma, acreditamos que estudar a forma como estes livros operam com a noção de tempo histórico é compreender um pouco da realidade escolar no Brasil Contemporâneo.

Considerando os aspectos expostos acima, para analisarmos o tratamento e a operacionalização da noção de tempo histórico escolhemos como fontes o edital do PNLD, o Guia dos Livros Didáticos do PNLD e dois capítulos de diferentes séries de cada coleção. Elegemos para nossa análise os capítulos introdutórios do 6º ano e os capítulos sobre ditadura militar brasileira presentes nos livros do 9º ano. Este recorte se fez importante pois não seria possível fazer um estudo de todos os capítulos de todas as coleções, dado o limite de tempo imposto pelo mestrado.

O edital do PNLD e o Guia foram escolhidos para serem estudados pois acreditamos que eles são fundamentais para conhecer os parâmetros de análise propostos pelo MEC e os resultados das avaliações das coleções, especialmente no que tange a questão temporal

O primeiro capítulo do livro do 6º ano foi escolhido por ali conter uma espécie de introdução aos estudos históricos. Estes capítulos contêm uma série de conceitos introdutórios como o que é a História, o que é tempo, o que é tempo histórico, etc. Sendo, portanto, um importante elemento a ser investigado dado nosso foco de estudo.

O capítulo sobre Ditadura Militar brasileira presente nos livros do

9º ano foi escolhido pelo fato de acreditarmos que a construção da narrativa, diferentemente do outro capítulo escolhido, irá demonstrar a forma pela qual os livros operacionalizam com a noção de tempo histórico através da narração de um processo de média duração que está interligado a um fenômeno estrutural (Guerra Fria).

Para o estudo destes capítulos, mobilizamos, principalmente, o arcabouço teórico fornecido por Reinhart Koselleck. Este historiador foi escolhido como nosso referencial teórico por possuírem poucos trabalhos na área de ensino de História que o utilizem. Além do fato do pesquisador ser um dos principais autores a discutir de forma mais densa a questão do tempo histórico na atualidade. Apesar de Koselleck não possuir preocupações relativas ao ensino, acreditamos que ele pode ser uma ferramenta muito útil, visto que suas categorias nos ajudam a entender a História e o tempo histórico como elementos construídos pelos homens. Seu referencial nos ajudará a observar a pluralidade narrativa construída pelos livros didáticos.

Considerando os aspectos expostos anteriormente, a presente dissertação está estruturada nesta introdução, três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo visa fazer um breve panorama das questões que permeiam o livro didático no Brasil contemporâneo, destacando e analisando a relevância do Programa Nacional do Livro Didático. O principal objetivo deste capítulo é analisar a forma pela qual o PNLD, através de seu edital e Guia dos livros didáticos tratam a noção de tempo histórico.

O segundo capítulo busca enfatizar o tempo como um elemento central na História e em seus estudos, destacando, inicialmente, a reflexão de alguns autores, como Marc Bloch e Eric Hobsbawn, visando a aproximação com a reflexão e o arcabouço teórico fornecido por Reinhart Koselleck. Em um segundo momento, buscaremos compreender um pouco melhor a relação entre tempo histórico e ensino de história. Por fim, nos deteremos na análise mais aprofundada das narrativas construídas pelos livros didáticos do 6º ano, averiguando como os livros tratam a noção de tempo histórico.

O terceiro e último capítulo, inicialmente, traz um

aprofundamento ainda maior na teoria de Reinhart Koselleck, portanto, faremos uma exposição teórica dos “estratos do tempo” para utilizarmos como uma ferramenta analítica para os capítulos do 9º ano, que são bem diferentes dos capítulos do 6º ano, como veremos adiante. Em um segundo momento, nos deteremos na análise mais aprofundada destas narrativas investigando a forma de operacionalização do tempo histórico nestes livros.

Esta organização teórica e analítica visa confirmar ou não as seguintes hipóteses:

1) As narrativas construídas pelos livros didáticos fazem poucas conexões entre passado, presente e futuro. O passado aparece como algo dado e acabado, portanto o PNLD e os livros didáticos naturalizaram a noção de tempo histórico.

2) As narrativas construídas pelos livros didáticos irão focar mais nos eventos que nos fenômenos de longa duração(estrutura);

3) As narrativas do 6º ano terão uma abordagem mais teórica, enquanto as narrativas do 9º ano prezam por uma abordagem linear-cronológica;

4) Não existe relação entre a exposição teórica sobre história e tempo histórico feita no capítulo do 6º ano e as narrativas do capítulo do 9º ano.

Estas hipóteses foram construídas através da leitura de bibliografia de apoio e do olhar preliminar das fontes elegidas para nosso estudo.

Esperamos que ao longo deste trabalho possam surgir novas questões e hipóteses para que dessa forma possamos compreender melhor e de forma mais profunda o livro didático e toda a sua complexidade.

## **1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Esta dissertação visa analisar o tratamento do tempo histórico nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2011. Sendo assim, acreditamos que é importante fazer um breve levantamento das questões que permeiam o livro didático na contemporaneidade. Portanto, este capítulo tem como objetivo destacar o trabalho de autores que buscaram refletir sobre o livro didático, buscando trazer tal reflexão para o Brasil Contemporâneo, dando ênfase a análise do Programa Nacional do Livro Didático.

Acreditamos que a compreensão de tais questões é fundamental para que o leitor possa compreender melhor as análises feitas nos próximos capítulos.

### **1.1 Pensando as grandes questões do livro didático na atualidade**

Segundo Heloísa Rocha e Miguel Somoza, os livros didáticos são objetos que despertam o interesse de pesquisadores desde o final da Segunda Guerra Mundial com o historiador George Eckert que empreendeu pesquisas para compreensão dos conteúdos contidos nestes materiais. Desde então, é possível observar uma expansão do interesse dos historiadores por tais objetos ao redor do mundo. O campo de análise também se ampliou e agora

“(…)as investigações foram paulatinamente abarcando todos os campos das disciplinas escolares, criando possibilidades de análise que não se restringiram à influência destas na formação das consciências individuais ou coletivas, mas vêm buscando recobrir a genealogia das próprias disciplinas; os fatores que intervêm na seleção curricular; os autores de livros escolares; a história das editoras especializadas neste tipo de obra, até chegar, em nossos dias, a uma perspectiva mais geral, que considera tais obras como parte da "cultura escolar", por um lado, e como parte dos "meios massivos" de comunicação e ensino, por outro. A estes enfoques, há que somar também o tratamento do livro de texto em sua materialidade, tanto como objeto que constitui um patrimônio cultural valioso, quanto como objeto produzido por agentes específicos, com técnicas determinadas, em um contexto econômico, comercial e de organização da produção; e, portanto, social e historicamente condicionado.” (ROCHA, SOMOZA, 2012, p. 12)



Kazumi Munakata (MUNAKATA, 2012, p.182) reforçando a tese de Rocha e Somoza, demonstra que o interesse pelo livro didático e suas pesquisas foram um fenômeno internacional que ganharam força a partir da década de 80, com o surgimento de diversos institutos dedicados ao estudo de tais objetos.<sup>2</sup> Neste sentido, o autor destaca que

“Essa renovação temática tinha como referência autores como Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que efetivavam, desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura.” (MUNAKATA, 2012, p. 183)

O estudo de Roger Chartier sobre os livros tornou-se fundamental para aqueles que se lançavam a pesquisa dos livros didáticos, pois seu trabalho

“(…)formula um pressuposto que se revelaria fundamental para pesquisas sobre o livro e o livro didático: a irredutibilidade entre o texto e o livro. (...) Recusou-se, portanto, um certo idealismo ingênuo que abordava o livro (didático) como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia. Entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido.”(MUNAKATA, 2012, p. 183-184)

Considerando tal pressuposto, podemos observar uma série de trabalhos que buscaram compreender melhor o que é livro didático. Neste sentido, temos Alain Choppin como uma referência. O pesquisador destaca o livro didático como um objeto de alta complexidade e difícil definição. O autor demonstra que este instrumento está presente em inúmeros países e possui as mais diversas características e designações.

Para Choppin a dificuldade de definir esse objeto consiste no fato de que ele é o cruzamento de três gêneros textuais: literatura religiosa,

---

<sup>2</sup> Para maiores informações ver: MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

didática e “de lazer”. Essas categorias se interpenetram e transformam o livro em uma “*literatura fronteiriça*” que possui quatro funções.

As funções designadas por Choppin são: referencial que é o “suporte privilegiado dos conteúdos educativos”; instrumental que coloca em prática métodos e atividades que facilitem o aprendizado; ideológica e cultural que é o “instrumento privilegiado de construção da identidade” e, por fim, documental que organiza um conjunto de documentos que ajudam a desenvolver o espírito crítico dos alunos. Segundo o pesquisador, estas funções se combinam a outros materiais para colaboração na formação do aluno.

Choppin também destaca que o livro didático é um material altamente complexo e por tal motivo defende a tese de que esses objetos podem ser excelentes fontes para historiadores, pois acredita que seja qual for o objetivo que o pesquisador tenha é possível extrair valiosas informações:

“(…)nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade(...), nos intriga a ali pesquisá-lo. Nisso pode residir o principal contributo da análise histórica: porque ele se esforça em lançar um olhar distanciado, livre de contingências, sem polêmicas, o historiador pode distinguir e colocar em relação as diversas facetas desse objeto extremamente complexo que é o livro escolar.” (CHOPPIN,2002, pp 14)

Portanto, Choppin justifica e demonstra como os livros didáticos podem ser objetos de análise interessantes e torna-se uma referência neste campo de pesquisa.

As discussões até o presente momento destacaram as discussões em âmbito internacional sobre as pesquisas sobre os livros didáticos, mas como e quando este campo começa a florescer no Brasil? Munakata destaca que até 1993 os trabalhos acadêmicos sobre este objeto não passavam de 50(MUNAKATA, 2012, p.181). 1993 se torna uma data importante, pois foi o momento que Circe Bittencourt, sendo uma pioneira, defende uma tese sobre os livros didáticos e abre espaço para o surgimento e crescimento das pesquisas nesta área. Novamente, Kazumi Munakata nos diz

“Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. O expressivo número referente a 1999 pode ser tributado à realização, naquele ano, na Universidade do Minho (Portugal), do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, com a participação de vários pesquisadores brasileiros (CASTRO et al., 1999). Como esse, começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2013.” (MUNAKATA, 2012, p. 181)

Apesar do crescimento na área, a contribuição e importância do trabalho de Circe Bittencourt é inegável. A autora define o livro didático como um “objeto cultural complexo” por ser de difícil definição (BITTENCOURT, 2004, p. 299), tal qual Choppin, visto que possui múltiplas interferências desde o início de sua produção até chegar aos consumidores. Além disso, esses materiais podem assumir funções e usos diferenciados de acordo com os contextos em que se inserem. É também um veículo dos temas curriculares e ideológicos; um suporte de métodos pedagógicos e uma mercadoria.

Assim como Bittencourt, Kazumi Munakata também compreende o livro didático como uma mercadoria. No artigo “O livro didático como mercadoria” o autor defende a tese que os livros são uma mercadoria<sup>3</sup>. O pesquisador busca demonstrar como a atividade editorial modifica a escrita original do escritor para que o livro possa ter uma boa aceitação no mercado visando a obtenção de lucro.

Munakata considera que o livro didático é uma mercadoria que, diferentemente de outras, conta com a intervenção estatal – maior

---

<sup>3</sup> “À primeira vista”, dizia Marx (1996, p. 87), “a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas”. No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista.” MUNAKATA, 2012, pp 63.

comprador deste material - em variados níveis em decorrência da necessidade de adequação aos parâmetros estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Como foi apontado por Munakata anteriormente, houve um crescimento muito grande do campo. Neste sentido, foi possível observar um grande número de trabalhos na área. Seguindo tal seara outra autora que buscou analisar os livros didáticos em alguns trabalhos foi Ana Maria Monteiro. Em seu artigo “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”, por exemplo, a historiadora discute o processo de produção e uso do livro didático nas práticas cotidianas dos professores, destacando as relações históricas do livro didático com o Estado, seu campo de circulação e produção.

Neste trabalho, a pesquisadora defende que

“(…) os livros didáticos fazem parte do contexto de produção de textos, apresentando definições que são referências para leituras e negociação de sentidos no contexto da prática, e também incorporando demandas e orientações desse contexto da prática, e também incorporando demandas e orientações desse contexto e do contexto de influência.” (MONTEIRO,2009, pp192).

Sendo assim, Monteiro demonstra como as políticas estatais, como o PNLD, tornam os livros “representantes de uma política oficial, uma vez que a avaliação representa um crivo de “qualidade”, uma indicação de orientação a ser seguida.” (MONTEIRO,2009, pp192).

O trabalho de Munakata e Monteiro trazem ao debate outro elemento fundamental para compreensão do livro didático no Brasil Contemporâneo: o Programa Nacional do Livro Didático. Nas linhas que seguem iremos tentar compreender um pouco da história deste programa e sua importância.

## **1.2 O livro didático no Brasil contemporâneo: a questão do Programa Nacional dos Livros didáticos.**

Como já foi dito anteriormente, o livro didático é um objeto cultural complexo que encerra em si muitas preocupações por parte da escola, pais de alunos e, especialmente, o Estado.

Circe Bittencourt destaca que os livros didáticos de História por serem muitas vezes utilizados como portadores de ideologias e/ou de um ensino tradicional, são alvos de vigilância constante (BITTENCOURT, 2004, p. 300).

Neste sentido, Sonia Miranda e Tania de Luca destacam que no caso brasileiro a intervenção do Estado nos livros didáticos não é recente e, destacam que desde o Estado Novo possuímos políticas públicas que regulamentavam o processo de produção, compra e utilização desses materiais.

“(...)o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão de valores apregoados pelo regime.” (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 125)

Durante o período da Ditadura Militar, segundo as autoras, os materiais didáticos também sofreram com a censura e com a ausência de democracia tendo seus conteúdos modificados para a adequação ao momento histórico. Miranda e Luca também destacam o processo de massificação do ensino que colaborou para expansão do uso dos livros didáticos, assim como do setor editorial e do parque gráfico brasileiro.

Porém, é no ano de 1985 que o Estado brasileiro decreta um de seus mais importantes programas no âmbito da educação até os dias atuais: a criação do Programa Nacional do Livro Didático.

“Art. 1º.Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º.O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º.Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º.A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados,

Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.  
*Parágrafo único.* A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.” (Decreto 9.154 de 01/08/1985)

O texto decreto é interessante, pois postula e define desde cedo o que é e como deve funcionar o Programa Nacional de Livros Didáticos. O texto também deixa bastante claro que o programa possui um caráter grandioso e inovador visando a melhoria e a universalidade no ensino básico.

Porém, a implementação efetiva do processo avaliativo e de distribuição dos livros só se inicia no ano de 1996. Alexia Franco nos mostra que a organização do processo avaliativo dos livros didáticos começa em 1993 com o Ministério da Educação criando uma comissão de professores universitários para analisar os “conteúdos programáticos e aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental” (PÁDUA, 2014, p. 145). Ainda segundo Pádua

“Após a finalização dos seus trabalhos, a comissão defendeu a necessidade de o Estado, como consumidor, controlar a qualidade dos que apresentavam problemas técnicos, conceituais e metodológicos.  
 Assim, em 1995, foram constituídas comissões para cada área de conhecimento que elaboraram critérios de avaliação dos livros, os quais foram discutidos com representantes de autores e editores. Esses critérios foram sendo ampliados e reelaborados a cada edição do PNLD, mas continuam norteando o processo de avaliação empreendido a partir de 1996, constituindo o PNLD 1997.” (PÁDUA, 2014, p.145)

Claramente os critérios avaliativos não se mantiveram exatamente iguais e ao longo dos anos vem sofrendo mudanças significativas. Sobre este aspecto, Margarida de Oliveira demonstra como o programa vem mudando e incorporando as demandas de múltiplas vozes que fazem parte do processo de produção dos livros didáticos e da construção do PNLD (OLIVEIRA, 2013, p.361). Uma das grandes mudanças suscitadas pelo PNLD refere-se ao processo produtivo e a estrutura física e

pedagógica desses materiais didáticos<sup>4</sup>. Segundo Miranda e Luca

“Na área de História é patente a transformação de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores(...)” (MIRANDA, LUCA, 2004, p.127)

Neste sentido, o PNLD também levou os livros a se tornarem uma das principais formas de ditarem o que deve ser estudado no âmbito da História escolar. Novamente, segundo Miranda e Luca

“Os livros didáticos de História se apresentam(...)como uma das mais importantes formas de *currículo semielaborado*, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (...)Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas.” (MIRANDA, LUCA, 2004. p. 134)

A breve discussão feita até o momento visa inserir o leitor no universo a qual os livros didáticos estão submetidos nos dias atuais. Para além, acreditamos que compreender o PNLD significa entender estes objetos de forma mais ampla e não isolada, mas sim como um elemento que dialoga com as demandas mercadológicas e sociais.

Considerando tais aspectos, podemos compreender melhor as fontes estudadas nesta dissertação: os livros aprovados pelo PNLD do ano de 2011. Importante destacar que os parâmetros avaliativos e os critérios de aprovação e/ou reprovação das coleções didáticas submetidas a avaliação do MEC são destacados publicadas em um edital. O edital do PNLD é o documento

“(...) que estabelece todos os itens que serão avaliados para garantir que o livro como mercadoria está apto a ser adquirido pelo Governo Federal. Dentre esses critérios, estão as especificações técnicas(...) e as especificações acadêmicas, que incidem nas relações do nível de ensino – se da primeira ou segunda fase do ensino

---

<sup>4</sup>Miranda e Luca destacam como o PNLD gerou uma necessidade do mercado editorial de se adaptar aos processos avaliativos. Além de destacar que “(...) para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita à múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem.” In: MIRANDA, S.R; LUCA, T.R. O livro didático de História hoje: Um panorama a partir do PNLD. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 24, n° 48, p. 123-144. 2004.

fundamental – com as diretrizes mais gerais da educação, passando pela legislação nacional, recomendações do Conselho Nacional de Educação e esmiuçando orientações sobre os vários componentes curriculares(...)” (OLIVEIRA, 2013, p. 359)

Com relação ao edital de 2011, nosso objeto de análise, Margarida Oliveira, aponta que diferentemente dos anteriores, este se destaca por haver “(...)uma clara reestruturação do documento, agora mais conciso, evitando as repetições e, (...), ressaltando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (OLIVEIRA, 2013, p.369)

O edital do ano de 2011 conta com onze partes. A primeira parte se refere ao edital do programa e destaca os seguintes itens: 1. Do Objeto, 2. Dos prazos, 3. Da caracterização das coleções didáticas, 4. Das condições de participação, 5. Dos procedimentos, 6. Do processo de avaliação e seleção das obras, 7. Da acessibilidade, 8. Do processo de habilitação, 9. Dos processos de aquisição, produção e entrega, 10. Disposições Gerais.

Cada item citado acima contém outros subitens que desenvolvem as exigências feitas pelo MEC as editoras. Os itens se destacam pelo seu detalhamento e rigor. Vejamos um exemplo do item número 3 “Da caracterização das coleções didáticas”

**“3.3.1.** Entende-se por coleção o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada aos anos ou ciclos desse segmento, organizada por componente curricular.

(...)

3.3.2.1. O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.” (EDITAL PNLD, 2008, p. 2)<sup>5</sup>

Além disso, o edital conta com outros dez anexos que contém definições ainda mais detalhadas sobre as coleções, documentos a serem anexados juntos as coleções para os processos avaliativos e definições

---

<sup>5</sup> Acreditamos ser importante destacar ao leitor que o edital foi publicado no ano de 2008, visto que o “Cadastramento de titulares de direito autoral e pré-inscrição das coleções” está elucidado no edital através das seguintes datas: “Do dia 12/01/2009 até às 18h do dia 27/03/2009”. Para maiores informações ver: EDITAL PNLD, 2008, p. 1.



técnicas dos livros. Examinemos um trecho do anexo I:

**“1.6. Coleção** - Entende-se por coleção o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada aos anos ou ciclos desse segmento, organizada por componente curricular.

**1.6.1.** No caso da coleção ser ordenada em torno de uma progressão didática articulada e sequencial em anos, a coleção deverá ser composta, obrigatoriamente, de 8(oito) volumes.

**1.6.2.** A coleção é composta, obrigatoriamente, por livros do aluno e os correspondentes manuais do professor; e exclusivamente para a coleção de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), deverá conter, também, o CD em áudio.” (EDITAL PNLD, 2008, p. 16)

Tal exemplo reforça o que o MEC compreende como coleção e como ela deve se estruturar. Acreditamos que um novo item que destaque tal significado visa clareza na compreensão do edital e, portanto, como as coleções devem ser apresentadas para submissão ao processo avaliativo.

Para nós, o anexo mais importante é o número X, pois ali estão descritos os “Princípios e critérios para avaliação das coleções didáticas destinadas aos anos finais do ensino do fundamental”. O edital destaca seus princípios gerais que visam reafirmar os princípios propostos pela constituição com relação a educação<sup>6</sup>, o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio crítico dos alunos e a promoção de materiais de qualidade que se adequem a realidade educacional brasileira.

Ainda entre seus princípios gerais, o edital destaca a importância dos livros didáticos conterem informações corretas, precisas e atualizadas; que dialoguem com a realidade do aluno; que contribuam para o trabalho docente e contribuam com o processo de construção da cidadania do aluno.

O último item, construção da cidadania, sem sombra de dúvidas é bastante relevante e carece de análise mais aprofundada, visto que ele se desdobra em alguns outros subitens. Vejamos a seguir quais são:

---

<sup>6</sup> “De acordo com a Constituição Federal, o ensino escolar será ministrado tendo como base: (a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (b) liberdade de aprender e ensinar; (c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (d) gratuidade do ensino público; (e) gestão democrática; e (f) garantia de um padrão de qualidade.” In: Edital do PNLD 2011, 2008, p. 34

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.” (EDITAL PNLD, 2008, p. 36)

Julgamos ser pertinente citar este trecho de forma integral, pois além de reforçar uma premissa constitucional, o texto demonstra a importância da escola dialogar com a pluralidade social e promover a igualdade através do ensino e debate de determinados temas, como por exemplo, a questão de gênero.

Este trecho demonstra a importância da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária através da formação de um cidadão que possui a capacidade de criticar e compreender o mundo em que vive. No momento atual do país, em que vemos grupos conservadores tentarem limitar a escola e os professores a meros reprodutores de conteúdo, um texto como esse, reforça a importância da escola e dos seus materiais didáticos para além da transmissão de conteúdos<sup>7</sup>.

Além dos seus princípios, o edital do PNLD conta com critérios gerais para exclusão das coleções de *todas* as disciplinas e critérios de exclusão específicos para cada disciplina.

Os primeiros critérios contam com seis itens que se dividem em

---

<sup>7</sup>O parágrafo acima se refere ao projeto intitulado “Escola sem partido”. Para maiores informações ver: PENNA, Fernando. "Programa 'Escola sem Partido': uma ameaça à educação emancipadora". In.: GABRIEL, C.; MONTEIRO, A.; BOMFIM, M. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2017. P. 43-58.

novos itens a título de aprofundamento dessas regras gerais. Seguem os seis itens

“(i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;(ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;(vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.”(EDITAL PNLD, 2008, p. 37)

Acreditamos que os exemplos aqui mencionados demonstram a rigidez do processo avaliativo dos livros, além de reforçarem os princípios democráticos prezado em nossa carta magna. Desta forma, compreendemos que a análise do edital como um todo demonstra uma preocupação estatal com o fornecimento de uma educação de qualidade para os jovens brasileiros. Além de demonstrar um diálogo com as demandas e lutas sociais que buscam construir uma sociedade mais igualitária a todos os cidadãos.

Importante salientar que o edital deixa bastante claro que o não cumprimento de qualquer dos pontos citados acima implicam em exclusão da coleção do programa.

Quando se trata dos critérios específicos de exclusão por disciplina, no âmbito da História, tem-se uma perspectiva que dialoga bastante com a historiografia recente, no que tange a desconstrução da ideia da história escolar como datas, fatos e personagens. Portanto, o edital ressalta a necessidade das coleções tratarem a disciplina de uma forma que seja possível fornecer ao aluno o “pensar historicamente” (EDITAL PNLD, 2008, p. 46). Segundo o edital, este pensar significa “(...)compreensão de como o conhecimento do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços(...)” (EDITAL PNLD, 2008, p. 46)

Com certeza, tal premissa é importante quando se pensa o estudo da história escolar, porém, nosso objetivo nesta dissertação é pensar como o tempo histórico se apresenta nos livros didáticos aprovados

pelo PNLD 2011. Portanto é muito interessante observar que o edital em *nenhum* momento cita “tempo histórico”.

Quando há a exposição dos critérios de exclusão específicos a disciplina histórica, o edital destaca uma série de conceitos que precisam ser explorados pelas coleções. São estes

“História, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação.” (Edital PNLD, 2008, p. 47)

O edital trabalha, como é possível observar, com noções temporais e/ou de temporalidade, porém não trabalha especificamente com um conceito de tempo histórico. O que gera o questionamento: por que o programa não trabalha com o conceito de tempo histórico?

Considerando o fato do programa explicitar uma gama de conceitos vinculados a questão temporal (medidas de tempo, permanência, mudança, etc) somados a sua premissa de construção de um “pensar historicamente”, nos fazem acreditar que o programa não vê necessidade de uma definição clara e/ou específica de tempo histórico. O desenvolvimento desses conceitos colabora para a construção do raciocínio histórico, cumprindo, portanto, as exigência do edital.

Porém, fica uma dúvida, é claro que o desenvolvimento e compreensão desses conceitos são parte importante da construção e do aprendizado histórico, contudo, não seria necessário explicitar que o tempo histórico é diferenciado dos outros?

Já antecipando um pouco o que virá a frente, muitos livros trabalham com a ideia de tempo histórico. Todavia, acreditamos ser importante que o programa destaque a peculiaridade do tempo histórico e sua diferença com relação a outros tempos, como o cronológico, por exemplo. Entendemos que isso pode indicar uma naturalização do tratamento e da operacionalização do tempo histórico, como veremos no capítulo 3.

Outro elemento importante quando pensamos no PNLD é o Guia de Livros Didáticos. Um elemento fundamental e muito diferente do edital.

Vejamos o que o MEC nos fala sobre este instrumento

“Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.”<sup>8</sup>

Assim como o MEC, o própria Guia esclarece ao leitor sua função

“(...)o Guia do PNLD 2011, que se propõe a ser um instrumento que os ajudará a conhecer a avaliação de outros professores que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa -, emitiram pareceres a partir dos critérios estabelecidos em edital e publicado pelo MEC, sobre a qualidade das obras que foram inscritas para essa edição do PNLD.” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p. 9)<sup>9</sup>

Como foi destacado pelo MEC em seu site e no Guia do Livro didático, este é um instrumento importante no diálogo entre as escolas/professores e o programa, pois é através dele que se torna possível o conhecimento mais aprofundado das coleções aprovadas naquele ano e, desta forma, estes sujeitos possam escolher as coleções a serem utilizadas de acordo com a realidade existente, metodologia de trabalho e o projeto político-pedagógico da escola.

A nosso ver, assim como o edital do PNLD, o Guia do Livro didático, é uma fonte de extrema importância visto que ali podemos observar uma série de elementos que não aparecem no edital. Além de ser possível observar os comentários de outros professores feitos sobre as coleções em seus aspectos historiográficos e/ou didático-pedagógicos.

O Guia está estruturado em duas partes que cumprem diferentes funções. A primeira parte busca ressaltar ao leitor critérios, objetivos e funcionamento do programa, além de alguns dados sobre as avaliações feitas. Por exemplo, o Guia aponta que *vinte e cinco* coleções foram submetidas ao processo de avaliação do MEC, destas, *dezesesseis* foram

---

<sup>8</sup> Disponível online em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com_contentview=article)  
Consultado em 19/11/2014

<sup>9</sup> O Guia do Livro didático e o Edital do PNLD possuem datas diferentes, primeiramente, por serem documentos de natureza diferentes. Segundo, como já destacado anteriormente, o Guia é o resultado final do processo seletivo proposto pelo edital no ano de 2008 e, portanto, foi publicado no ano de 2010.

aprovadas e *nove* reprovadas <sup>10</sup>(GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p. 12) naquele ano. O guia destaca que as coleções reprovadas não seguiram os critérios fundamentais destacados no edital. Nesta parte o Guia faz uma interessante classificação das obras aprovadas com relação a metodologia da História adotada pelas coleções, dividindo-as através de dois aspectos: curricular dominante e temporal.

A perspectiva curricular dominante conta com duas outras divisões: a *perspectiva histórica integrada* e *história temática*. A primeira possui uma base na cronologia histórica europeia, buscando fazer uma articulação com a história da África e Brasil. Enquanto a segunda preza por uma exposição dos conteúdos através dos temas sem ignorar a questão temporal. Segundo dados fornecidos pelo Guia a primeira abordagem é dominante e está presente em 93,8% das coleções enquanto a outra em apenas 6,2%.

A perspectiva temporal também possui duas outras divisões: *linearidade* e *complexificação*. A primeira é caracterizada pelo Guia da seguinte maneira

“(...)aquelas coleções cuja organização de conteúdos prima pela ordenação cronológica, sem que tal ordenação seja acompanhada por um movimento contínuo de abordagem do conjunto das categorias temporais necessárias à análise e à aprendizagem histórica, tais como as noções de *Simultaneidade e Duração*<sup>11</sup>. Nesse tipo de coleção, em geral, quando a relação presente-passado acontece, a mesma se caracteriza pela presença de paralelismos e nem sempre se verifica um tratamento sistêmico das relações que permitam a compreensão das mudanças na história, bem como das continuidades e rupturas no tempo.” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010 p. 17)

A perspectiva da complexificação é caracterizada da seguinte maneira

“Já o que estamos designando por Complexificação no tratamento da temporalidade ocorre quando se verifica uma atitude de sistematização, para o aluno, do entendimento relativo às diversas temporalidades situadas em um determinado recorte cronológico, o que pressupõe a abordagem sistêmica de categorias relativas à simultaneidade e à duração temporais. Com isso, não só se cuida bem de alternativas didáticas – como, por exemplo, linhas do tempo problematizadoras, capazes de auxiliar no entendimento de tais categorias –, como também se exploram, em textos e/ou exercícios, circunstâncias que permitem a reflexão acerca das mudanças e permanências. Desse modo, ainda que muitas vezes seguindo uma ordenação

<sup>10</sup> O Guia não indica quais coleções foram reprovadas.

<sup>11</sup> Grifo Nosso.

cronológica, esse tipo de coleção busca cuidar melhor dos recursos que permitam aos estudantes compreender as interpenetrações temporais, bem como as relações de simultaneidade entre os capítulos de uma determinada unidade.” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p. 18)

Segundo dados fornecidos pelo próprio Guia a perspectiva temporal linear é dominante e está presente em 75% das coleções, enquanto a segunda em apenas 25%. O que o Guia do PNLD 2011 deixa claro a nós é que a perspectiva temporal dominante que é passada aos estudantes não trabalha com as noções básicas do tempo histórico (Simultaneidade e duração).

Por fim, a segunda parte do guia conta com a resenha das coleções. Tais resenhas são estruturadas através do comentário de determinados aspectos. São estes: visão geral da obra, organização da coleção, análise de coleção, em sala de aula. Esses itens colaboram para que o professor tenha uma visão panorâmica da obra, através do apontamento dos conteúdos abordados, possíveis usos em sala, pontos fortes e fracos das coleções e de seus manuais dos professores. Vejamos abaixo um exemplo da visão geral da obra do livro “História” de Leonel Mello e Luís Costa:

“A coleção organiza-se a partir da opção curricular da História Integrada, com base em uma organização cronológica referenciada na História Política Europeia. Incorpora, principalmente nos Livros do 8º e 9º anos, alguns elementos conceituais de uma História Marxista. A coleção apresenta uma grande variedade de fontes, o que possibilita ao professor o tratamento da História valorizando pluralidade de pontos de vista, embora as vezes seja mais comum na coleção uma abordagem mais conteudista e linear do processo histórico. Há preocupação em estabelecer relações com o presente e com a abordagem de temáticas contemporâneas. A organização linear da coleção, orientada muitas vezes pela ação política dos grandes personagens, dificulta a superação do entendimento da História como narrativa dos acontecimentos. Tal fato, portanto, demanda uma atenção especial por parte do professor que vier a adotá-la. Há falta de suporte para a abordagem das fontes, pela ausência de orientações teórico-metodológicas no Manual do Professor (MP). A coleção reproduz muitas fontes iconográficas, mas pouco as explora metodologicamente. Apresenta número reduzido de atividades e estratégias que efetivem as discussões mais recentes do campo do ensino da História, com o predomínio de questionários em todos os volumes. Da mesma forma, inexistente preocupação com a ampliação do grau de complexidade dessas atividades ao longo dos volumes.” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p. 27)

Como é possível observar, a visão geral deste livro traz de, forma breve, uma análise aprofundada e crítica da coleção, destacando seus pontos fortes e fracos, buscando pensar o relacionamento entre o

professor, o livro e seu uso em sala de aula. Acreditamos que um trabalho como este reforça o diálogo entre escola/professores e o programa na busca de uma melhoria no campo da educação.

A guisa de conclusão, entendemos que a análise feita neste capítulo é fundamental para compreensão da relação tempo histórico e livros didáticos, pois não podemos fazer tal estudo sem perceber as imbricações sociais, políticas e econômicas que existem por trás das narrativas didáticas. O estudo mais aprofundado das questões que permeiam o livro didático e sua colocação no Brasil contemporâneo são elementos estruturantes da análise aqui proposta, visto que os livros estão submetidos aos parâmetros e critérios elucidados anteriormente.



## 2 O TEMPO HISTÓRICO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre o tempo histórico e os livros didáticos. Para alcançar tal objetivo esta parte da dissertação está subdividida em cinco sessões. A primeira trará algumas discussões a respeito do tempo, destacando sua multiplicidade. Além disso, apontaremos as reflexões de alguns autores sobre o tempo histórico. Dando continuidade a primeira parte, a segunda discutirá mais a fundo o arcabouço teórico fornecido por Reinhart Koselleck a respeito da questão do tempo histórico, pois seu trabalho é nosso referencial teórico. A terceira parte irá traçar algumas relações entre o ensino de História e o tempo histórico, destacando alguns trabalhos produzidos sobre esta temática. A quarta analisará os capítulos introdutórios do 6º ano, tentando compreender que de forma os livros tratam a noção de tempo histórico. A quinta e última parte está destinada as considerações finais do capítulo.

### 2.1 Refletindo sobre o tempo e o tempo histórico

“De manhã na cozinha sobre a mesa vejo o ovo. Olho o ovo com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Ver o ovo nunca se mantêm no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto o ovo há três milênios. – No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo. – Só vê o ovo quem já o tiver visto. – Ao ver o ovo é tarde demais: ovo visto, ovo perdido. – Ver o ovo é a promessa de um dia chegar a ver o ovo. – Olhar curto e indivisível; se é que há pensamento; não há; há o ovo. – Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, jogarei fora. Ficarei com o ovo. – O ovo não tem um si-mesmo. Individualmente ele não existe.”  
Clarice Lispector

O trecho acima foi retirado de um conto chamado “O ovo e a galinha” da escritora brasileira Clarice Lispector<sup>12</sup>. Sua reflexão nos ajudará a discutir um pouco melhor a questão do tempo, aspecto central deste capítulo. Ao longo do conto, a autora vai tentando desnudar os mistérios do ovo, de sua existência e de sua forma de interação com o mundo. Entendemos que o ovo é uma alegoria para que se construa uma

---

<sup>12</sup>Disponível online: <http://claricelispector.blogspot.com.br/2007/11/o-ovo-e-galinha.html>  
Consulta em 16/06/2016

reflexão sobre o existir humano.

Infelizmente, o espaço que temos não é para debater mais profundamente as questões existencialistas colocadas por Clarice Lispector, mas sim refletir sobre este texto e, especialmente, sobre o trecho aqui destacado como uma importante metáfora sobre o tempo.

Neste trecho, a autora, destaca a rapidez e/ou fluidez com a qual o tempo perpassa nossas vidas. Um piscar de olhos e o ovo é uma alegoria passada. Um outro piscar de olhos e já estamos no futuro. O tempo ultrapassa até mesmo nossa capacidade de compreendê-lo. A narrativa de Lispector demonstra que

“O tempo aparece sob o signo do paradoxo: ser e não ser, nascer e morrer, aparecer e desaparecer, criação e destruição, fixidez e mobilidade, estabilidade e mudança, devir e eternidade. Sob o signo da contradição, do ser e do nada, o tempo parece inapreensível. Ele é descrito de modo contraditório: a pior e a melhor das coisas, fonte da criação, da verdade e da vida e portador da destruição, do esquecimento e da morte. Ele engendra e inova e faz perecer e arruína. Ele é pai e destruidor de todas as coisas, origem e fim, a sua passagem é aflitiva (“isto não vai acabar nunca?”) e consoladora (“vai passar!”). (...) Pode-se percebê-lo na natureza, nos movimentos da esfera celeste, das estrelas, planetas e satélites em torno deles mesmos e em torno uns dos outros, no retorno das estações, na diferença entre dia e noite.” (REIS, 2012, p. 18)

Clarice Lispector é conhecida pela construção de narrativas baseadas na introspecção do narrador e de seu fluxo de pensamentos e/ou consciência. Tal fluxo de consciência, quando pensamos a perspectiva temporal, pode ser enxergado como uma expressão daquilo que Santo Agostinho caracterizou como *tempo interno*.

Para Agostinho, o tempo seria

“(…)essencialmente uma experiência humana, uma espécie de “movimento da alma”. Ele o delineia mais propriamente como uma tríplice presença: “presença do passado, como memória; presença do presente, como visão; presença do futuro, como expectativa”. O tempo presente, enfim, é por ele apresentado como uma extensão da alma humana.” (BARROS, 2011, p. 40-41)

Considerando a perspectiva agostiniana, o tempo é um aspecto fundamental da consciência e, portanto, da vida humana. Mas seria o tempo interior a única forma de apreensão do tempo pelos homens?

Angel Pino no artigo “Tempo real, tempo vivido, representações do tempo” destaca a dificuldade de conceituar o tempo, sendo este um

problema filosófico que existe desde a Grécia Antiga. Apesar desta dificuldade, o tempo não deixa de ser percebido pelos homens e, segundo o autor, através de referenciais psicológicos, aquele pode ser concebido como medida, conceito ou experiência.

O tempo como medida é o tempo de reação e refere-se a percepção biológica. É a soma dos tempos fisiológicos, neurológicos e psicológicos de qualquer organismo. O tempo como conceito está vinculado aos processos cognitivos do homem. Por fim, o tempo como experiência, está ligado as vivências humanas.

Retomando a fala do químico russo Prigogini, Pino destaca que “a questão do tempo é a encruzilhada do problema da existência e do conhecimento” (PINO,2003, p. 61). O pensamento do russo, assim como a breve exposição feita até agora deixam evidente que o tempo não é uma coisa única. O tempo é *múltiplo*. O tempo pode ser da alma, psicológico, cronológico, astronômico, físico, vivido, biológico, histórico. Não há como defini-lo sob um único aspecto. Entendemos que todos estes aspectos se entrelaçam no caminhar da vida humana.

Entre tantas formas de apreender o tempo aquela que mais nos interessa aqui é a histórica, pois nosso objetivo neste trabalho e, especialmente na primeira parte deste capítulo é pensar o tempo histórico.

Mas por que e o que é o tempo histórico? Primeiramente, entendemos que o tempo é uma categoria central para o fazer histórico, afinal, como nos fala Marc Bloch, “A História é a ciência dos homens no tempo”.

Segundo, buscar uma definição de tempo histórico é um tanto quanto complicado, pois este não deve ser pensado de forma isolada, mas em diálogo com as outras formas de perceber o tempo. A este respeito Lana Mara de Castro Siman afirma

“O tempo histórico, embora difira do tempo cronológico, astronômico, do tempo vivido, subjetivo, experienciado, guarda com essas dimensões relações que não podem ser ignoradas. Para se compreender a temporalidade das ações humanas, além de ser necessário elucidar essas relações, não se pode esquecer que o sentido do tempo, nas suas mais diferentes formas de manifestação e construção intelectual, varia de acordo com as sociedades, mudando de acordo com o passar do tempo.”

(SIMAN, 2003, p. 109)

Além disso, devemos pensar que todo o trabalho histórico está imbricado com a questão temporal, por isso, muitas vezes torna-se difícil refletir especificamente sobre a dimensão histórica do tempo. José Carlos Reis afirma

“Para Michel de Certeau, “o tempo é o impensado de uma disciplina que não para de utilizá-lo como instrumento taxonômico. O tempo é tão necessário ao historiador que ele o naturalizou e instrumentalizou. Ele é o impensado não porque é impensável, mas porque não é pensado”. O historiador não separa a reflexão teórica sobre o tempo da pesquisa concreta das experiências humanas: sua teoria é prática, sua noção do tempo permanece implícita à sua reconstrução do vivido. Todo trabalho de história é uma organização temporal: recortes, ritmos, periodizações, interrupções, sequências, surpresas, imbricações, entrelaçamentos.” (REIS, 2012, p. 25)

Apesar da naturalização sobre a questão do tempo, alguns historiadores se dedicaram a tecer algumas reflexões sobre este tema. Destacaremos aqui as contribuições de Marc Bloch, Fernand Braudel, Philippe Ariès e Eric Hobsbawm.

Ao tratar da temática do tempo, é impossível não falar de Marc Bloch. No livro clássico “A Apologia da História ou o ofício de historiador”, o francês tece uma longa reflexão teórica e metodológica sobre a História a partir da simples indagação de seu filho “Papai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001, p. 41).

Para Bloch, a afirmação de que a História é a ciência do passado é totalmente errônea. A História tem como principal objeto os homens no tempo. O tempo é a categoria central no pensamento do historiador. Sobre isso, o francês afirma e define

“(…)dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, *o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar da sua inteligibilidade.*”<sup>13</sup>(BLOCH, 2001, p. 55)

---

<sup>13</sup>Grifo nosso

Desta forma, torna-se evidente que o tempo histórico para este autor é o lugar em que os fenômenos se constroem, ganham sentido e colocam em curso a marcha da História. Porém, que lugar é esse que o annaliste fala? José Carlos Reis afirma que Bloch parte da investigação da sociedade e, portanto, possui uma perspectiva focada na análise das estruturas econômicas, sociais e mentais, percebendo suas histórias, mudanças e evoluções a longo prazo, sem se deixar influenciar pelos eventos. O coletivo impõe-se sobre o individual. O tempo coletivo se sobrepõe ao individual. Um tempo que se aproxima do tempo natural.

Contudo, a História não é feita só de estruturas que mudam a longo prazo. A mobilidade não seria da alçada dos historiadores. A estes interessa a percepção das mudanças. Então, como se torna possível este tipo de estudo? Reis nos fala que aproximação de Bloch a escola sociológica, especialmente com Durkheim, faz com que o annaliste comece a trilhar um caminho que busque um equilíbrio entre continuidades e durações, pois, assim seria o tempo humano. Uma dialética da duração. Logo, “A pesquisa histórica deve apreender esta dialética, revelando, na continuidade a mudança e na mudança, a continuidade.” (REIS, 1994, p. 52)

Esta perspectiva torna Bloch inovador por introduzir a ideia de continuidade na História, o que o diferenciava radicalmente da historiografia tradicional. Dessa forma, Reis afirma que Bloch alterou completamente o paradigma de pesquisa em História

“Considerar o constante, em história, significa mudar de objetos, de fontes, de técnicas, de problemáticas e de interlocutores. É alterar a relação da pesquisa histórica com o seu presente, é pensar diferentemente as relações entre passado, presente e mesmo futuro.” (REIS, 1994, p. 53)

### Sobre a relação temporal Bloch afirma

“O presente e o passado se interpenetram a tal ponto que seus elos, quanto à prática do ofício do historiador, são de sentido duplo. Se, para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca – embora não se esteja sempre tão nitidamente alertado – não é menos verdadeira.” (BLOCH, 2001, p. 65)

Assim torna-se possível que a História possa pensar o homem em sua relação com tempo e torna-se a ciência dos homens no tempo. Para o annaliste, portanto

“(...) o tempo histórico tende mas não atinge o positivismo, isto é, ele não é reduzido ao tempo natural. Trata-se de um terceiro tempo, um tempo intermediário entre o da consciência e o da natureza, inspirado, mas diferenciado, na perspectiva temporal das ciências sociais.” (REIS, 1994, p. 53)

Contudo, tais inovações – História e o tempo histórico - com o advento do estruturalismo ficaram ameaçadas ao longo das décadas de 50 e 60 do século XX. Segundo Reis,

“No estruturalismo, toda pesquisa deve ser orientada para descoberta do invisível e impessoal estrutural. Os homens são substituídos por relações estruturais *intemporais*<sup>14</sup>. A busca de tais estruturas invisíveis poderia ser mais bem, conduzida pela análise de suas manifestações no presente sem necessidade de se recorrer aos dados incompletos do passado.” (REIS, 1994, p. 60)

Tal perspectiva, veiculada principalmente por de Lévi-Strauss que criticava e a questionava o conhecimento produzido pela História como legítimo e/ou necessário em decorrência de sua defesa da etnografia. Segundo Reis, suas principais colocações foram:

“O conceito de “estrutura” seria compatível com o de história” ou se excluiriam? A proposta de uma “história estrutural” não seria contraditória? Os homens fazem a história e não sabem ou a fazem e sabem que a fazem? A percepção de uma “estrutura social” não importaria o determinismo e aboliria a liberdade individual? Seria possível a emergência do novo ou toda novidade seria aparente, pois apenas o desdobramento do mesmo?” (REIS, 2012, p. 125)

Suas reflexões o levaram a opor diametralmente a história e a etnografia, porém, o que nos importa aqui, foi a resposta dada pelos historiadores. Especialmente por Fernand Braudel, historiador da segunda geração dos Annales.

No famoso artigo “*La longue durée*”, Braudel demonstra como os cientistas sociais negligenciavam a relevância do tempo histórico e da

---

<sup>14</sup>Grifo nosso

duração em suas pesquisas e que tipos de mecanismos utilizavam para fugir do tratamento da questão temporal. Segundo o annaliste, haviam dois caminhos de escape. O primeiro prezava por análises focadas na empiria, limitadas a um tempo curto. O segundo focava no estudo das estruturas e seu caráter atemporal.

Braudel destaca que os historiadores não fazem como os cientistas sociais, não opõem os eventos as estruturas, mas sim os articulam em uma dialética da duração, conseguindo ampliar sua percepção analítica por não estar preso em apenas um aspecto da temporalidade. Os historiadores concebem o tempo como um elemento múltiplo, diferente e dialético. O tempo associa dimensões curtas, médias e longas, podendo observar melhor as mudanças ocorridas. Esta foi uma das maiores inovações e contribuições de Braudel.

Mas o que são essas durações – curtas, médias e longas – para Braudel? O tempo curto é o tempo dos *eventos*, dos indivíduos. Vejamos a definição dada pelo próprio autor

“(...)tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência — o tempo, por excelência, do cronista, do jornalista. Ora, notemo-lo, crônica ou jornal fornecem, ao lado dos grandes acontecimentos, ditos históricos, os medíocres acidentes da vida ordinária: um incêndio, uma catástrofe ferroviária, o preço do trigo, um crime, uma representação teatral, uma inundação. Assim, cada um compreenderá que haja um tempo curto de todas as formas da vida, econômica, social, literária, institucional, religiosa e mesmo geográfica (uma ventania, uma tempestade) assim como política.” (BRAUDEL, 1992, p. 41)

Esta duração não corresponde a totalidade da realidade histórica. Ela é apenas uma parcela do passado que colabora no processo de reflexão e análise histórica. Importante destacar que para Braudel este tempo, muito presente na historiografia tradicional, não foi rompido totalmente com o advento da Nouvelle Histoire.

Já o tempo médio é caracterizado como

“(...)houve alteração do tempo histórico tradicional. Ontem, um dia, um ano podiam parecer boas medidas para um historiador político. O tempo era uma soma de dias. Mas, uma curva dos preços, uma progressão demográfica, o movimento dos salários, as variações da taxa de juro, o estudo (mais imaginado do que realizado) da produção, uma análise precisa da circulação reclamam medidas muito mais amplas.

Aparece uma nova forma de narrativa histórica, digamos o "recitativo" da conjuntura, do ciclo, até mesmo do "interciclo", que propõe à nossa escolha uma dezena de anos, um quarto de século e, no limite extremo, o meio século do ciclo clássico de Kondratieff." (BRAUDEL, 1992, p. 47)

Estas duas durações tornam-se fundamentais para o historiador, pois

“O historiador dispõe seguramente de um tempo novo, elevado à altura de uma explicação onde a história pode tentar inscrever-se, dividindo-se de acordo com referências inéditas, segundo essas curvas e sua própria respiração.”(BRAUDEL, 1992, p. 48)

O que significa que estas perspectivas conjunturais colaboram para que os historiadores consigam perceber as nuances existentes em processos históricos. Tais conjunturas, se somadas a um conjunto maior, podem ser chamadas de estrutura. Para demarcar sua diferença com relação a antropologia estruturalista, Braudel define estrutura como

“Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a, história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento. Outras estão mais prontas à se esfarelar. Mas todas são ao mesmo tempo, sustentáculos e obstáculos. Obstáculos, assinalam-se como limites (envolventes, no sentido matemático) dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pensai na dificuldade em quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo, estas ou aquelas coerções espirituais: os quadros mentais também são prisões de longa duração.”(BRAUDEL, 1992, p. 49,50)

Admitir a existência de uma longa duração modifica completamente a concepção existente sobre o social. A partir de então, a História só pode ser apreendida através desta ótica, profunda e quase imóvel.

A teoria braudeliana mudou completamente a forma de compreensão do tempo histórico e da própria História. Seu arcabouço nos fornece um referencial para complexificar a forma de pensar a disciplina histórica e olhá-la como sendo constituída através “cortes estruturais, simultaneidades, sincronias diferenciadas, múltiplas e com



sentidos divergentes.” (REIS, 1994, p. 60).

Interessante destacar que o trabalho de Fernand Braudel tem íntima conexão com o trabalho de Reinhart Koselleck, aqui utilizado como referencial teórico. Segundo o autor, ao tratar da teoria dos estratos do tempo, que veremos no próximo capítulo,

“A abordagem metodológica de Fernand Braudel será desconectada do circuito paralelo das durações longas, curtas e situacionais para ser reconduzida a um padrão antropológico comum, básico, que comporta distintos estratos do tempo.” (KOSELLECK, 2014, p.13)

Os trabalhos de Bloch e Braudel não foram os únicos, outro historiador que traçou algumas reflexões interessantes sobre a relação entre o tempo e a História, foi o também annaliste Philippe Ariès. No livro “O tempo da História”, uma coletânea de artigos, o francês vai narrando sua relação com a história desde sua infância em que teve contato com os grandes eventos da história francesa por meio de sua família, monarquista e católica, passando por sua decepção com a história acadêmica na Universidade e, por fim, seu fascínio pelos trabalhos de Bloch e Febvre.

Ao narrar seu longo relacionamento com a disciplina, os encantos e desencantos, Ariès acaba tecendo uma grande reflexão sobre o fazer histórico e a presença da História na vida dos seres humanos, partindo de sua própria experiência.

Infelizmente, o autor não traz uma definição clara e precisa de tempo histórico. Porém, suas reflexões deixam nas entrelinhas uma concepção de História e de tempo histórico como elementos pertencentes aos homens. A assimilação da disciplina necessariamente passa pelas vivências humanas. O passado só pode ser compreendido através do presente, única dimensão que pode ser totalmente apreendida pelo historiador.

“O historiador não pode apreender directamente a singularidade do passado, como o contemporâneo se apercebe sem mediação da cor própria do seu tempo. A originalidade do passado só aparece ao historiador por referência a um termo de comparação que conheça ingenuamente, quer dizer, o seu presente, a única duração que pode perceber sem esforço de consciência ou de objectivação”(ARIÈS, 1992, p. 239)

A História é construída e constatada através da diferenciação entre passado e presente. O historiador ancora-se no presente como um ponto de partida para olhar o passado e retornar ao presente.

“O historiador do passado tem que se reportar ao seu presente. O historiador do presente deve, pelo contrário, abandonar o seu presente para se reportar a um passado de referência. O historiador do passado devia ter do seu presente uma consciência ingênua do contemporâneo. O historiador do presente deve assumir do seu presente um conhecimento arqueológico de historiador. Senão, a estrutura que quer definir ser-lhe-á demasiado natural para que ele a possa perceber claramente. O historiador do presente, e não o do passado, deve sair do seu tempo, não para ser o homem de tempo nenhum, mas para ser o homem de um outro tempo. A História nasce das relações que o historiador percebe entre duas estruturas diferentes no tempo ou no espaço.” (ARIES, 1992, p. 246)

Sua ótica torna a História um elemento que, através da relação entre presente e passado, colabora para explicar a sociedade em que se vive. Ser historiador é uma forma de ser e atuar no presente.

O último autor que destacaremos aqui e que também se deteve na reflexão do fazer histórico foi Eric Hobsbawn. No livro “Sobre História”, uma coletânea de artigos, selecionamos dois artigos - “O sentido do passado” e “O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea” - em que acreditamos ser possível compreender o que o autor entende como sendo a relação do homem com o tempo e, portanto, com a História.

Hobsbawn defende que todas as sociedades possuem consciência de seu passado. A ligação com o passado se faz importante aos homens, pois, segundo o historiador

“(...)o passado continua a ser ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ela se converte na descoberta da história como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas como isso ela se ancora em um “sentido de passado” transformado.” (HOBSBAWN, 2013, p. 35)

Isso implica em uma associação constante entre passado e presente, tornando o pretérito um conjunto de referências e/ou durações que caminham para o presente.

A conexão com o passado é indispensável para a existência humana, pois através do vínculo com as três dimensões temporais podemos nos perceber dentro da teia de relações familiares, grupais e/ou sociais que existem desde antes de nascermos. Desta forma,

“A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa.” (HOBSBAWN, 2013, p. 44)

Apesar de estarem entrelaçados, o presente não pode ser uma cópia do passado, pois desde o início do processo de industrialização, a novidade tornou-se mais marcante que as similaridades com o passado. Mas, então, Hobsbawn nos pergunta: O que a História pode nos dizer sobre a sociedade contemporânea?

“O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas.” (HOBSBAWN, 2013, p. 53)

Ao pensar sobre a forma de atuação e de se relacionar da História com a sociedade, Hobsbawn tece de forma implícita uma reflexão sobre o tempo histórico. Entendemos que para o historiador os homens e as sociedades se constroem através da relação com o passado, presente e futuro. Através das experiências passadas, sejam pessoais ou sociais, e dos eventos que trazem mudanças, o homem edifica seu relacionamento com vida e, principalmente, com a História.

Os autores expostos até o momento visaram demonstrar algumas diferentes concepções sobre o tempo histórico. É evidente que elas se aproximam em diversos momentos, porém elas servem para constatar que o tempo histórico também é um tempo múltiplo. Não existe uma unidade nas formas de pensar o tempo histórico, assim como a História. Talvez a única homogeneidade que se possa observar seja o fato de que,

em geral, todos os autores perceberam as dimensões temporais – passado, presente e futuro – como elementos que por fazerem parte da vida humana, também fazem parte da reflexão histórica. Para além, a exposição dos autores acima visava abrir caminhos para nos aproximarmos das reflexões de um outro autor: Reinhart Koselleck.

A aproximação com este autor é importante, pois seu arcabouço teórico nos serve como referencial principal nesta dissertação. A escolha por seu trabalho se dá pelo fato deste autor ser um dos principais a discutir o tempo histórico na atualidade.

Portanto, nas linhas que seguem tentaremos compreender melhor o que este historiador compreende como tempo histórico e de que forma ele constrói suas ideias. Esta exposição visa nos dar referenciais para que possamos analisar os capítulos sobre tempo histórico nos livros didáticos do 6º ano.

## **2.2 O tempo histórico sob a ótica de Reinhart Koselleck**

Reinhart Koselleck foi um teórico alemão muito conhecido por ser um expoente nos estudos em “História dos conceitos”. O autor acredita que os conceitos devem ser estudados de acordo com os contextos históricos-sociais de determinadas épocas, desta forma

“A história dos conceitos põe em evidência, portanto, a estratificação dos significados de um mesmo conceito em épocas diferentes. Com isso ela ultrapassa a alternativa estreita entre diacronia ou sincronia, passando a remeter à possibilidade de simultaneidade da não simultaneidade que pode estar contida em um conceito. Dito de outra maneira, ela problematiza algo que faz parte das premissas teóricas da história social, ao avaliar as diferenças de curto, médio ou longo prazos, ao sopesar as diferenças entre acontecimentos e estruturas. A profundidade histórica de um conceito, que não é idêntica à sequência cronológica de seus significados, ganha com isso uma exigência sistemática, a qual toda investigação de cunho social e histórico deve ter em conta.” (KOSELLECK, 2006, p 115)

Sendo assim, para que possamos compreender o significado do tempo histórico para Koselleck, devemos entender o conceito de História que está imbricado ao tempo histórico. Na verdade, considerando o trecho acima, fica claro que a perspectiva temporal se encontra em todos os pontos de sua reflexão.

O historiador defende a ideia que o conceito de *Historia Magistra Vitae* orbitou a vida ocidental por quase dois mil anos, pois durante todo este tempo as experiências entre as gerações não se diferenciavam muito, desta forma, as expectativas se mantiam sempre as mesmas.

“Assim, a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. (...)a história teve o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros.” (KOSELLECK,2006, p 42)

A história como mestra da vida era proveniente da Antiguidade, especialmente da oratória de Cícero, e servia como uma coleção de exemplos. Ao longo da Idade Média, as ideias de Cícero foram apropriadas pela Igreja Católica e associadas a profecias de salvação.

Do início da Idade Moderna até o Iluminismo, Koselleck destaca que diversos autores recuperaram as teorias ciceronianas demonstrando a capacidade humana de conhecerem seu presente e iluminarem seu futuro através da política. Esta literatura, considerada historiográfica e política pelo historiador, possuía um caráter prático e instrutivo, visto que através de exemplos, os atos políticos eram justificados.

“No espaço delimitado pelos principados europeus, com seus corpos estatais e ordens estamentais, o papel magistral da história era ao mesmo tempo garantia e sintoma da continuidade que encerrava em si, ao mesmo tempo, passado e futuro.” (KOSELLECK, 2006, p 46)

Porém, este papel hegemônico da história como um instrumento pedagógico passou a ser questionado e Koselleck demonstra as transformações ocorridas na transição entre *Historia Magistra Vitae* e o moderno conceito de História. O autor aponta as mudanças linguísticas que caracterizaram essa transformação na língua alemã. A *Historie* era o termo para designar os relatos ou as narrativas de acontecimentos e foi progressivamente sendo abandonada pelo termo *Geschichte* que significava um acontecimento ou um complexo de acontecimentos. Esta mudança ocorreu devido a necessidade da história ser capaz de explicar de forma mais complexa os acontecimentos, devendo representar cada

singularidade como um todo. A *Geschichte* se tornou um coletivo singular que permitiu que

“(...)se atribuísse à história aquela força que reside no interior de cada acontecimento que afeta a humanidade, aquele poder que a tudo reúne e impulsiona por meio de um plano, oculto ou manifesto, um poder frente ao qual o homem pôde acreditar-se responsável ou mesmo em cujo nome pôde acreditar estar agindo.”(KOSELLECK,2006, p 52)

Importante destacar, assim como fez Koselleck, que essa história enquanto *Geschichte* surgiu juntamente com a filosofia da história com o objetivo de buscar a singularidade e a progressão dos processos históricos. Desta forma, para Koselleck, História e Filosofia da História são conceitos que são complementam.

A Filosofia da História trouxe a descoberta do tempo histórico, ou seja, de um tempo que fosse exclusivo da História. Esta descoberta se deu através da separação do tempo cronológico natural da História e da inserção da ideia de progresso e aceleração. Tais conceitos se desenvolveram ao longo do século XVIII.

O conceito de progresso trouxe um novo tipo de experiência ao ocidente. Fala-se de uma série de renovações e experiências individuais e coletivas que passam a interferir de forma maciça na vida humana, tornando o futuro incerto, pois a experiência geracional, já mencionada anteriormente não poderia mais servir de exemplo. Já aceleração é um conceito que deriva do progresso, pois através deste os ritmos e prazos da vida humana modificaram-se radicalmente.

A Revolução Francesa juntamente com a inserção dos conceitos anteriores colaboraram para que a *Historia Magistra Vitae* fosse sendo substituída por uma nova concepção de História. A partir daquele momento “Experiência do passado e expectativa do futuro já não correspondem uma à outra; distanciam-se progressivamente.” (KOSELLECK, 200, p 319). Esta nova formatação consolida o conceito moderno de História para Koselleck<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Koselleck defendia que este padrão de percepção da História e, portanto, do tempo histórico se manteve até os dias atuais. Porém, Hans Gumbrecht nos fala que na atualidade vivemos um novo padrão de construção social do tempo. O passado está lado a lado com o presente, ele não passa cada mais rápido. O passado está em um presente amplo de simultaneidade, o que torna o futuro ameaçador. Para maiores informações ver:

Visto como o conceito de História se constituiu, partimos agora para a análise dos conceitos que definem e caracterizam o que o historiador entende por tempo histórico. Nas linhas anteriores muito se falou de experiência e expectativa, vejamos o que cada uma significa. A experiência “(...)é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2012, p. 309) e a expectativa “(...)é o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o pode ser previsto. Esperança e medo(...), mas também a análise racional(...)a constituem.” (KOSELLECK,2012, p. 310).

Estes dois conceitos são fundamentais para a compreensão da ideia de tempo histórico para Koselleck, pois os conceitos de experiência e expectativa são as bases fundamentais da condição humana universal. Eles se complementam. Não há experiência sem expectativa e vice-versa. Como estes conceitos são cunhados através da experiência da história social, como já vimos anteriormente, eles também indicam a construção do tempo e da História.

“Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois ela entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.” (KOSELLECK,2012, p. 308)

Desta forma, o conceito de tempo histórico se caracteriza por ser “(...)a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro.” (KOSELLECK,2012, p.15). Por meio desses conceitos, o autor abre uma nova chave de interpretação da História. Através dessa ideia que integra o tempo histórico ao conceito de História, temos uma percepção que articula passado, presente e futuro, dando ao historiador novos caminhos para a investigação histórica.

A compreensão dos conceitos de “experiência” e “expectativa” abre-nos um leque de outros conceitos que complexificam o processo de construção do tempo histórico. Assim, precisamos conhecer os eventos e as estruturas.

O evento é uma unidade de sentido que pode ser narrada e que só possui sentido a partir da organização metodológica da cronologia histórica, diferente da cronologia natural. O “sentido” da história só é dado pela sucessão temporal de fatos.<sup>16</sup>

Já as estruturas que são “(...)aquelas circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos.” (KOSELLECK,2012, p.135) Elas ultrapassam o campo da cronologia, são supra individuais e intersubjetivas, não se reduzem a grupos ou indivíduos, possuem caráter processual.

Sendo assim

“(…)as sequências estatísticas temporais nutrem-se de eventos concretos e individuais, dotados de um tempo próprio, mas que só adquirem significação por força de uma perspectiva estrutural de longo prazo. Narração e descrição se ajustam de modo que o evento se torna um pressuposto para proposições estruturais.” (KOSELLECK,2012, pp 138)

Os conceitos cunhados por Reinhart Koselleck são fundamentais para que percebamos muito além da História como uma ciência do passado. Ao estudarmos e nos aprofundarmos na teoria deste historiador, podemos perceber como a História é um processo complexo e que se produz e reproduz na vida diária dos seres humanos. Sem sombra de dúvidas, perceber a construção da História no cotidiano e não apenas nos grandes efeitos ou nas grandes estruturas modifica a forma com que pensamos o mundo e principalmente fazemos a História.

Entendemos que o trabalho do historiador alemão nos apresenta um instrumental interessante para pensar o tempo histórico nos livros didáticos justamente pela compreensão da História como algo humano. Vejamos os desdobramentos de suas categorias nas análises dos capítulos.

---

<sup>16</sup> Sobre tal aspecto Koselleck afirma: “O antes e o depois continuam o horizonte de sentido de uma narrativa – “veni, vidi, vici” – mas somente porque a experiência histórica que constitui o evento está necessariamente inserida na sucessão temporal. (...) “O que se perde em um minuto não se recupera em uma eternidade.” Mesmo quem se nega a aceitara pesada consequência da frase de Schiller, ou seja, a dissolução da escatologia na realização processual da História, terá que fazer da sucessão do tempo histórico o fio condutor da representação, de modo a tornar possível a narração dos eventos da política, diplomacia e das guerras nacionais ou civis, na irreversibilidade de seus decursos.”(KOSELLECK, 2006, p. 134)



### 2.3 Relacionando o tempo histórico e o ensino de História

Antes de nos determos na parte analítica do capítulo, julgamos ser importante que façamos uma pequena digressão visando compreender um pouco melhor a relação entre tempo histórico e ensino de história.

Até o presente momento, este trabalho tentou mostrar ao leitor algumas diferentes abordagens sobre o tempo histórico para que seja possível compreendê-lo como uma categoria central da História. Porém, os autores apresentados em nenhum momento demonstraram uma preocupação explícita com a disciplina histórica escolar. Logo, nos surge o questionamento: como o tempo histórico se apresenta na escola básica?

Joan Pagés nos fala que a didática da história não criou um modelo conceitual que permitisse a criação de um currículo voltado para a compreensão e ensino do tempo histórico na escola. Esta lacuna faz com que os alunos saiam da escola básica com uma série de conhecimentos isolados e com pouca utilidade. Portanto, o autor defende que a aprendizagem do tempo histórico é fundamental para que os estudantes possam estruturar um conhecimento sobre a História<sup>17</sup>.

Mas novamente nos questionamos: por que devemos estruturar um conhecimento histórico? Alguns autores tentaram responder a tal questionamento e são bastante caros a nossa reflexão. Vejamos alguns deles.

Lana Mara de Castro Siman no artigo “A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem” discute e defende a importância do ensino de História ao longo do desenvolvimento cognitivo das crianças. A autora acredita que o desenvolvimento das temporalidades históricas nas crianças é

---

<sup>17</sup> Sobre tal afirmação Pagés nos diz “La historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de ciencias sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos: la memoria, las utopias, los cambios, la gestión del tiempo social, por ejemplo. Aunque el tiempo es lo que explica la existencia de la historia como pasado, la historia como ciencia que interpreta este pasado no ha aportado un modelo conceptual que nos permita elaborar un currículo para enseñanza del tiempo histórico. El papel de la didáctica de la historia consiste en proponer un modelo conceptual sobre el tiempo, una síntesis de las diversas aportaciones para, en este caso, la enseñanza de la historia em la escuela primaria.” In.:PAGÉS, J.; FERNÁNDEZ, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, set-dez 2010, p. 284

“(...)condição para autonomia e emancipação dos sujeitos face às manipulações da história; é condição para o engajamento social e político dos sujeitos; é condição necessária para abertura ao outro, ao diferente de nós, em diferentes tempos e espaços históricos.” (SIMAN, 2003, p. 140)

Sônia Miranda no artigo “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) sobre do tempo na escola” segue a mesma seara de Siman ao discutir a natureza cognitiva de crianças e adolescentes no processo de percepção temporal na escola. A autora demonstra que a escola constrói uma abordagem sobre o tempo que são sínteses históricas e, portanto, não colaboram para o desenvolvimento dos alunos. Para ela, é urgente que se reverta essa cultura pedagógica.

As duas autoras possuem perspectivas muito semelhantes sobre a relação tempo histórico e ensino, ambas seguem por um caminho que aborda os aspectos cognitivos do processo de aprendizagem, ressaltando as teorias de Piaget e Vygotsky para além de destacarem uma função social do ensino.

Apesar de considerarmos o desenvolvimento dos aspectos cognitivos como fundamentais na relação ensino e aprendizagem, assim como a formação social das crianças, entendemos que estes fatores não são suficientes para explicarem a complexidade da relação ensino de história e tempo histórico. Acreditamos que esses elementos ajudam a explicar apenas uma parte desta questão. Portanto, nas linhas que seguem tentaremos delinear uma reflexão que busque outras respostas para este questionamento.

Para tal resolvemos mobilizar, então, *parte* da reflexão fornecida por Jörn Rüsen, especialmente no que tange a questão da consciência histórica e a orientação na vida prática. Destacamos que utilizaremos apenas parte de sua teoria, pois o autor possui uma reflexão muito extensa e não é nosso objetivo discutir uma outra teoria. Nosso objetivo é mobilizar parte de sua reflexão para tentar complementar a explicação da importância sobre a relação tempo histórico e ensino.

O historiador, assim como Koselleck, possui uma preocupação e uma longa reflexão a respeito do tempo histórico. Suas considerações

teóricas versam principalmente sobre as formas as quais a *consciência histórica*<sup>18</sup> se constrói e se manifesta na vida humana. Sua teoria pensa a consciência, o pensamento e o tempo histórico de formas abrangentes, indo muito além do campo científico.

Diferente dos outros autores já citados aqui, Rüsen possui uma íntima preocupação com o ensino de História<sup>19</sup>. Segundo o historiador, este não serve apenas para uma formação profissional, mas sim para orientação dos seres humanos em suas vidas práticas. Desta forma, a teoria histórica assume uma *função didática de orientação*

“A teoria da história torna-se, assim, uma didática, um teoria do aprendizado histórico, ela transpõe a pretensão da racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão” (RÜSEN, 2001, p. 49)

Assim, o estudioso afirma que o ensino de história na escola básica não colabora para a construção do pensamento histórico, visto que se tenta fazer uma cópia dos padrões universitários.

Considerando a teoria russeniana, acreditamos que a função da História e do ensino de História na escola deve ser o de criar uma consciência histórica que colabore para que o indivíduo possa ter a capacidade de se orientar temporalmente em sua vida. Uma afirmação como esta faz com que aumentemos nosso campo de percepção com relação a importância da relação tempo e ensino, pois agregamos valores cognitivos, funções sociais e pessoais na mesma discussão.

Passamos a perceber o indivíduo/aluno como um agente na construção de sua própria vida e, portanto, da História. Passamos também a compreender que a relação tempo e história ultrapassa os âmbitos acadêmicos e escolares. Ela surge em nós e a nós retorna.

<sup>18</sup> Para Rüsen a consciência histórica “(...)se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). Esta consciência histórica articula os processos cognitivos humanos a forma de perceber e se relacionar com o tempo. Sendo assim, o historiador entende que os seres humanos só conseguem se relacionar com o universo em que vivem através da interpretação e da ação deste. Para maiores informações ver: RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.

<sup>19</sup> O historiador entende ensino de História em sentido lato: “(...)como exposição do saber histórico com sentido de influenciar terceiros.” RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. pp. 48

Acreditamos que este é seja uma forma de olhar estas relações de forma mais complexas e entendê-las através de um olhar mais global, que foge das classificações mais banais. Neste sentido, concordamos com Rocha, Magalhães e Gontijo

“O conhecimento que ela [história escolar] visa tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO,2009, p.18)

Além disso, acreditamos que quando pensamos a relação tempo histórico e ensino de História, conjugando o referencial de Koselleck e Rüsen, conseguimos ir um pouco além das questões cognitivas e sociais do ensino. Entendemos que dessa forma é possível perceber uma função prática que transforma nosso olhar sobre a disciplina histórica escolar.

#### **2.4 A expressão do tempo histórico nos livros didáticos: A análise dos capítulos do 6º ano**

Após esta breve digressão, finalmente iremos nos deter na análise e compreensão das formas de expressão do tempo histórico nos capítulos do 6º ano utilizando o referencial teórico fornecido por Koselleck.<sup>20</sup>

Estudaremos aqui os primeiros capítulos do livro do 6º ano do ensino fundamental, pois estes, em geral, possuem uma série de conceitos e temas que visam a introdução do aluno nos estudos históricos. Quase sempre os livros abordam os temas: para que serve o estudo da história, fontes históricas, tempo cronológico e as diferentes formas de contar o tempo e periodização histórica.

A aparição de temas iguais nos diferentes capítulos faz com que estes tenham uma estrutura textual bastante *semelhante*. Entendemos que este tipo de estrutura similar provém das demandas curriculares e do próprio PNLD que define e defende a importância do conhecimento

---

<sup>20</sup>O estudo dos capítulos do 9º ano será apresentado no próximo capítulo desta dissertação.

de determinados conceitos no estudo histórico escolar. Nossa hipótese é reforçada e ampliada na fala de Helenice Rocha que nos diz que “(...)as exigências e as limitações sociais impostas ao livro didático estabelecem um padrão que tende a se repetir” (ROCHA, 2015, p. 100)

Acreditamos ser importante enfatizar que estes textos análogos são bastante diferentes das que analisaremos no próximo capítulo. Pelo fato dos capítulos do 6º ano possuírem uma espécie de introdução aos estudos históricos, eles são muito mais conceituais que narrativos propriamente dito. Estes capítulos pontuam uma série de conceitos que são importantes para que o aluno possa compreender melhor o que é e o porquê de estudarmos história.

Considerando tal fato, julgamos ser fundamental mobilizar os referenciais fornecidos por José Luiz Fiorin para compreender um pouco melhor estes discursos didáticos.

Fiorin afirma que o ensino da língua portuguesa na escola sofre três tipos de deturpação que fazem com o que os alunos construam uma concepção inadequada de leitura e análise do texto. O autor afirma que a escola enxerga o texto como uma grande soma de frases e isso é prejudicial ao aluno, visto que, segundo o pesquisador

“O texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura.<sup>21</sup> Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos a partir dos quais se constitui.” (FIORIN, 1997, p.9)

Isso significa que os capítulos aqui analisados possuem uma estrutura e uma coerência discursiva construída na base do diálogo com o leitor destes capítulos, considerando o contexto no qual estão inseridos, devemos entender que os leitores são alunos e professores. Estes atores realizam trocas regulares sobre este texto que dão significado a este discurso histórico.

A estrutura dos capítulos do 6º ano, pode ser entendida, utilizando o referencial fornecido por Fiorin, como *temáticos*. O autor afirma que

---

<sup>21</sup> Grifo nosso.

as palavras podem ser caracterizadas como concretas ou abstratas. As palavras concretas são aquelas que se referem a algo que está presente no mundo natural, enquanto as abstratas se referem a palavras que expressam categorias que não estão efetivamente presentes no mundo natural. Estas duas categorias estruturam duas formas básicas de discurso:

“a) os construídos fundamentalmente com termos concretos, isto é figuras, que são chamados figurativos; b) os produzidos preponderantemente com palavras ou expressões abstratas, ou temas, que são denominados temáticos. Figura é um termo concreto, que indica o que existe no mundo natural; tema é um termo abstrato, ou seja uma categoria que organiza os elementos concretos presentes no mundo natural. Quando dizemos que um texto é organizado predominantemente com figuras ou temas, estamos dizendo que, para classificar um texto como figurativo ou temático, temos que levar em conta a dominância de termos concretos ou abstratos, pois num texto figurativo, podem aparecer palavras abstratas e, num temático, termos concretos.” (FIORIN, 1997, p.12)

Sendo assim, podemos compreender que os capítulos do 6º ano trabalham muito mais com elementos temáticos que figurativos, visto que “Os temáticos explicam o mundo, ordenam as coisas, os eventos, as qualidades, classificam-nos, estabelecem relações (por exemplo, de inclusão, de implicação, de causa) entre eles.” (FIORIN, 1997, p.12).

Os capítulos do 6º possuem a função de explicar o que é e para que serve a História, como já foi dito anteriormente, neste sentido, percebemos que estes textos se configuram como um discurso temático(conceitual) e não figurativo(narrativo).

Entendemos, então, que os textos temáticos por utilizarem em sua maioria termos abstratos(temas) se aproximam mais de um discurso conceitual, enquanto os textos figurativos se aproximam mais dos discursos narrativos por apresentarem uma maior quantidade de termos concretos(figuras).

Considerando, portanto, a complexidade do capítulo aqui analisado, acreditamos ser importante destacar que ao nos depararmos com a leitura e estudo inicial das fontes, nos vimos cercados de uma multiplicidade de informações, o que gerou uma dificuldade inicial para recolher e agregar resultados. Portanto, para facilitar a análise e torná-las mais objetivas julgamos ser interessante construir um protocolo de

análise que, através de determinados parâmetros de orientação, guiasse nosso olhar para as fontes.

Estes parâmetros de orientação foram baseados nas categorias fornecidas por Koselleck. Importante destacar que entendemos que o saber histórico escolar possui sua especificidade e em nenhum momento buscamos perceber se os livros apresentavam ou não as categorias do alemão. Utilizamos o referencial do historiador como uma ferramenta metodológica para melhor compreensão da pluralidade apresentada pelos livros e da operacionalização e/ou apresentação do tempo histórico nos capítulos do 6º ano.

Vejamos abaixo o protocolo de análise:

Quadro I - Protocolo de Análise Parte I: Os capítulos do 6º ano<sup>22</sup>

Tema: Tempo Histórico
Nome do livro:
Autores:
<p>1. O capítulo apresenta de alguma forma o tempo histórico ao leitor?            Sim ( ) Não ( )</p> <p>1.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual a apresentação feita pelo livro?</p> <p>2. É possível observar a aparição das categorias “experiência” e “expectativa” durante o texto?            Sim ( ) Não ( )</p> <p>2.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, como estas categorias se expressam?</p> <p>3. É possível observar a aparição das categorias “eventos” e “estruturas” durante o texto?            Sim ( ) Não ( )</p> <p>3.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, como estas categorias se expressam?</p>

<sup>22</sup>Existe um segundo protocolo de análise que foi utilizado para estudo dos capítulos do 9º ano. Este protocolo será apresentado no terceiro e último capítulo desta dissertação juntamente com as análises dos livros.

4. O conceito de História proposto aborda a questão temporal?  
 Sim ( ) Não ( )

5. O conceito de História articula as dimensões temporais?  
 Sim ( ) Não ( )

5.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, quais dimensões temporais são apresentadas?  
 Passado ( ) Presente ( ) Futuro ( )

6. A articulação temporal aparece em algum outro momento do capítulo?  
 Sim ( ) Não ( )

6.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, como a articulação é apresentada?

7. Outras observações

Desta forma, a título simplificação da exposição analítica optamos pelo agrupamento e divisão dos livros em categorias que evidenciam a relação entre tempo e história. As categorias são as seguintes: 1) O conceito de História; 2) Formas de apresentação do tempo histórico; 3) Pensando a aparição dos conceitos de Koselleck; 4) O tempo braudeliano.

Estas categorias abordam as questões que mais se destacaram ao longo das respostas dos protocolos e nos ajudam a compreender que cada livro e/ou coleção são um universo particular. A divisão por grupos foi fundamental para reforçar esta ideia. É possível observar que os livros se enquadram nas mais diferentes categorias e, desta forma, compõem um quadro profundamente complexo e diferenciado. Essa pluralidade deve ser enxergada como um elemento positivo, visto que respeita um princípio democrático destacado pela Constituição Federal e reafirmado pelo edital do PNLD:

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;” (Lei 9.394, 1996)



Portanto, um panorama como este, para além da questão constitucional, também nos ajuda a compreender a realidade tão ampla e tão diversa da educação no Brasil. O PNLD não pode se furtar a tal questão por ser um programa tão abrangente. Como já vimos anteriormente, acreditamos que as diferentes formas de construir os textos são prerrogativas colocadas pelo programa.

Antes de continuarmos, se faz importante fazer um esclarecimento. Ao longo das linhas que seguem optamos pelo uso dos termos “livros”, “discursos”, “textos” ou “capítulos” e não utilizaremos “coleções” por entendermos que coleção abrange um todo que vai além do que estamos analisando aqui neste momento.

#### 2.4.1 O conceito de História

A primeira divisão dos capítulos foi pensada destacando o conceito de História que os livros possuem. Como já vimos anteriormente, Koselleck destaca a imbricação do conceito de História ao de tempo histórico, portanto, compreendemos que o estudo dos conceitos propostos pelos livros são fundamentais para a apreensão do tempo histórico.

A primeira descoberta interessante foi a de que nem todos os capítulos possuem uma definição que está vinculada a questão temporal. Desta forma, recategorizamos os livros de acordo com a abordagem dada pelos autores na conceituação histórica.

Quadro 2- O conceito de História

<b>Livros que destacam o aspecto temporal em seu conceito</b>	<b>Livros que não destacam o aspecto temporal em seu conceito</b>
<p><b>- Grupo 1: “Abordagem clássica”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio;</li> <li>• História, sociedade e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novo História: Conceitos e procedimentos;</li> <li>• Tudo é História;</li> <li>• História em Projetos.</li> </ul>

<p>cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vontade de Saber História</li> <li>• Projeto Araribá – História</li> </ul> <p><b>- Grupo 2: “Multiplicidade de sentidos”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Radix – História;</li> <li>• Saber e Fazer História: História geral e do Brasil</li> <li>• Para entender a História</li> </ul> <p><b>- Grupo 3: “Definição e justificativa”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegando pela História;</li> <li>• História temática: tempos e culturas;</li> <li>• História em documento;</li> <li>• História e vida integrada;</li> <li>• Para viver juntos – História</li> <li>• História – Da aurora da humanidade ao sistema feudal europeu.</li> </ul>	
---	--

O quadro acima demonstra que o primeiro grupo conta com outras subdivisões, pois o estudo dos capítulos nos demonstrou que o tratamento temporal na apresentação do conceito de História não é homogêneo. Primeiramente iremos expor a análise do primeiro grupo com suas subdivisões e a posteriori apresentaremos o segundo grupo.

No primeiro grupo, agrupamos as coleções que possuem aquilo que entendemos como sendo uma abordagem “clássica” do conceito de História. Esta caracterização dialoga bastante com a perspectiva, já vista anteriormente, de Marc Bloch: “A história é a ciência dos homens no tempo”. Tal perspectiva é interessante, pois demonstra que o pensamento do annaliste é reconhecido até os dias atuais na historiografia como uma conceituação válida e aceita por historiadores.

No livro “História – Das cavernas ao Terceiro Milênio” as autoras destacam seu conceito de História na apresentação e o entendem como “(...)a História é a ciência dos seres humanos no tempo e no espaço e cabe a ela analisar o passado a partir do presente e analisar o presente a luz do passado.” (BRAICK, 2006, p.)

Já na coleção “História, Sociedade e Cidadania” têm-se o seguinte conceito “(...)a História estuda o tempo passado e também o presente. Por isso, pode-se dizer que a História é o estudo dos seres humanos no tempo.” (BOULOS, 2009, p. 13)

Interessante destacar que, assim como nos livros citados acima, alguns outros trabalham com a noção de a História ser a ciência dos homens no tempo e no *espaço*. Julgamos que esta visão é fundamental, pois na História, a temporalidade sempre está vinculada aos espaços nos textos construídos, tanto na história acadêmica, quanto na história escolar, portanto, concordamos com a afirmação de Blanch e Fernandez:

“El tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden searar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo em cuenta estas relaciones.”(BLANCH;FERNANDÉZ, 2010, p.282)

Na terceira coleção, “Vontade de Saber História” os autores destacam que “A História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço.” (PELLEGRINI, 2009, p. 10). Na quarta e última coleção deste grupo, “Projeto Araribá – História”, têm-se o seguinte conceito “(...)a história, como todas as outras áreas do conhecimento, não está isolada; ela faz parte de um todo cujo objetivo é estudar o ser humano e sua vida ao longo do tempo.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 14)

Pensamos que estas conceituações colaboram para que o professor, por meio do trabalho em conjunto com os alunos, possa desenvolver a compreensão da história enquanto um processo que se passa no tempo e no espaço. Isso aproxima o estudo da disciplina histórica a realidade dos alunos.

No segundo grupo, agrupamos os livros que destacam os múltiplos

sentidos da palavra História. No livro “Projeto Radix – História”, o autor discorre sobre três significados do termo História. O primeiro se caracteriza por “Quando alguém nos conta alguma coisa e coloca em ordem os acontecimentos dizemos que está contando uma história.” (VICENTINO, 2009, p. 12). O segundo sentido é

“Também se chama história tudo o que aconteceu no passado da espécie humana. Todos os fatos na vida de uma pessoa fazem parte de sua história de vida; todos os eventos ocorridos em determinado país fazem parte da história desse país, e assim por diante.” (VICENTINO, 2009, p. 13).

A terceira e última acepção relaciona os significados anteriores para demonstrar e/ou explicar o que é estudar história:

“Os historiadores são os especialistas que estudam História. Eles analisam os vários acontecimentos ocorridos em épocas passadas e dão um sentido para eles, ou seja, transformam a história vivida pelos seres humanos em uma história contada.” (VICENTINO, 2009, p. 14)

Assim como no livro anterior, no “Saber e Fazer História” os autores destacam três diferentes sentidos de História. O primeiro é qualificado como “História conhecimento” e possui a seguinte definição “História é a busca do saber voltada para a compreensão da vida dos seres humanos ao longo do tempo e no espaço.” (COTRIM, 2009, p. 10). O segundo sentido é descrito como “História ficção” e indica que “As histórias criadas pela imaginação humana são chamadas de histórias fictícias ou de ficção” (COTRIM, 2009, p. 11). A terceira e última acepção do termo é apontada como a “História vivida” e se define como “Os acontecimentos e as experiências do dia a dia, tanto de uma pessoa quanto de um grupo, podem ser chamados de história vivida.” (COTRIM, 2009, p. 11).

Os autores deste livro ressaltam que todos estes sentidos podem se articular dentro da pesquisa histórica, transformando as vivências e as ficções em conhecimento histórico.

No último livro deste grupo, “Para entender a História”, os autores apontam que a história possui

“(…)dois significados principais: É o conjunto das informações e visões sobre o

passado construídas pelos estudiosos. Assim, alguns autores consideram “história” o mesmo que “memória histórica”. É o estudo do passado.” (FIGUEIRA, 2009, p. 10)

Toda essa construção conceitual focando na multiplicidades de significados da palavra/conceito História, a nosso ver, é uma das formas do texto didático histórico de se aproximar do universo do aluno ao partir de termos significados rotineiros em sua vida. Entendemos que desta forma os autores ressignificam a forma de apreensão do conceito de História e colaboram para que o aluno consiga assimilá-lo de forma mais rápida e concreta. Sobre esta questão Pagés afirma

“La historia personal es un recurso importante em la construcción del pensamiento y del tiempo histórico del alumnado de educación primaria. Es evidente que la historia presenta una complejidad conceptual y procedimental que debe afrontarse a partir de realidades asequibles a los niños y niñas. La utilización de la historia personal como objeto de estudio nos permite disponer de un campo de aplicación para los diferentes conceptos relativos del tiempo histórico(...)”(BLANCH, FERNÁNDEZ, 2010, p. 302)

Entendemos “historia personal” como qualquer tentativa de se aproximar do universo do aluno partindo de sua realidade. Por conseguinte tal ótica pode ser um caminho interessante para que a criança consiga desenvolver a consciência histórica.

O terceiro e último bloco possui um conceito de História que ao mesmo tempo define a disciplina e também justifica a necessidade de estudo da História.

No livro “História e Vida Integrada” o conceito proposto é o seguinte:

“Estudar História nos permite conhecer algumas das opções feitas pela humanidade para chegarmos ao mundo de hoje. E de certa forma nos ajuda a organizar o presente e tomar atitudes responsáveis, de olho no futuro.” (PILETTI, 2009, p.9)

Já no livro “História temática: tempos e culturas” os autores na apresentação colocam o seguinte “(...) fazer da história um conhecimento que não se limite a decorar fatos do passado, mas que utilize todas essas maneiras como maneira de entender e recriar o presente.” (CABRINI, 2009, p.6).

Por fim, no último livro destacado neste grupo, “Para viver juntos

– História” tem-se “A História é uma das formas de compreendermos a realidade em que vivemos, e sua compreensão se dá por meio do diálogo entre passado e presente.” (MOTOOKA,2009, p.10)

Esses trechos demonstram como os autores constroem um conceito de História que articula seu significado – estudo do passado para a compreensão do presente – a justificativa da necessidade de seu estudo. Um conceito como este se torna interessante, pois dialoga com a demanda de muitos alunos que muitas vezes não conseguem compreender a importância de estudar História. Ao tratarem o conceito de História desta forma os autores dão uma oportunidade para que o aluno edifique o sentido do estudo histórico como uma nova chave de análise do mundo em que vive.

Interessante observar que todos os conceitos expostos acima buscam uma integração da História com a realidade do aluno, buscando mostrar as crianças que a História pode ser um caminho importante para compreensão da sua realidade.

O outro conjunto de livros provenientes da divisão analítica feita são aqueles que não abordam a questão temporal em seu conceito. Dos três livros, duas possuem uma estrutura diferenciada nessa parte introdutória dos estudos históricos e, portanto, não possuem um conceito de História definido.

Já o livro “Novo História: conceitos e procedimentos” apresenta o seguinte conceito “(...)a História constitui a investigação e o estudo dos processos históricos dos diferentes agrupamentos humanos.” (DREGUER, 2009, p.9). Esta definição dá ênfase a questão do estudo e da análise promovida pela História, diferenciando, de forma implícita, história vivida da interpretação/estudo sobre esta. Julgamos que esta noção colabora para que o aluno compreenda tal diferença, mas consiga relacioná-las.

Interessante observar que todos os conceitos expostos acima, apesar de semelhantes em muitos momentos, demonstram a pluralidade dos materiais oferecidos pelo Programa. Os conceitos buscam pelos caminhos mais diferentes tornar a História um elemento próprio da vida do aluno, dando-lhe um outro sentido.

### 2.4.2 Formas de apresentação do tempo histórico

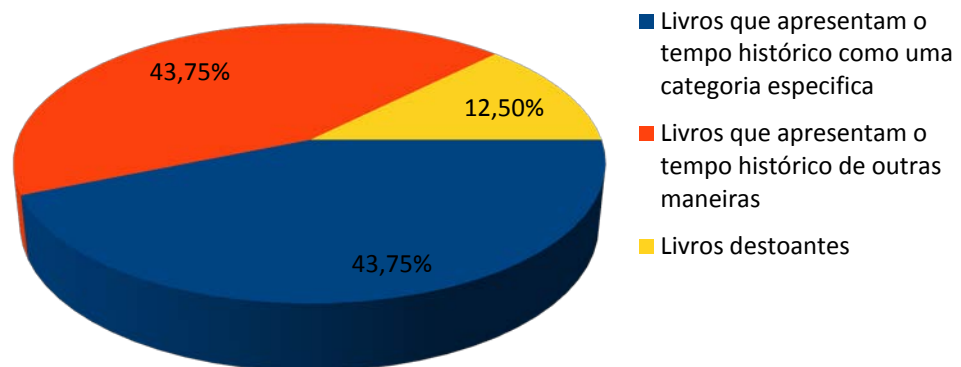
O outro item aqui analisado é o tempo histórico. Por ser nosso principal objeto de estudo nesta dissertação, procuramos, primeiro, compreender de que forma este referencial é tratado nos livros. A análise inicial demonstrou que nem todos os capítulos definiam o tempo histórico como uma categoria específica e diferenciada que faz parte do estudo da História. Porém, apesar de nem todos fazerem tal diferenciação, alguns dos livros apresentam o tempo histórico de alguma forma.

Quadro 3- Formas de apresentação do tempo histórico

<b>Livros que apresentam o tempo histórico como uma categoria específica</b>	<b>Livros que apresentam o tempo histórico de outras maneiras</b>	<b>Livros destoantes</b>
<p>- <b>Conjunto 1: Diferentes Modos de Viver a Vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História – Das cavernas ao terceiro milênio</li> <li>• História, Sociedade e Cidadania</li> <li>• Projeto Araribá – História</li> <li>• História em Documentos</li> <li>• História Temática: tempos e culturas</li> </ul> <p>- <b>Conjunto 2: Tempo</b></p>	<p>- <b>Conjunto 1: Cronologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegando pela História</li> <li>• História e Vida Integrada</li> <li>• Projeto Radix – História</li> </ul> <p>- <b>Conjunto 2: Periodização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber e fazer História</li> </ul> <p>- <b>Conjunto 3: Cronologia e periodização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Viver Juntos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudo é História</li> <li>• História em projetos</li> </ul>

<p><b>Histórico como estudo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para entender a História</li> </ul> <p><b>- Conjunto 3: Ritmos e durações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vontade de Saber História</li> </ul>	<p>– História</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História – Da aurora da humanidade ao sistema feudal europeu</li> <li>• Novo História: Conceitos e procedimentos</li> </ul>	
--	--	--

Gráfico 1 - Formas de apresentação do tempo histórico nos capítulos do 6º ano



Muito interessante observar através do gráfico que não existe diferença em termos numéricos entre os livros que não abordam de forma específica e/ou clara a questão do tempo histórico e os que abordam. Acreditamos que se dá pelo fato de, segundo o Guia do PNLD, ter 75% de suas coleções enquadradas no que eles entendem como uma abordagem temporal linear, como já destacamos anteriormente.

“(…)aquelas coleções cuja organização de conteúdos prima pela ordenação cronológica, sem que tal ordenação seja acompanhada por um movimento contínuo de abordagem do conjunto das categorias temporais necessárias à análise e à aprendizagem histórica, tais como as noções de simultaneidade e duração” (GUIA PNLD, 2010, p. 17-18)



Claro que o Guia aponta para uma condição geral de organização dos conteúdos, porém acreditamos que isso pode ser um indício de uma valorização de uma noção linear-cronológica, o que justificaria a ausência de uma explicação sobre o tempo histórico como uma categoria específica e sua função na maioria dos capítulos.

No que tange a parte analítica, no primeiro grupo, selecionamos as coleções que apresentam o tempo histórico como um elemento próprio da História. A análise desses capítulos, porém, nos mostrou que alguns livros possuem uma concepção de tempo muito semelhante. Então resolvemos separá-los novamente e aqui nas linhas que seguem trataremos de acordo com a separação já exposta no quadro.

O primeiro conjunto preza por uma abordagem que destaca o tempo histórico como os diferentes tipos e modos de viver das diferentes sociedades. Vejamos um exemplo

“Em uma mesma época, seja no passado ou no presente, podem coexistir grupos sociais vivendo modos de vida diversos. Mesmo no interior de um país isso pode acontecer. O tempo histórico não é igual para todo o planeta. Cada povo segue os próprios caminhos em função das situações históricas que enfrenta. É a história particular de cada comunidade humana que explica seu modo próprio de viver, de se relacionar, de pensar e sentir.” (RODRIGUES, 2009, p. 20)

Esta não é uma visão que articula dimensões temporais (passado, presente e futuro), mas é uma concepção que destaca o caráter social e cultural do tempo histórico. Destacando-o como um elemento que provém da vida humana e a ela retorna.

Assim os livros criam um vínculo com o aluno e o estimulam a perceber sua vida como uma experiência histórica. Vejamos outro exemplo

“Nos grandes centros urbanos, (...), é comum os trabalhadores almoçarem nas empresas ou nos arredores de seu trabalho. O tempo curto disponível para as refeições e a lentidão do trânsito dificultam o almoço em casa, com a família. Nas pequenas cidades, a facilidade de locomoção e as distâncias menores permitem que muitos trabalhadores almocem em casa, junto de seus familiares. (...) Você sabe o que isso demonstra? Que existem diferentes modos de vida presentes em uma mesma época. Dessa forma, embora todas as sociedades estejam no mesmo tempo cronológico – século XXI -, elas têm tempos históricos diferentes.” (BRAICK, 2009, p. 27)

Através deste exemplo, que muitos alunos podem identificar como

comum em decorrência do trabalho de seus familiares, o discurso novamente se aproxima da realidade social do aluno e dá sentido à experiência histórica. Como já dissemos anteriormente, a aproximação com a realidade da criança é fundamental para sua melhor apreensão do tempo histórico.

Além disso, a construção deste texto sobre o tempo histórico pode dialogar com aquilo que Koselleck chama de “estratos do tempo”. Segundo o autor:

“(…)todos os âmbitos de vida e ação humanas contêm diferentes estruturas de repetição, que escalonadas, se modificam em diferentes ritmos. *Seria incorreto supor que todos eles se modifiquem ao mesmo tempo ou em paralelo, ainda que aconteçam ao mesmo tempo, no sentido cronológico, e estejam entrelaçados*<sup>23</sup>.” (KOSELLECK, 2014, p.14)

Outra coleção presente nesta categoria é o “Projeto Araribá-História” que possui uma construção textual bastante diferenciada sobre a questão do tempo. Aqui os autores constroem uma linha do tempo que articula “A História do ensino no Brasil” a periodização clássica da História do Brasil (Colônia, Império, República), destacando eventos e, assim, explicando as três durações braudelianas como forma de compreensão dos eventos destacados naquela linha do tempo. Apesar de outras coleções destacarem o tempo de Braudel e esta também destacar o tempo histórico como as diferentes formas de viver das sociedades, entendemos que esta é uma coleção que se destacou na hora de estruturar o tempo histórico.

Sua estrutura textual colabora para que o aluno consiga compreender que o tempo possui diferentes durações e que estes podem estar entrelaçados. Colabora visualmente para que o aluno entenda as mudanças e permanências ao longo da História do Brasil e ainda proporciona ao leitor o conhecimento, mesmo que breve, de um tema tão pouco pensado nas escolas: a História do ensino no Brasil.

Uma estrutura como essa estimula o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno, dialoga com referenciais pedagógicos por ser bastante clara e cheia de imagens que exemplificam a teoria e

---

<sup>23</sup> Grifo nosso

dialogam com a historiografia recente.

Portanto estes livros destacam a existência de diferentes formas de caminhar do tempo, mesmo na vivência de um tempo cronológico igual. Ao destacar a diferença na vida urbana da vida no campo, por exemplo, os autores mostram como as pessoas estão submetidas a diferentes estruturas e, portanto, possuem diferentes formas de perceber e/ou viver o tempo. Assim, podemos observar e assimilar a explicação dada pelo capítulo do tempo histórico como sendo uma forma diferenciada dos seres humanos de viver a vida.

Torna-se evidente, então, que estes discursos colaboram para a absorção e construção do pensamento histórico de forma mais complexa, qualificando-o como um processo que é feito por estruturas, mudanças, permanências, diferentes ritmos e formas de apreensão do tempo vivido.

No segundo conjunto, temos o livro “Para entender a História”, os autores destacam o tempo do historiador como um tempo que

“(…)está cheio de pessoas, de movimentos humanos, de máquinas, de ambientes, de sensações de pessoas que viveram em uma ou outra época. Está cheio de palavras, imagens, sons que de algum modo fizeram parte da vida dessas pessoas. Enfim, o tempo do historiador é o tempo de todos que tenham deixado algum vestígio de sua existência, o qual venha a ser por ele estudado.” (FIGUEIRA,2009, p. 20)

Esta concepção de tempo histórico é curiosa por vincular o tempo histórico diretamente ao processo de estudo/construção da História. Diferentemente dos outros conceitos já destacados aqui, os autores constroem um referencial de tempo histórico que diferencia a vivência humana daquilo que é objeto do historiador.

Por fim, o último conjunto é aquele que possui uma concepção de tempo que é intimamente ligada a perspectiva, já exposta anteriormente, de Braudel. No livro “Vontade de saber História” tem-se a seguinte acepção “O tempo histórico, por sua vez, possui diferentes ritmos e durações, e pode ser verificado principalmente por meio das permanências e transformações que ocorrem nas sociedades.” (PELLEGRINI,2009, p.13)

A partir de agora, versaremos sobre o segundo grupo de livros.

Aqui reunimos os livros que apresentam o tempo histórico de outras maneiras. Nestes capítulos, observamos que não existe a menção ao tempo histórico como uma categoria específica e diferenciada do historiador. Neste grupo, identificamos três tipos de tratamento a questão temporal e seu relacionamento com a História: cronologia, periodização e cronologia e periodização.

O primeiro conjunto destaca que a História se relaciona com o tempo de forma cronológica, com o objetivo de marcar/registrar/contar os fatos históricos.

Vejamos um exemplo “No estudo de história, utilizamos frequentemente as indicações de anos e séculos.” (PANAZZO, 2009, p. 31). Uma simples frase como essa somada a uma breve discussão sobre a importância de registrar o tempo e, portanto, dos calendários como forma de marcar os fatos, demonstra a ênfase no tempo cronológico como o eixo principal de análise da História. Dando a impressão que a História é uma sucessão de fatos. Claramente, uma concepção como essa não colabora para uma percepção mais aprofundada da importância da História como um processo.

A cronologia é sempre um tema polêmico quando pensamos a história escolar. Mas, apesar de todas as polêmicas, acreditamos ser importante que nos perguntemos: a cronologia é ruim? Será que ela não pode colaborar nenhum pouco no processo formativo do aluno?

Defendemos que a cronologia não é um fator que deva ser enxergado como negativo, visto que ela se faz importante para que o aluno consiga situar temporalmente determinados acontecimentos históricos. O que julgamos ser negativo no processo de aprendizagem e construção do pensamento histórico é a cronologia ser enxergada como sinônimo de tempo histórico. Ela deve ser uma ferramenta que colabore para que o aluno consiga apreender melhor determinados conceitos, como sucessão e simultaneidade, por exemplo, e, desta forma, consiga desenvolver um conceito de tempo histórico concreto. Assim concordamos novamente com Pagés e Fernández

“(…)la cronología no nos dice nada sobre la calidad o el valor de lo que se mide. La

cronología nos es el tiempo historico. Es un requisito para aprenderlo pues sitúa los cambios y las continuidades pero no los explica.”(PAGÉS, FERNÁNDES, 2009,p.295)

Porém ainda persiste uma questão, apesar das prerrogativas do PNLD e das discussões sobre esta questão provenientes do campo acadêmico, por que ainda persistem concepções que destacam a cronologia como sinônimo de tempo histórico? Acreditamos, assim como Pagés e Fernández, que vivemos em uma cultura imersa no tempo linear (PAGÉS, FERNÁNDES, 2009, p. 283) que acaba se refletindo no ensino de História escolar, apesar das muitas críticas existentes sobre isso.

O segundo conjunto é composto por apenas por apenas um livro “Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil” de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. O capítulo trata o tempo histórico como periodização. Vejamos o que nos diz o capítulo

“Com o tempo histórico não é diferente. Para organizar o estudo da História, os pesquisadores dividem o tempo em períodos, agrupando assuntos e acontecimentos de acordo com suas características em comum. Cada período histórico apresenta características predominantes que o tornam diferentes de outros períodos.” (COTRIM, 2009, p.18)

Neste trecho, o autor caracteriza os estudos históricos em função dos eventos, dando mais destaque a este que a uma noção de processo e ou de estruturas.

Claro que acreditamos ser importante que o aluno conheça a periodização “clássica” da história, mas ficamos nos perguntando até que ponto a definição de tempo histórico como periodização colabora para a construção do pensamento histórico e o desenvolvimento do pensamento crítico, que são premissas do edital do PNLD no que tange o estudo da História. Nosso objetivo com um questionamento desse tipo não é colocar o livro como o vilão, mas tentar compreender de que forma este discurso agrega valor ao estudo histórico para o aluno. Acreditamos que tal qual a questão da cronologia, a periodização deve ser vista como um instrumento que colabore na construção do conceito de tempo de histórico e não deve ser reduzida a ela.

Mas, então, por qual motivo uma concepção como essa ainda

aparece no livro didático? Pagés nos fala que

“La periodización es una parte de la construcción de la historia que ayuda a estructurar también la narración histórica. Comprender la periodización también es una forma forma de dominio o de control sobre el tiempo histórico.”(BLANCH, FERNÁNDEZ, 2010, p. 296)

Além disso, acreditamos também que uma concepção desse tipo colabora para que o aluno compreenda as mudanças e permanências ao longo do tempo e, portanto, consiga compreender o que difere a Idade Média, por exemplo, da Idade Antiga. Além de poder dialogar com a ideia de durações, pois, prosseguindo como o exemplo, a Idade Antiga possui uma duração diferente da Idade Média.

Reforçando nossa perspectiva, Le Goff nos fala “Para melhor poder compreendê-la, melhor captar seus pontos de viragem, e assim ensiná-la, os historiadores e os professores precisam doravante sistematizar sua divisão em períodos.” (LE GOFF, 2015, p. 42)

O último conjunto refere-se a aqueles livros que se caracterizam por darem destaque a cronologia e a periodização como elementos construídos do tempo histórico. Aqui os autores articulam estes dois elementos como ferramentas de apoio para a construção da História. Vejamos os exemplo a seguir:

“A História estuda a transformação das sociedades ao longo do tempo.O estudo do tempo recebe o nome de cronologia (do grego cronos = “tempo”; logos = “estudo”). A divisão temporal pode ser feita de várias maneiras. Uma delas é o calendário.” (MELLO, 2009, p. 16)

“O estudo da História costuma ser dividido em períodos como forma de organizar nosso pensamento e delimitar mais claramente nosso campo de estudo.” (MELLO, 2009, p. 17)

Através dessas duas citações diferenciadas, os autores destacam que a História trabalha com a associação de diferentes formas de contar/demarcar o tempo de forma a colaborar na sua construção. A articulação entre cronologia e periodização como elementos para compreensão do tempo histórico podem ser um caminho para que o aluno consiga apreender diferentes conceitos apresentados por estas duas ferramentas e, desta forma, consiga compreender de forma mais complexa o tempo histórico.

E, por fim, o último grupo do bloco sobre o tempo histórico foi o que caracterizamos por livros destoantes. Nos grupos anteriores, todas as coleções possuem capítulos que tratam das temáticas relativas ao conhecimento histórico, uma espécie de introdução aos estudos históricos. Logo desenvolvem-se temas e conceitos que ajudam o aluno a compreender melhor o processo de construção da História. Os livros enquadrados neste grupo possuem estruturas diferenciadas nesta abordagem inicial. Por se caracterizarem como estruturas tão peculiares, resolvemos abordá-las de forma individual.

O primeiro livro é a “Tudo é História” de Oldimar Pontes Cardoso e aqui não se encontra um capítulo inteiramente dedicado as discussões sobre os temas introdutórios da História, mas sim aquilo que o autor caracteriza como um manual para os alunos, em que serão esclarecidos questões sobre a História e sobre o próprio livro. Cardoso destaca de forma bastante breve e objetiva algumas questões como fontes, sujeitos históricos e tempo. Porém, sua definição de tempo é estritamente vinculada a periodização.

O segundo livro é “História em projetos” de Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula e aqui *não* há qualquer menção aos temas introdutórios da História como nos livros anteriores. O primeiro capítulo do livro já se inicia destacando que irá levar o aluno a conhecer a história da evolução humana e, portanto, discute algumas teorias a respeito da origem humana.

#### 2.4.3 Categorias de Koselleck

Neste item buscamos analisar os livros didáticos utilizando as categorias de Koselleck. Porém, se faz importante destacar que compreendemos que os discursos históricos escolares são dotados de uma especificidade própria<sup>24</sup>. Portanto, tentamos empregá-las buscando

---

<sup>24</sup> Sobre isso, Ana Maria Monteiro afirma “O conhecimento escolar é, portanto, organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza. As disciplinas são parte integrante e fundamental do processo de educação realizado nas escolas(...)” Para maiores informações ver: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

uma nova visão a respeito a operacionalização do tempo histórico nestes capítulos do 6º ano.

Compreendemos os livros didáticos não trabalham com a adaptação da teoria acadêmica para a escola, portanto, aqui neste espaço utilizaremos nossas apropriações da teoria do historiador buscando demonstrar como as entendemos nos capítulos.

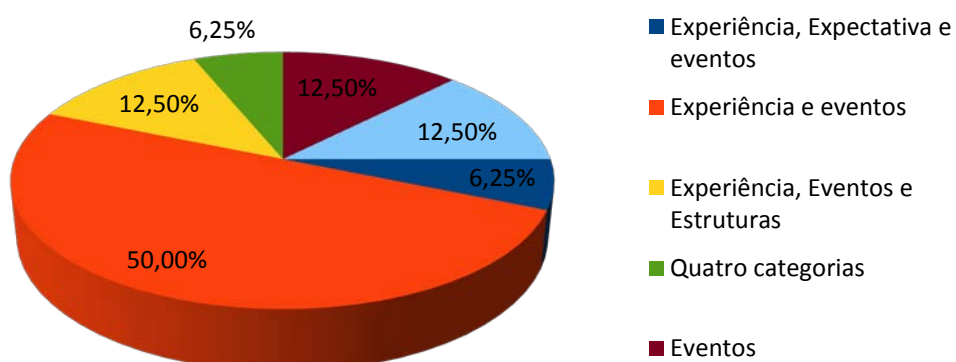
Sendo assim, foi possível observar que quando os autores falavam em experiência, geralmente, citavam alguma exemplo comum ao universo cotidiano do aluno. Como por exemplo, a apresentação do tempo histórico como diferentes modos de viver a vida, visto anteriormente. A expectativa, em geral, aparece quando os textos tratam de perspectivas para o futuro. Quase sempre, são pequenas frases que entrelaçam as dimensões temporais e que tem como tema o estudo da disciplina história ou algo correlato.

Já os eventos, regularmente, são apontados em linhas do tempo e denotam determinados episódios da História da Humanidade, como por exemplo o início da escrita. E as estruturas, frequentemente, são apresentadas como estruturas de longa duração que estão presente em nossas vidas e instituições sociais, como a Igreja.

Portanto, vejamos como os discursos apresentam estas categorias. Assim como nas divisões analíticas anteriores, aqui os livros foram reagrupados de acordo com as características que apresentavam.

No gráfico abaixo é possível observar a predominância dos livros que tratam apenas dos conceitos “Experiência e eventos”. Este é um dado relevante, pois indica que a construção dos textos introdutórios a

Gráfico 2 - Categorias de Koselleck





história escolar estão mais preocupados em destacar fatos que instigar o aluno a uma reflexão mais abrangente e aprofundada da História.

Como já se disse anteriormente, nestes capítulos se observa o aparecimento de eventos nas linhas do tempo e nas periodizações.

E o aparecimento da experiência se dá muitas vezes através da aproximação da experiência do aluno através de imagens de seu cotidiano, de locais históricos de cidades ou textos que buscam se aproximar do aluno.

Das dezesseis coleções, oito possuem essa perspectiva.

Quadro 4- Categorias de Koselleck

Experiência, Expectativa e eventos	Experiência e eventos	Experiência, eventos e estruturas	Quatro Conceitos	Eventos	Não aparição de conceitos
- História – Das cavernas ao Terceiro milênio.	- Vontade de Saber História; - Projeto Radix – História; -Saber Fazer História: História Geral e do Brasil; - Para entender a História; - Navegando pela	- História, sociedade e cidadania; - Projeto Araribá – História.	- História e vida integrada; - História em documentos.	- Para viver juntos – História; - História em projetos.	- Tudo é História.

	História; - História temática: tempos e culturas; - História – Da aurora da humanidad e ao sistema feudal europeu; - Novo História:co nceitos e procedime ntos.				
--	--	--	--	--	--

No grupo de “Experiência, expectativa e eventos” temos a coleção “História – Das cavernas ao terceiro milênio”. Assim como no grupo anterior, as experiências aparecem através do destaque a experiência cotidiana. Por exemplo, na página 15, existem duas imagens que comparam duas realidades cotidianas diferentes, a dos índios aprendendo com os mais velhos e na segunda uma professora em sala de aula com os alunos. As expectativas aparecem quando as autoras se referem aos calendários e dizem “Todos nós fazemos planos para o futuro e lembramos das experiências passadas.” (BRAICK, 2009, p. 24) Em apenas uma frase, as autoras conseguiram destacar e articular experiência e expectativa, além de fazer isso se aproximando do aluno através do uso coletivo plural “todos nós”. Os eventos aparecem na tradicional linha do tempo.

No próximo grupo, “Experiência, eventos e estruturas”, as

experiências e os eventos são abordados da mesma forma que nos grupos anteriores, porém aqui existem menções pontuais e específicas as estruturas. No livro “História, Sociedade e cidadania”, o autor destaca as instituições sociais “como a Igreja, a Câmara dos deputados, o Exército etc” como sujeitos da história, porém ao destacar estas instituições o autor faz uma breve menção a entidades que estão inseridas em processos de longa duração e possuem grande estabilidade, como destaca Koselleck. Já no capítulo “Projeto Araribá – História”, as estruturas são mencionadas em sua linha do tempo em que destaca-se os tempos braudelianos, ao falar de longa duração, os autores nos dizem

“A longa duração é a mais demorada das dimensões. Fatos desse tipo podem durar um ou mais séculos. É o “tempo da estrutura”. Como exemplo, podemos citar um modelo econômico (o feudalismo, o capitalismo), aspectos geográficos (o clima ou o relevo de uma região, que se alteram muito lentamente), ou culturais (os hábitos alimentares, um mito, uma crença religiosa, um modelo de ensino).” (APOLINÁRIO, 2009, p.18).

Os dois livros destacam estruturas que os alunos conhecem e fazem parte sua vida cotidiana.

No próximo grupo, o livro “História e vida Integrada” destaca as quatro categorias em seu texto. O autor apresenta a experiência, de forma implícita, como uma forma de pensar o presente:

“(...)nas páginas seguintes, vamos conhecer muitos acontecimentos protagonizados por pessoas como nós. Gente que, em outros tempos, se defrontou com problemas variados e encontrou uma solução específica. É importante refletir sobre essas experiências. E, com isso, conquistar um conhecimento capaz de ajudar em nossas próprias decisões, quando confrontados com os problemas e os dilemas que marcam o mundo contemporâneo.” (PILLETI, 2009, p.)

Aqui a experiência articula o passado, através desse conhecimento prévio/histórico, ao presente como uma forma de resolver as questões colocadas pela vida cotidiana. As experiências históricas são a conexão com o presente e a forma de mudar o futuro. Esse trecho é bastante interessante de ser observado, pois através dele, os autores mostram para os alunos a importância e a utilidade do conhecimento histórico, destacando, de forma implícita, a presença constante da História em nossa vida cotidiana.

Ao tratar da ausência de verdade histórica, os autores destacam que existem múltiplas formas de contar a História e que os historiadores “(...)elaboram uma interpretação da História. Assim como o presente, o passado é um campo cheio de possibilidades e alternativas narração(...)” (PILLETI,2009, p.12). Em uma frase pontual, os autores destacam a expectativa e ainda destacam a sua existência no passado e no presente e o entrelaçam ao trabalho do historiador.

Os eventos são destacados através de imagens que aparecem e demonstram situações do passado.

Ao tratar da questão das estruturas, o autor nos dá um exemplo

“Vale um exemplo para entender melhor essa estreita relação entre presente e passado: no Brasil de hoje, os salários da maioria dos trabalhadores são baixos. Além disso, existem denúncias de trabalho escravo e de exploração de mão de obra infantil, apesar de ambos serem proibidos por lei.

Essa situação mostra que no Brasil, hoje, persistem elementos da antiga sociedade colonial, caracterizada pelo escravismo. Em resumo somos herdeiros de histórias já vividas, ao mesmo tempo que deixamos nossas experiências para as gerações futuras.” (PILLETI, 2009, p. 15)

Ao discorrer sobre um tema que todos conhecem, independentemente da idade, os autores inserem ao aluno as ideias de duração e de estrutura, demonstram como determinadas estruturas persistem por longos períodos de tempo em uma determinada sociedade, colaborando para uma melhor compreensão desta.

No livro “História em documento”, a autora discorre sobre as mudanças e as permanências existentes na sociedade, a autora discorre de forma implícita sobre as quatro categorias.<sup>25</sup>

No próximo grupo, os que só aparecem os eventos, assim como nos anteriores os eventos aparecem nas linhas do tempo e nas periodizações no livro “Para viver juntos – História”. Já no livro “História em projetos”, por ter uma estrutura diferenciada como já foi mencionado anteriormente, os eventos aparecem em mapas e esquemas que demonstram datas e eventos importantes que narram a origem da espécie humana.

O último grupo são aqueles em que não é possível observar o

---

<sup>25</sup>Ver anexos.

aparecimento de nenhuma categoria de Koselleck. O livro “Tudo é História” não apresenta a aparição de nenhum conceito por possuir uma estrutura diferenciada como já foi mencionado anteriormente.

O fato de termos reinterpretado as categorias de Koselleck, utilizando-as em nossas análises, nos mostrou como os discursos didáticos sobre o tempo histórico são plurais. Eles não se restringem a uma perspectiva simplista. Eles vão muito além e colaboram para que os alunos consigam desenvolver determinadas ideias que são fundamentais para a consciência histórica. Mesmo que não haja o aparecimento de uma definição formal de tempo histórico, os textos colaboram para a compreensão da História e do tempo histórico como elementos humanos.

Entendemos que o uso das categorias de Koselleck neste contexto nos ajuda a perceber o esforço dos autores em construir discursos que aproximem o estudo da disciplina histórica a vida cotidiana do aluno, fazendo com a criança consiga perceber que seu universo, assim como ele próprio, são os responsáveis pela construção da História.

#### 2.4.4 Aparecimento do tempo braudeliano

Neste próximo bloco, destacamos aquelas coleções que trabalham com o tempo braudeliano. Julgamos importante destacar que alguns livros trabalham com esta perspectiva, pois entendemos que a teoria braudeliana está em íntimo contato com a reflexão de Koselleck.

No livro “Vontade de saber História”, os autores destacam o tempo braudeliano como as durações do tempo histórico:

“Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências sociais, o historiador francês Fernand Braudel propôs três diferentes durações do tempo histórico: a de curta, a média e a longa duração.” (PELLEGRINI, 2009, p.13)

Já no livro “Novo História: conceitos e procedimentos”, os autores não citam Braudel, mas falam de suas durações temporais de forma breve enquanto discutem os diferentes significados do tempo.

“Ao analisar as mudanças e permanências na história de um determinado povo, os historiadores perceberam que certos fatos duram pouco tempo: por exemplo, a derrubada de um governo por grupos opositores. Outras situações são de duração média, como uma guerra. Por fim, temos os fatos de longa duração, como o período em que o Brasil ficou sob o domínio português.” (DREGUER, 2009, p. 12)

Já no livro “História e vida integrada” os autores destacam que os historiadores lidam com diferentes noções de tempo e destacam “o tempo cronológico, o tempo breve e o tempo das longas durações” e ainda acrescentam que os acontecimentos não estão isolados estando submetidos a diferentes durações. “Em um dado instante, por exemplo, um grupo revolucionário pode destituir um governante. Fato consumado. A revolução e a organização de um novo governo, entretanto, para se concretizar, levam um tempo bem maior.” (PILETTI, 2009, p. 14)

Já no último livro deste bloco “Projeto Araribá – História” os autores destacam que “O historiador francês Fernand Braudel(1902-1985) afirmou que era possível dividir os acontecimentos históricos em três dimensões: a curta, a média e a longa duração” (APOLINÁRIO,2007, p. 18). Aqui os autores criaram uma linha do tempo que vincula fatos importantes da história da educação brasileira a periodização da história do Brasil e ao longo desta linha destacam boxes que possuem a descrição dos tempos braudelianos. Além disso, utilizam os fatos destacados na linha do tempo para exemplificar as durações braudelianas.

Acreditamos que o destaque a teoria de Braudel nestes livros é uma forma de indicar aos alunos a existência de diferentes durações temporais no estudo histórico. Entendemos que as durações, assim como as cronologias e as periodização são importantes instrumentos de apoio para que o aluno consiga desenvolver seu pensamento histórico.

## **2.5 Considerações finais**

À guisa de conclusão, acreditamos que construção analítica feita neste capítulo se tornou bastante interessante, pois demonstrou como os discursos, que possuem uma ênfase na exposição teórica e conceitual,

apresentam diferentes formas de apreensão do conceito de História e de tempo histórico. Compreender estes textos nos ajuda a entender as diferentes concepções de História e, portanto, de tempo histórico que existem na sociedade. Devemos levar em consideração que o livro didático e seus autores dialogam com as demandas existentes nesta sociedade<sup>26</sup>, portanto, a diversidade de ideias que vimos acima se deve a realidade plural do âmbito escolar no Brasil. Portanto, compreender os livros didáticos também é compreender a realidade social, cultural e escolar do nosso país.

---

<sup>26</sup>Para mais informações sobre o processo de autoria ver RALEJO, Adriana Soares. Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar. 2014. 166f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

### **3 AS NARRATIVAS DIDÁTICAS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A OPERACIONALIZAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO**

O presente capítulo, assim como o anterior, tem como objetivo analisar as relações entre o tempo histórico e os livros didáticos. Contudo, neste capítulo buscaremos fazer uma análise dos capítulos sobre a Ditadura Militar presente nos livros do 9º ano das coleções utilizando uma outra parte do referencial teórico fornecido por Reinhart Koselleck: os estratos do tempo.

O capítulo sobre Ditadura Militar brasileira presente nos livros do 9º ano foi escolhido pelo fato de acreditarmos que a *construção da narrativa*, diferentemente do capítulo do 6º ano, irá demonstrar a forma pela qual os livros operacionalizam com a noção de tempo histórico através da narração de um processo de média duração que está interligado a um fenômeno estrutural (Guerra Fria).

A escolha pelo aprofundamento no referencial teórico de Reinhart Koselleck nos ajudará a compreender melhor a complexidade dos tempos históricos e, portanto, das narrativas didático históricas. Sendo assim, o presente capítulo está dividido em quatro partes. Estas partes contemplam o aprofundamento da teoria de Reinhart Koselleck e a análise dos capítulos sobre Ditadura Militar utilizando o referencial fornecido pelo historiador alemão.

#### **3.1 A construção analítica**

Assim como no capítulo anterior, a simples leitura dos capítulos nos apresentou uma multiplicidade de informações, o que gerou uma dificuldade inicial para recolher e agregar resultados. Portanto, para facilitar a análise e torná-las mais objetivas julgamos ser interessante construir um protocolo de análise que, através de determinados parâmetros de orientação, guiasse nosso olhar para as fontes.

Este formulário foi pensado/pautado através do referencial



teórico de Koselleck e das nossas observações iniciais visando compreender os textos de forma mais objetiva, destacando as principais questões apresentadas nos capítulos analisados.

Quadro 5 -Protocolo de Análise Parte II: Os capítulos do 9º ano

Tema: Ditadura Militar e Tempo Histórico
Nome do livro:
Autores:
<p>1. É possível observar alguma articulação temporal? Sim ( ) Não ( )</p> <p>2. Caso sim, de que forma?</p> <p>3. É possível observar que a narrativa está estruturada de que forma? Linear, circular ou estratos? Linear ( ) Circular ( ) Estratos ( )</p> <p>4. De acordo com a resposta anterior, faça um breve resumo da estrutura narrativa e sua relação com o tempo.</p> <p>5. O capítulo trata apenas do Governo Militar? Sim ( ) Não ( )</p> <p>6. Caso não, quais governos?</p> <p>7. O texto contextualiza/dialoga com as circunstâncias mais gerais?( América, EUA, Europa...) Sim ( ) Não ( )</p> <p>8. Caso sim, de que forma?</p> <p>9. O texto coloca a Ditadura Militar como o único caminho ou coloca outras possibilidades? Sim ( ) Não ( )</p> <p>10. Caso não, que outras possibilidades?</p> <p>11. O texto destaca outras visões do acontecimento? (Golpe, Revolução, etc) Sim ( ) Não ( )</p> <p>12. Caso sim, quais visões?</p> <p>13. É possível observar a aparição de conceitos como</p>

experiência, expectativa, eventos ou estruturas?

Sim ( ) Não ( )

14. É possível observar a existência de relações causais?

Sim ( ) Não ( )

15. Caso sim, de que forma?

Desta forma, de início, julgamos que seria interessante que fizéssemos algo semelhante ao capítulo anterior: o agrupamento e a divisão dos livros em categorias que evidenciassem a relação tempo e história, partindo dos conceitos de evento, estrutura, experiência e expectativa.

Porém, após o preenchimento desse protocolo de análise, releitura dos capítulos e início do processo analítico, compreendemos que necessitaríamos nos apropriar de outro referencial ou nos aprofundar ainda mais no referencial teórico fornecido por Reinhart Koselleck. Como toda pesquisa, escolhas são necessárias e, assim, optamos por estudar ainda mais a teoria de Koselleck, através da teoria dos estratos do tempo. Julgamos que este seria o melhor caminho para que pudéssemos compreender melhor as narrativas sobre a Ditadura Militar brasileira.

Logo, utilizamos este protocolo de análise quase como um índice, como um referencial no qual fosse possível encontrar as informações que necessitávamos para comprovar nossas hipóteses. Desta forma, reunimos as informações, comparamos resultados e chegamos a seguinte divisão do capítulo: aprofundamento da parte teórica e exposição analítica. Os itens do capítulo são: 1) Os estratos do tempo; 2) A estrutura narrativa.

### **3.2 Os estratos do tempo**

No capítulo anterior, nos detivemos na exposição aprofundada do referencial teórico fornecido por Reinhart Koselleck, pontuando os conceitos que embasam a teoria dos tempos históricos: evento,

estrutura, experiência e expectativa.

No presente capítulo, utilizaremos tais conceitos para compreender uma outra parte da teoria dos tempos históricos fornecida pelo historiador alemão: os estratos do tempo.

Koselleck defende a ideia que os historiadores organizam o tratamento do tempo em torno de uma polarização: tempo linear e tempo circular. Para o autor, utilizar apenas uma dessas perspectivas é insuficiente, “(...)pois toda a sequência histórica contém elementos lineares e elementos recorrentes.” (KOSELLECK, 2014, p. 19) Desta forma, o historiador propõe uma nova maneira de analisar e compreender os tempos históricos. Sua proposição visa utilizar uma metáfora geológica para acabar com a oposição existente nas formas de tratamento temporal.

“Situio-me no campo das metáforas: a expressão “estratos do tempo” remete a formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferentes, que se transformaram e se diferenciaram uma das outras em velocidades distintas no decurso da chamada história geológica.(...)Sua transposição para a história humana, política ou social, permite separar analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados.”<sup>27</sup>(KOSELLECK, 2014, p. 19)

Para compreensão plena dessa metáfora e de sua aplicação precisamos entender que sua existência depende da articulação entre experiência e método histórico partindo do pressuposto que “(...)a história(Geschichte) e a narrativa história(Historie), a realidade e seu processamento consciente, sempre remetem uma à outra e se constituem reciprocamente, mas não são completamente derivadas uma da outra” (KOSELLECK, 2014, p. 32). Com isso, seu objetivo é relacionar a aquisição de experiências a aquisição de conhecimentos históricos. Visando tal objetivo, Koselleck destaca que

“Direta ou indiretamente, toda história trata de experiências próprias ou alheias. Por isso, podemos supor que os modos de contar histórias ou de elaborá-las com método possam ser relacionados aos modos como adquirimos, reunimos ou modificamos as experiências. Cada aquisição ou modificação de experiência se desdobra no tempo,

---

<sup>27</sup> Grifo nosso.

*e assim surge uma história*<sup>28</sup>. Se quisermos determinar o limiar de cada aquisição ou modificação, aparecem três modos de experiência.” (KOSELLECK, 2014, p. 33)

Como foi apontado pelo próprio autor, existem três modos diferenciados de aquisição de experiências. O primeiro modo de aquisição de experiência é o individual/pessoal. É único, ou seja, é singular, algo inesperado, uma surpresa. O segundo modo de aquisição das experiências é o resultado do acúmulo de experiências comuns a um grupo que comunga da mesma faixa etária ou posição social/política. Koselleck chama este tipo de experiência de geracional.

Estes dois tipos de experiência se relacionam, demonstrando que

“Assim como acontecimentos singulares e surpreendentes evocam experiências e provocam histórias, também experiências acumuladas ajudam a estruturar as histórias em médio prazo. Existem condições e processos específicos de cada geração que se sobrepõem às histórias pessoais, mas que, mesmo assim, remetem a prazos maiores que configuram um espaço de experiência comum.” (KOSELLECK, 2014, p. 36)

O trecho exposto acima deixa evidente duas questões. A primeira é o fato que estes modos de obtenção de experiências situam-se em diferentes níveis temporais. As experiências pessoais estão colocadas a curto prazo, enquanto as geracionais a médio prazo. A segunda questão refere-se a interligação existente entre estes dois tipos de aquisição de experiências, ou seja, as experiências pessoais estruturam as experiências geracionais.

Por fim, Koselleck destaca o terceiro tipo de aquisição de experiências. O historiador a denomina de experiência histórica e nos diz que

“(…) também pode se efetuar a longo prazo, em passos lentos ou em surtos, transpondo imprevisibilidades e perplexidades espontâneas, nisso deslocando experiências geracionais consolidadas ou interiorizadas. (...) *Esses processos de longo prazo, que atuam em cada conflito ou ajudam a provoca-los, permanecem presentes como experiência de fundo, mesmo que muitas vezes só possam ser trazidos à consciência por meio de investigações históricas*<sup>29</sup>. Esses casos sempre representam, em termos bem gerais, uma mudança de sistema que transcende indivíduos e gerações e só pode ser compreendida por meio de investigações históricas.” (KOSELLECK, 2014, p. 37)

---

<sup>28</sup> Grifo nosso

<sup>29</sup> Grifo nosso.

Ao pensarmos o conjunto de aquisição de experiências, vemos que todos se situam em diferentes espaços temporais (curto, médio e longo prazo). Estes três tipos de aquisição de experiência estão intimamente ligados e formam os diferentes estratos que constroem os tempos históricos: “Os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros.” (KOSELLECK, 2014, p. 19-20)

Porém, o leitor deve estar se perguntando como isso dialoga com o conceito de tempo histórico, evento, estrutura e expectativa expostos no capítulo anterior se relacionam com a teoria dos estratos do tempo. Vejamos o exemplo dado por Koselleck

“Consideremos o caso banal do carteiro que chega de manhã e traz a notícia da morte de um parente. Ele nos comunica uma ocorrência singular. Mas o fato de aparecer em determinado horário é um acontecimento recorrente, possibilitado pela administração dos correios, que dispõe de um orçamento anual. O carteiro volta em cada manhã, no mesmo horário, para trazer notícias singulares.” (Koselleck, 2014, p. 21)

Havia por parte do carteiro uma *experiência* que se repetia diariamente, assim como para a pessoa que recebe a carta. As expectativas dos dois eram pautadas na experiência diária, a princípio, nada de diferente era esperado. Porém a carta que informava da morte de um parente gerou um evento singular que rompeu com a expectativa daquele que recebeu a notícia, criando um novo campo de experiência para esta pessoa. Para o carteiro, observa-se a experiência recorrente.

Neste caso, a novidade e/ou criação de um novo campo de experiência, só foi possível devido a existência de uma estrutura de repetição: a ida diária do carteiro. Este exemplo foi fundamental para demonstrar como

“Fenômenos de recorrência podem ser demonstrados como condição da singularidade em todos os âmbitos da vida. Mas encontramos uma dificuldade quando nos perguntamos se e como essas estruturas de repetição se alteram. Na medida em que se mostram mutáveis, até mesmo estruturas de repetição duradouras adquirem um caráter singular. Aqui surge um fenômeno que torna tão interessante a história: não só acontecimentos súbitos e singulares produzem mudanças; as estruturas de maior duração – que possibilitam as mudanças – parecem estáticas, mas também mudam. O proveito de uma teoria dos estratos do tempo consiste em

sua capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal.” (KOSELLECK,2014, p. 22)

Desta forma, retomando e resumindo, podemos compreender que os eventos influenciam na vida pessoal e individual, trazendo um novo campo de experiências e expectativas. Estas experiências pessoais estruturam um conjunto de experiências maiores e comuns a um mesmo grupo que podem ser entendido como experiências geracionais. Porém, existem experiências que transcendem o campo pessoal e geracional, são as estruturas, ou seja, “(...)aquelas circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos.” (KOSELLECK,2012, p.135). Elas ultrapassam o campo da cronologia, são supraindividuais e intersubjetivas, não se reduzem a grupos ou indivíduos, possuem caráter processual.

Logo, o exemplo do carteiro deixa evidente a aparição dos diferentes ritmos temporais a que estão submetidos os conceitos propostos por Koselleck e, portanto, os diferentes ritmos temporais dos tempos históricos:

“Assim, aquilo que na linguagem cotidiana podemos definir como longo, médio e curto prazos exige uma complexa teoria dos tempos históricos. A proposta de diferentes estratos do tempo permite tratar de diferentes velocidades de mudança sem cair na falsa alternativa entre decursos temporais lineares ou circulares.” (KOSELLECK,2014, p. 25)

Ao considerarmos a complexidade da construção dos tempos históricos, passamos a compreender a complexidade das narrativas históricas. Desta forma, entendemos que a teoria dos estratos do tempo pode ser muito útil para nos ajudar a entender melhor as narrativas didáticas sobre a Ditadura Militar Brasileira.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Como já afirmamos na página 62 desta dissertação, o uso do arcabouço teórico de Reinhart Koselleck e suas categorias não visa buscar uma transposição explícita da teoria aos livros didáticos, mas a apropriação destas categorias em prol de uma melhor compreensão das narrativas didáticas.

### 3.3 A estrutura narrativa

Os capítulos sobre a Ditadura militar presente nos livros do 9º ano das coleções são diferentes dos capítulos introdutórios ao estudo da História nos livros do 6º ano. Os capítulos do 6º ano estavam mais voltados para definição de temas e conceitos que atuam como uma espécie de introdução aos estudos históricos para os alunos, considerando que a partir daquele momento os alunos terão uma inserção mais densa na disciplina histórica.

Já os capítulos do 9º ano voltam-se para alunos mais velhos e bem mais familiarizados com a disciplina histórica que os do 6º ano. Neste sentido, foi possível observar que a narrativa histórica apresentada é bem mais coesa, contando começo, meio e fim.

Estas narrativas, como foi exposto no capítulo anterior, de acordo com José Luiz Fiorin, podem ser caracterizadas como figurativas, diferentemente dos textos temáticos do capítulo do 6º ano. Retomando a definição de Fiorin os discursos

“a (...)construídos fundamentalmente com termos concretos, isto é figuras, que são chamados figurativos(...) Figura é um termo concreto, que indica o que existe no mundo natural;(...) Os figurativos simulam o mundo, representam no texto os seres, os acontecimentos, as propriedades do mundo. Criam um efeito de realidade, pois trabalham com a concretude dos “fatos”. (FIORIN,1997, p. 12)

Partindo de tal orientação, a leitura inicial dos capítulos nos mostrou que, excetuando o livro “História em projetos”<sup>31</sup>, os livros possuem uma narrativa bastante semelhante, diferenciando-se em termos de maior ou menor objetividade e/ou aprofundamento no tratamento do conteúdo. Em geral, as narrativas se estruturam da seguinte maneira

“Em todos eles existe uma sequência que se inicia nos seus antecedentes, na crise do governo João Goulart, que teria provocado o golpe de Estado, se desenvolve com os diferentes momentos do período ditatorial e destaca os presidentes da república do período. A narrativa sobre a ditadura militar no Brasil também apresenta aspectos da economia e da política do período e termina com a posse de Tancredo Neves em

---

<sup>31</sup> A coleção “História em projetos” “(...)não se organiza a partir de um texto base, mas de um conjunto de exercícios e problematizações que se pretendem como guias da aprendizagem, o que subverte o papel preponderante do texto-base” (GUIA PNLD,2011, p.49). Sendo assim, nestes capítulos, o golpe e o regime militar articulam-se a América latina e seu contexto social e político.

1985, eleito de forma indireta após o movimento popular das «Diretas Já.» Este é o resumo da história que ecoa em todos os 15 livros de História que apresentam a narrativa analisada.” (ROCHA, 2015, p. 104)<sup>32</sup>

Nossa análise demonstrou que esta narrativa análoga é construída basicamente por *eventos*. Estes eventos são os elementos *estruturadores* e *encadeadores* da narrativa didática histórica, pois através deles encontramos a sucessão de fatos que explicam e caracterizam a construção, estabilização do Regime Militar. Vejamos um exemplo

“Em 1968, o deputado Márcio Moreira Alves fez um discurso responsabilizando os militares pela violência contra os movimentos estudantis e propondo o boicote aos desfiles de 7 de setembro daquele ano. Os militares queriam processá-lo, mas a Câmara dos deputados não permitiu. Em resposta, o governo decretou o AI-5.

O quinto Ato Institucional foi uma das medidas mais duras e contestadas da ditadura militar. Com esse decreto, publicado em 13 de dezembro de 1968, Costa e Silva respondia às mobilizações políticas e ao enfrentamento ensaiado pelos políticos de oposição.” (NEMI, 2009, p. 203)

Como é possível observar no exemplo acima, o texto demonstra que o discurso do deputado Márcio Moreira Alves, um evento, desencadeou uma resposta do governo militar, o Ato Institucional número 5, outro evento que ajuda a justificar o endurecimento do regime. Essa é estrutura que encontramos em praticamente todos os textos: um evento que justifica e explica outro evento.

O leitor pode estar se perguntando, então, como é possível que uma narrativa construída e encadeada por eventos pode dialogar de alguma forma com as circunstâncias mais gerais e/ou apresentar diferentes ritmos temporais e, portanto, pode induzir o pensamento de que não há nada mais para ser analisado. Devemos dizer que isso é um erro, primeiramente, pelo fato de que a afirmação que as narrativas didáticas sobre o período militar são concebidas e estruturadas por eventos por si só já é um dado da pesquisa.

---

<sup>32</sup> Na pesquisa da professora Helenice Rocha a coleção “História em projetos” foi excluída da análise por possuir uma narrativa bastante diferenciada das outras coleções. Nós optamos por manter tal livro em nosso corpus documental, sendo assim, analisamos 16 livros.



Para além, uma narrativa pautada apenas em eventos também nos fornece uma gama de informações como veremos nas linhas que seguem. Por exemplo, a grande maioria dos livros dialoga com as circunstâncias mais gerais, ou seja, com o panorama mundial, ou seja, a Guerra Fria que é fenômeno estrutural.

Como sabemos, a Guerra Fria, suscitou uma disputa entre o bloco capitalista e o bloco comunista, esta rivalidade esteve presente nos mais diversos âmbitos internacionais. No que tange a Ditadura Militar, muitos estudos demonstram que os EUA apoiaram diversos golpes militares na América Latina para que não houvesse a chegada de nenhuma figura aliada aos interesses socialistas ao poder. Este é o caso brasileiro.

Dos dezesseis livros analisados, treze mencionam, de alguma forma, a relação do Brasil com a Guerra Fria e com os Estados Unidos.

Quadro 6- Diálogo com as circunstâncias gerais

<b>Diálogo com as circunstâncias mais gerais</b>	<b>Ausência de diálogo com as circunstâncias mais gerais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História em Documentos;</li> <li>• História Temática: tempos e culturas;</li> <li>• História em projetos;</li> <li>• História – Da primeira grande guerra mundial ao início do século XXI;</li> <li>• Saber e fazer História;</li> <li>• História, Sociedade e Cidadania</li> <li>• Vontade de Saber História;</li> <li>• História – Das cavernas ao terceiro milênio;</li> <li>• Novo História: Conceitos e procedimentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Viver Juntos – História;</li> <li>• História e Vida Integrada;</li> <li>• Projeto Araribá – História.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudo é História;</li> <li>• Projeto Radix – História;</li> <li>• Para entender a História;</li> <li>• Navegando pela História.</li> </ul>	
--	--

### Diálogo com as circunstâncias gerais

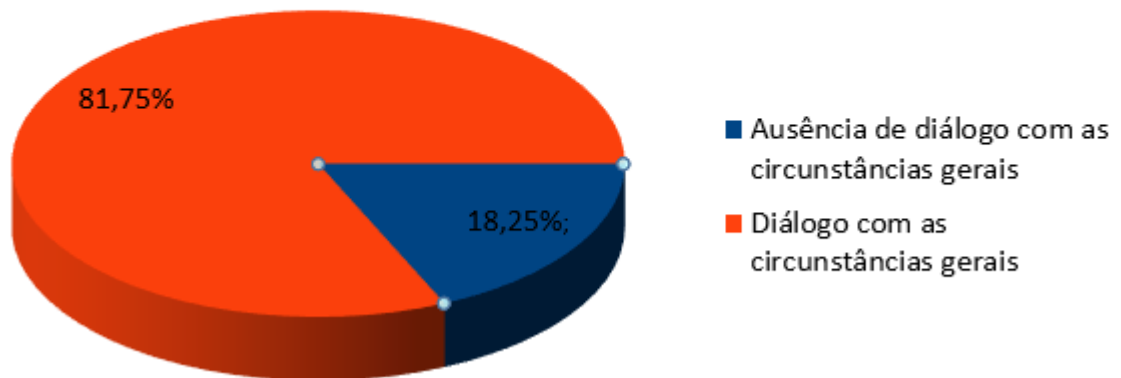


Gráfico 3 – Diálogo com as circunstâncias gerais

Mas como é possível que estes livros dialoguem com circunstâncias mais gerais(estruturas) sendo que as estruturas, segundo Koselleck não podem ser narradas. Se as narrativas são construídas pelos eventos como se torna possível tratar destes contextos históricos mais amplos? Vejamos um exemplo

“A política externa norte-americana também favoreceu o surgimento de ditaduras militares no lugar de governos nacionalistas, que, até então, se declaravam contrários à entrada do capital estrangeiro. No Brasil, com apoio financeiro e militar das autoridades dos Estados Unidos, os articuladores do golpe romperam com as facções democráticas e promoveram o “fechamento” do regime político.”(CABRINI, 2009, p. 235)

Vejamos outro exemplo

“A oposição ao comunismo estava relacionada aos princípios da doutrina de segurança nacional, segundo a qual caberia ao Estado a função de defender a ordem internacional contra um suposto “movimento comunista internacional”. Base da formação da maioria dos militares, essa doutrina foi desenvolvida em cooperação com as academias militares norte-americanas e estava ligada ao contexto da Guerra Fria. (...)”

O golpe militar teve o apoio do governo norte-americano, que chegou a preparar uma operação de desembarque no país, caso houvesse resistência. O governo dos Estados Unidos criticava o nacionalismo do governo Goulart como um risco aos interesses das empresas norte-americanas no Brasil.” (DREGUER, 2009, p.186)

Estes trechos destacam a influência norte-americana no Brasil daquela época no campo econômico e social brasileiro, destacando, mesmo que de forma indireta, a política externa dos ianques no contexto de Guerra Fria favoreceu a ruptura democrática em nosso país.

No primeiro exemplo, os autores destacam como a política externa-norte americana durante o período da guerra fria (fenômeno estrutural) suscitou um apoio econômico(evento) que gerou o golpe militar brasileiro(evento).

Já no segundo trecho, os autores narram a existência de uma doutrina de oposição aberta ao comunismo, retrato do alinhamento brasileiro a política norte-americana durante o período da guerra fria (fenômeno estrutural) ao golpe(evento) que é justificado por interesses econômicos.

Os trechos analisados anteriormente narram um elemento estrutural como um evento. Segundo Fernando Penna isso só se torna possível, pois

“Em uma abordagem as ligações de sucessão são enfatizadas (“caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências”), enquanto na outra, as ligações de coexistência (“história decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos”). Mas, estas duas abordagens podem se mesclar do ponto de vista historiográfico: um fenômeno de longa duração (estrutura) pode se converter em um evento e um evento pode adquirir um significado estrutural(...)” (PENNA, 2013, p. 199)

Penna faz tal relação utilizando a linha de pensamento desenvolvida por Koselleck no capítulo “Representação, evento e estrutura” que se encontra no livro “Futuro passado”, no qual o historiador alemão afirma

“Quanto mais rigorosa for a coerência sistemática, quanto mais longos forem os prazos dos aspectos estruturais, tanto menos eles poderão ser narrados em ordem cronológica estrita, com antes e depois. Também a duração pode se tornar evento, do ponto de vista historiográfico. Conforme o ângulo da perspectiva, certas estruturas de médio alcance, como a sociedade estamental de tipo mercantil, por exemplo, podem ser integradas, como um complexo único de eventos, a conjuntos de eventos maiores. Nesse caso, elas adquirem importância e valor específicos e se deixam determinar cronologicamente, permitindo definir épocas na evolução do modo e das relações de produção. Uma vez analisadas e descritas, as estruturas podem ser objetos de narrativas, como fatores que pertencem a conjuntura de eventos de outra ordem. A forma mais adequada para se apreender o caráter processual da história moderna é o esclarecimento recíproco dos eventos pela estrutura e vice-versa.” (KOSELLECK,2006, p.139)

Sob esta ótica fica mais claro compreender as narrativas didáticas sobre este período. A compreensão de que estruturas podem ser narradas como eventos nos ajuda em nossa análise, especialmente no fato de que muitas narrativas apontam que o regime militar se manteve estável durante o período de crescimento militar proporcionado pelo “Milagre econômico” e entram em derrocada com a crise financeira que surge após a crise do petróleo em 1973.

“O milagre econômico

Além de ser o país do futebol, o Brasil também era o país do desenvolvimento econômico entre 1969 e 1973. O governo federal, assim como os governadores de estado empossados pelo voto indireto, não mediram esforços para investir na imagem de uma nação que caminhava rumo à grandeza industrial. (...)

Médici recebeu o país em fase de crescimento econômico e com taxas relativamente baixas de inflação. O resultado foi o aquecimento do mercado para uma classe média bem remunerada e ansiosa para consumir. (...)

Na realidade, o crescimento da economia brasileira durante o governo Médici não teve nada de milagroso; ela beneficiou-se de uma situação econômica mundial com ampla disponibilidade de recursos (empréstimos externos), bem como do arrocho salarial e da repressão política.” (BRAICK,2006, p. 215-216)

Vejamos como a crise do Petróleo é narrada

“O governo Geisel deu início à abertura política, que ele próprio definiu como um processo de distensão lenta, gradual e segura. Seu governo enfrentou uma situação econômica internacional difícil, resultante da crise do petróleo de 1973.

Durante a Guerra do Yom Kippur, entre Israel e os países árabes, a Organização dos Países Exportadores do Petróleo(Opep) reduziu a oferta do produto para forçar o aumento dos preços. Resultado: o preço do barril quadruplicou, atingindo duramente os importadores. Os gastos com a compra de petróleo, somados aos juros dos empréstimos externos feitos para dar continuidade ao crescimento, elevaram a dívida externa brasileira de 10 bilhões de dólares, em 1972, a 15 bilhões de dólares em 1974. (...)

A insatisfação popular pôde ser vista nos resultados das eleições de 1974, quando o

MDB, o partido de oposição ao regime, quase dobrou sua representação no Congresso Nacional.” (BRAICK, 2006, p. 217)

No primeiro trecho, os autores fazem a narração de um fenômeno estrutural, o crescimento econômico internacional, como um evento justifica a estabilização e a boa imagem do regime militar, apesar de toda repressão política vivida. Já no segundo trecho, vemos como a crise econômica internacional ser narrada como um evento que explica o fim do milagre econômico e, portanto, a insatisfação popular que gerou a pressão por eleições diretas.

Como foi possível observar a partir dos trechos analisados anteriormente, existe uma forma peculiar na narração entre eventos e estruturas. Entendemos que esse “jogo” entre eventos e estrutura se dê pela tentativa dos livros didáticos de articular as grandes estruturas aos eventos ocorridos no Brasil através de uma síntese narrativa que facilite a compreensão dos alunos. Sobre isso Helenice Rocha afirma

“A narrativa escolar tenta sintetizar essas explicações divergentes de forma inteligível para os alunos. Algumas coleções investem em transitar entre o evento e a estrutura, se destacando por seu esforço de explicação e correlação entre os diferentes níveis, mais ou menos concretos ou abstratos de sujeitos.” (ROCHA, 2015, p. 109)

Acreditamos que estas estruturas narradas como eventos através da inversão explicada anteriormente também pode e deve ser compreendida como uma experiência histórica. Uma experiência que só pode ser construída através da metodologia do historiador e seu olhar retrospectivo sobre o passado que se pode enxergar esses processos de longa duração que interferiram na vivência social, política e econômica do Brasil daquela época.

Isso se torna evidente quando observamos a organização dos capítulos, pois *todos* os capítulos se estruturam sob uma ótica linear-cronológica. Porém, é interessante observar que mesmo que todos estejam submetidos a esta estrutura cronológica, todas as narrativas principais possuem aquilo que chamaremos de *blocos temáticos*. Estes blocos temáticos fazem parte da narrativa principal e costumam tratar

de questões/elementos importantes para compreensão da dinâmica social daquela época. Vejamos, por exemplo, a organização do primeiro capítulo sobre Ditadura Militar do livro “História – Da primeira grande guerra mundial ao início do século XXI” de Leonel Mello e Luís Costa

Quadro 7 – Temas abordados nos capítulos

<p><b>Título do capítulo:</b> “Brasil: os anos repressivos do regime militar”</p> <p><b>Tópicos/temas abordados no capítulo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A sucessão dos militares na presidência,</li> <li>• O governo do general Médici(1969-1974),</li> <li>• A economia no governo Médici,</li> <li>• Órgãos repressores, Movimento Estudantil,</li> <li>• Movimentos da esquerda armada,</li> <li>• A imprensa alternativa,</li> <li>• A televisão,</li> <li>• O Brasil e suas relações internacionais,</li> <li>• A sociedade brasileira,</li> <li>• Religião,</li> <li>• O fim do sufoco.</li> </ul>
---

O item “Sociedade brasileira” é bastante interessante pelo fato de analisar as mudanças sociais ocorridas naquela época.

“A sociedade brasileira

No início dos anos 1970, grandes mudanças estavam acontecendo na sociedade brasileira. As famílias começavam a ter um número menor de filhos, o que resultou num crescimento populacional mais lento. Os sulistas (gaúchos e paranaenses) começaram a mudar principalmente para as regiões do Centro-Oeste e Norte, em busca de terras férteis mais baratas. Nessa época, atraídos por mais e melhores empregos nas cidades ou expulsos de propriedades no campo, os migrantes dirigiram-se principalmente para o Rio de Janeiro e São Paulo.

As mulheres de elite e classe média estavam saindo para trabalhar fora de casa: até a década anterior, isso não era tão frequente. Tornou-se também muito mais comum às mulheres estenderem seus estudos, buscando cada vez mais uma formação universitária. Muitas famílias de classe média passaram a ter mais de um automóvel e o carro virou o objeto de consumo mais desejado também pelas camadas mais pobres da população.

Os hábitos de consumo foram alterados também quanto ao lugar onde fazer as

compras: foi na década de 1970 que os shopping centers começaram a se espalhar pelo país. Com o grande crescimento das cidades, era cada vez mais necessário um bom sistema de telefonia, o que ainda não acontecia. Havia poucos telefones fixos disponíveis em todas as regiões do país, as linhas eram vendidas, custavam muito caro e demoravam para ser instaladas.” (MELLO, 2009, p.200)

Este bloco temático é bastante significativo, pois tenta demonstrar ao aluno como era dinâmica social da época, demonstrando a experiência social das pessoas que viveram durante os anos 70. O olhar retrospectivo do historiador faz com que seja possível que os alunos compreendam como a vida era bastante diferente dos dias atuais.

Vejamos a estruturação de temas abordados no capítulo de outro livro: “Vontade de saber História” de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg

Quadro 7.1 – Temas abordados nos capítulos

<b>Título do capítulo:</b> A ditadura militar no Brasil
<p><b>Tópicos/temas abordados no capítulo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os militares no poder Subitens: “A ameaça socialista”, “A implantação do regime militar”</li> <li>• A ditadura no Brasil Subitens: Linha do tempo relacionando a sucessão presidencial aos principais eventos do período militar</li> <li>• O regime militar Subitens: “Os atos institucionais”, “A doutrina da Segurança Nacional”, “Perseguições, prisões e exílios”, “A censura”, “O poder da propaganda”</li> <li>• A resistência cultural nas artes Subitens: “As formas de protesto”, “A importância da música”</li> <li>• A resistência cultural na imprensa Subitens: “Informações sob censura”</li> <li>• A resistência armada Subitens: “O endurecimento do regime”, “As guerrilhas urbanas”</li> </ul>

- O “milagre econômico” brasileiro  
Subitens: “A abertura do Brasil para o capital internacional”, “O crescimento econômico”, “A crise na economia brasileira”
- Enquanto isso...na América Latina  
Subitens: “As ditaduras militares na América Latina”
- A abertura política  
Subitens: “Abertura lenta, gradual e segura”
- O fim da ditadura militar no Brasil  
Subitens: “As idas e vindas do processo de abertura”, “Cresce a campanha pela democracia”, “A eleição indireta de Tancredo Neves”

#### Vejamos o subitem “Informações sob censura”

##### “Informações sob censura

O golpe militar de 1964 obteve apoio de grande parte da imprensa, que apoiava a derrubada do presidente João Goulart. No entanto, após o golpe, grandes jornais como o Correio da Manhã passaram a publicar denúncias relacionadas ao governo militar.

No início da ditadura, quase todos os jornais de esquerda foram fechados pelo governo. Os veículos de comunicação que permaneceram em atividade, como jornais, revistas, noticiários de rádio, cinema e televisão foram vítimas de uma rígida censura. Muitas editoras de livros e escritórios de redação de jornais que transmitiam ideias de esquerda sofreram duras intervenções, como o recolhimento das edições impressas e a prisão de seus editores. Muitos jornalistas fundaram periódicos pequenos, que acabaram por obter grande aceitação do público.

Para conseguir transmitir as informações censuradas à população, alguns jornalistas utilizavam mensagens cifradas. Além disso, muitos jornalistas utilizavam o humor para criticar o regime militar.” (PELLEGRINI, 2009, p. 194)

Novamente, este bloco temático demonstra como durante o período ditatorial a forma de veiculação de notícias era diferente dos dias atuais em decorrência da censura.

Para além de temas no corpo principal do texto, os boxes também trazem informações relevantes sobre a experiência ditatorial brasileira. Estes boxes são bastante relevantes de serem analisados, visto que ali é possível observar de uma forma clara uma relação entre passado e presente, com a vistas a uma aproximação a realidade do aluno.

No livro, por exemplo, “Saber e fazer História” no box “Documento histórico – A ditadura passada a limpo” os autores extraem



um trecho do livro “Brasil: Nunca mais(1964-1979)” destacando a série de denúncias de crimes praticados durante o regime militar ocorridas no processo de redemocratização.

“A ditadura passada a limpo

(...)Diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que “ninguém será submetido à tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante”.

Em 20 anos de regime militar, esse princípio foi ignorado pelas autoridades brasileiras. A pesquisa do projeto Brasil: nunca mais(1964-1979) mostrou quase uma centena de modos diferentes de tortura mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros. Instrumentos de tortura como o “pau-de-arara”, o choque elétrico, o “afogamento”, a “geladeira”, a “cadeira do dragão”, o uso de produtos químicos etc.

Durante a ditadura militar, a tortura foi utilizada em pessoas de todas as idades, sexo ou situação física e psicológica. Assim, crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.

O emprego da tortura foi peça da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964.”(COTRIM, xxxx, p. 229)

Este livro esteve nas escolas de 2012 até 2015. De 2012 até 2014, o Brasil assistiu aos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade<sup>33</sup>. Tal comissão buscou “passar a limpo” este período doloroso da História brasileira. Acreditamos que a comissão deu um importante passo na busca pela construção de uma experiência histórica que buscou conhecer de forma mais aprofundada a realidade daquele período. A CNV fez um longo estudo da violação dos direitos humanos neste período e trouxe a público o esclarecimento e conhecimento de uma série de fatos desconhecidos pela população.

Os trabalhos da CNV puderam ser acompanhados em jornais, revistas, televisão e internet. Os autores ao colocarem o trecho de um trabalho tão relevante como o “Brasil: nunca mais” acabam dialogando com esta memória tão dolorosa do Brasil recente.

Outro livro que aborda questões pertinentes até os dias atuais é “Novo História – Conceitos e procedimentos” ao tratar da relação entre o regime militar e os indígenas, destacando a criação da Funai em 1969

<sup>33</sup> “A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.” In.: A CNV

Disponível Online: <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

Consulta em 21/11/2016

e a aprovação do Estatuto do índio em 1973, o processo de demarcação de terras ocorrida na década de 70 e a ocupação da Amazônia na década de 80 que dizimou diversas populações indígenas isoladas, além de tratar da organização do movimento indígena a partir da década de 70.

O livro também trata do movimento negro

“Movimento negro e resistência

Na propaganda oficial e patriótica dos governos militares, o país era uma “democracia racial” em que todos viviam em harmonia. Assim, os que procuravam discutir o tema da discriminação ou do preconceito eram censurados e tachados de “impatrióticos”.

Durante a década de 1970, surgiram novas tentativas de organização do movimento pelos direitos dos negros. Em 1975 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), cujos membros defendiam a utilização das estratégias dos ativistas negros norte-americanos na luta pelos direitos civis.

No processo de retomada das manifestações contra a ditadura militar, foi fundado o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em 1979. Essa entidade procurava reunir os diversos grupos que se mobilizaram na organização de atos públicos contra a discriminação racial.

Nos anos 1980, os diferentes grupos passam a destacar e valorizar a cultura afro-brasileira, formada pela mistura de elementos de origem brasileira e africana. Essa forma de luta sofria críticas de outros setores do movimento negro organizado, de acordo com os quais as práticas culturais isoladamente não resultavam em mudanças efetivas. Esses setores pregavam a necessidade de realizar ações práticas efetivas, como a organização de boicotes, piquetes e movimentos de desobediência civil.” (DREGUER, 2009, p. 197)

Para além de cumprir as leis 10.639<sup>34</sup> e 11.645<sup>35</sup>, o texto gera uma experiência histórica sobre os eventos ocorridos o surgimento e crescimento de movimentos importantes e atuantes até os dias atuais ao regime militar.

Interessante observar como os trechos aqui destacados demonstram como a narração de eventos pode construir uma experiência histórica que fazem uma ponte entre o passado recente do Brasil e atualidade. Acreditamos que isso demonstra ao aluno a importância de conhecer e estudar a história como uma ferramenta de compreensão do mundo e da sociedade em que vive.

Portanto, as narrativas didático históricas sobre a Ditadura Militar são construídas por historiadores que dialogam com um público amplo, buscando atender a diferentes demandas<sup>36</sup>. A estruturação destas

<sup>34</sup> Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

<sup>35</sup> Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

<sup>36</sup> Para maiores informações ver: RALEJO, Adriana Soares. Autoria de livros didáticos: desafios e

narrativas é feita através da mobilização de fontes e do diálogo com a historiografia sobre o tema. Logo, devemos e podemos concluir que as narrativas aqui analisadas representam o terceiro modo de aquisição de experiências.

No campo das experiências e dos estratos, observamos podemos observar que existe uma ênfase muito grande em *todos* os livros aos processos de resistência ao regime militar. Os artistas, políticos, intelectuais e o movimento estudantil são sempre lembrados como figuras/grupos importantes na luta contra a ausência de democracia. As torturas, o exílio e as guerrilhas são parte importantes desta narrativa que quase não destaca o apoio popular a ao regime. Vejamos alguns exemplos de como estes grupos são retratados

#### Quadro 8 – Quadro de Exemplos

<b>Quadro de Exemplos</b>	
<b>Exemplo 1: As Guerrilhas</b>	<p>“O endurecimento do regime militar reforçou o argumento dos que defendiam a tese de que apenas a luta armada poderia derrubar o regime, o que levou muitos militantes de esquerda a pegar em armas. (...)</p> <p>No Brasil, a luta armada teve início em 1968, quando Carlos Marighella, um veterano militante comunista, afastou-se do velho PCB para formar a Aliança Libertadora Nacional(ALN). Outros grupos formaram-se em seguida e também adotaram a luta armada. Os mais expressivos foram a Ação Popular(AP), a Vanguarda Popular Revolucionária(VPR) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro(MR-8), cujo nome homenageava Che Guevara, morto nesse dia, em 1967.</p> <p>A luta armada concentrou-se nas cidades, daí ter sido chamada de guerrilha urbana. Apenas o Partido Comunista do Brasil (PC do B) optou pela luta no campo e montou um núcleo guerrilheiro na região do Araguaia, no sul do Pará.</p> <p>Para liquidar os agrupamentos de esquerda, o regime militar utilizou diversos órgãos de repressão. Uns já existiam, outros foram criados naquela época. Alguns deles se tornam especialmente famosos pelo terror que inspiravam. Foram responsáveis por prisões torturas, mortes e desaparecimentos de centenas de presos políticos, que haviam ou não participado da luta armada.” (FIGUEIRA, 2009, p. 210)</p>
<b>Exemplo 2: Os intelectuais e os artistas</b>	<p>“O show opinião e a resistência ao golpe de 1964</p> <p>Intelectuais e artistas brasileiros reagiram ao golpe de 1964 por meio da música, do teatro, do cinema e de outras manifestações culturais. A cantora Nara Leão, por exemplo, deixou de cantar os temas preferidos da bossa nova, como o céu, o mar e o amor, e passou a interpretar músicas que falavam das dores e angústias da população pobre. Por isso, no final de 1964, lançou o disco Opinião de Nara, contendo sambas de morro de Zé Keti(compositor carioca), músicas nordestinas</p>

de João do Vale (compositor maranhense) e cantos tradicionais de capoeira. Nara se apresentava assim como cantora-militante e inaugurava uma tendência musical: a bossa nova engajada, isto é, comprometida com as lutas populares. As músicas do LP Opinião de Nara serviram de base para a montagem do famoso show Opinião, que estreou no Teatro de Arena, com a casa lotada, no final de 1964, e foi o primeiro grito de protesto dos artistas nacionais contra o Regime Militar. (...)

O Opinião e outros espetáculos do gênero, como Arena canta Zumbi, O samba pede passagem e Morte e vida Severina, lançados entre 1964 e 1966, transformaram os palcos brasileiros em espaços de resistência à opressão e de valorização do popular na cultura.” (BOULOS, 2009, p.230-231)

### Exemplo 3: Torturas e exílio

“Perseguições, prisões e exílios

Durante o governo militar foram criados vários órgãos que visavam identificar e perseguir indivíduos considerados subversivos.

Em nome da “segurança nacional”, órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) tinham a função de controlar as informações que circulavam no país e de desarticular as organizações subversivas, além de localizar e prender seus militantes. Muitas pessoas que faziam oposição ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas, escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores do regime militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.” (PELLEGRINI, 2009, p. 190)

Acreditamos que estes três exemplos são bastante interessantes por demonstrarem as diferentes formas de resistência durante o período militar, destacando o engajamento social e político de diferentes grupos da sociedade brasileira. Estes trechos narram experiências comuns a grupos que comungavam das mesmas posições políticas em um mesmo período: a luta contra o regime antidemocrático. As narrativas dessas experiências, a nosso ver, também fazem parte de uma memória instituída sobre o regime. Uma memória que preza pela resistência e pela luta aos direitos, uma memória que está restrita a determinados grupos e não a totalidade social. Sobre tal aspecto, Helenice Rocha afirma

“(…)a memória ocupa lugar relevante na definição curricular dos conteúdos de história, conforme afirmam Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon (1994, p. 47):

A memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...). A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário. Essa memória está presente em diferentes espaços e produções sociais, como na escola, na mídia e seus produtos e no trabalho sobre o passado dos historiadores. No currículo escolar, a narrativa se constitui em uma composição da história e da memória, inclusive escolar, que define o cânone a ser ensinado e aprendido – o currículo de história –, segundo as finalidades sociais almejadas. *E é referência tanto para os professores, em sua explicação sobre os conteúdos na aula*

*como para os livros didáticos no seu processo de produção*<sup>37</sup>.” (ROCHA, 2015, p. 99)

Como já dissemos anteriormente, as narrativas didático históricas são construídas através da inter-relação entre fontes, historiografia e demandas sociais. Portanto, é de se esperar que estes textos prezem por uma narrativa canônica memorialística, visto que

“Segundo Fico, a abordagem propriamente histórica sobre o golpe de 64 e o regime que o sucedeu é recente, em um movimento de incorporação, pelos historiadores, de temáticas tratadas quase exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos e narradas pelos próprios partícipes até então. O autor acrescenta que a literatura ficou marcada, em uma primeira fase, por dois importantes gêneros. O primeiro, pela busca de caracterização das crises militares de países como o Brasil, amparados em especial pela ciência política. O segundo gênero se caracteriza pela memorialística, tendo surgido e crescido durante a abertura política no governo Geisel. O autor afirma: «Foi essa memorialística que constituiu o primeiro conjunto de versões sobre a ditadura militar, algumas das quais se revelariam mitos ou estereótipos» (2007).” (ROCHA, 2015, p. 116)

Ainda no campo das experiências geracionais, é possível observar que seis dos dezesseis livros analisados dialogam com o contexto de ditaduras latino-americanas.

Quadro 9- Diálogo com as ditaduras latino-americanas

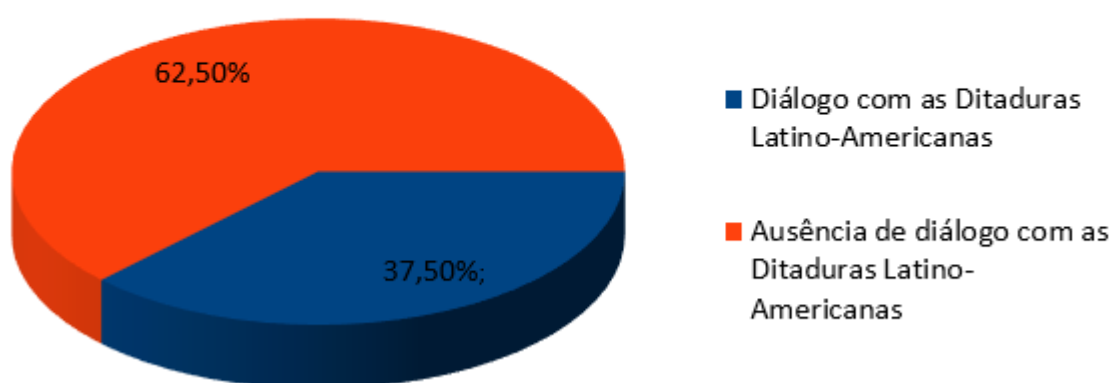
Dialogam com as ditaduras latino-americanas	Não dialogam com as ditaduras latino-americanas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História em Documentos;</li> <li>• Para entender a História;</li> <li>• Vontade de Saber História;</li> <li>• História em projetos;</li> <li>• História Temática: tempos e culturas;</li> <li>• Novo História: Conceitos e procedimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Araribá – História;</li> <li>• História e Vida Integrada;</li> <li>• História – Das cavernas ao terceiro milênio;</li> <li>• História – Da Primeira Grande Guerra Mundial ao início do século XXI;</li> <li>• História, Sociedade e Cidadania;</li> <li>• Saber e fazer História;</li> <li>• Tudo é História;</li> </ul>

<sup>37</sup> Grifo nosso

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Radix – História;</li> <li>• Navegando pela História;</li> <li>• Para Viver Juntos – História.</li> </ul>
--	--

Gráfico 4 – Diálogo com as Ditaduras Latino-Americanas

### Diálogo com as Ditaduras Latino-Americanas



Interessante observar que a maioria dos livros dialoga com o contexto internacional (Guerra Fria), mas não dialoga com nossos vizinhos que passaram por uma situação bastante semelhante a nossa: golpe, ditaduras, torturas, prisões, mortes e exílios. Apesar disso, acreditamos que os livros que trazem este diálogo demonstram a experiência geracional de um continente que viveu sob o espectro do medo e da repressão.

O livro “História em Projetos”, por exemplo, ao longo de todo capítulo, vai traçando paralelos entre o Brasil e os acontecimentos na América Latina, destacando a influência norte-americana neste contexto. Porém, no último tópico de seu capítulo, os autores fazem um breve texto sobre as Ditaduras militares na América Latina.

“Entre as décadas de 1960 e 1970, a América Latina foi tomada por governos militares. Os golpes de Estado se sucederam: em 1964, no Brasil; em 1971, na Bolívia; em 1972, no Equador; em 1973, no Chile e no Uruguai; e em 1976, na Argentina.

As ditaduras latino-americanas contaram com o apoio decisivo do governo dos

Estados Unidos, que as viam como barreiras à influência socialista na região. Em comum, as ditaduras latino-americanas tiveram a violenta repressão aos movimentos de oposição (com torturas e mortes), a aversão à participação política das classes populares e o favorecimento aos interesses de latifundiários, empresários e grupos econômicos estrangeiros. Também promoveram a concentração de renda e a diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores(...)" (OLIVEIRA, 2009, p. 177)

Interessante observar como o trecho destaca a relação dos Estados Unidos com os golpes militares, a repressão violenta, a ausência de democracia e o favorecimento econômico de determinados grupos sociais como características comuns a todos os países que vivenciaram esta experiência.

Já no livro “História em Documentos”, a autora dedica uma página inteira a discutir a relação entre economia e política na América latina daquela época.

“Quando ocorreu o primeiro choque do petróleo, em 1973, os países latino-americanos estavam atravessando graves conflitos políticos, que culminaram em golpes de direita e na instauração de ditaduras militares. (...)A repressão militar movida pelos ditadores sul-americanos gerou ou intensificou a ação terrorista de grupos guerrilheiros de esquerda. (...) As ditaduras da América Latina, incluindo a do Brasil, estavam sob influência dos Estados Unidos e submetiam aos interesses dessa nação. Em troca, receberam maciços capitais americanos, que permitiram uma rápida industrialização e a elevação do nível de vida das classes médias urbanas.” (RODRIGUES, 2009, p. 242)

Neste trecho verificamos novamente a relação entre a política externa norte-americana e o crescimento econômico dos países sob regimes ditatoriais.

Acreditamos que os exemplos destacados anteriormente foram importantes para destacar uma experiência geracional de um continente, mas, para além, percebemos uma contradição existente nos livros. Anteriormente, apontamos que a maioria dos livros faz alguma conexão entre os Estados Unidos e o apoio ao golpe militar no Brasil. Porém, apenas seis livros destacam como a América Latina passou pela experiência do regime ditatorial, como o Brasil. Por que a maioria dos livros não fazem nenhuma articulação entre as experiências ditatoriais latino-americanas e a Guerra Fria?

Supomos que isto se dá pelo fato da narrativa sobre ditadura militar brasileira já possuir uma estrutura claramente definida com os

temas e/ou tópicos a serem abordados e, portanto, não se abre espaço para o diálogo com outros lugares e histórias. Consideramos que a existência dessas outras narrativas é fundamental para que o aluno possa compreender que

“Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones.” (BLANCH, FERNÁNDEZ, 2010, p.282)

Portanto, entendemos que o destaque a estas outras narrativas é fundamental para a compreensão do contexto histórico mundial da época, não só do Brasil, e das experiências geracionais do continente latino-americano.

Apesar de raras, as experiências individuais também aparecem. Elas, em geral, surgem fora do texto principal, especialmente em boxes. Vejamos o exemplo abaixo

“Lula: uma estrela em ascensão

Em 15 de março de 1979, com a posse do general Figueiredo na Presidência, o movimento contra a ditadura cresceu, passando a exigir anistia para os perseguidos e punidos pela ditadura, eleições diretas e livres em todos os níveis, liberdade de expressão, etc.

Diversas categorias de trabalhadores, como metalúrgicos, voltaram a fazer greves por melhores salários e condições de trabalho.

Os metalúrgicos do ABC paulista saíram na frente e, em 1º de maio de 1979, fizeram uma grande manifestação no estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, comandados pelo líder sindical Luiz Inácio da Silva, o Lula.

Nas décadas seguintes Lula se transformou em uma importante liderança política de oposição, candidatando-se por quatro vezes às eleições presidenciais do país pelo partido que ajudou a fundar – o PT, Partido dos Trabalhadores. Em 2002 e 2006, Lula seria eleito e reeleito para Presidência da República.” (PILETTI, 2009, p.175)

Interessante observar como o texto conecta os eventos do final do período militar a biografia de Lula, destacando sua trajetória como líder sindical até a presidência, fazendo uma ponte entre o passado e o presente e, assim, aproximando o aluno da realidade política de seu país.

### **3.4 Conclusões finais**

À guisa de conclusão, foi possível observar neste capítulo que as narrativas conseguem transitar entre diferentes ritmos temporais, ou



seja, diferentes estratos temporais, apesar de serem construídas sob uma lógica linear-cronológica.

Observamos também que não existe nenhum diálogo entre a teoria histórica exposta nos capítulos do 6º ano e as narrativas construídas pelos capítulos do 9º ano, a nosso ver, acreditamos que seria importante que houvesse esta articulação, pois assim, o aluno poderia assimilar melhor os acontecimentos históricos, através de uma compreensão mais aprofundada dos diferentes níveis temporais existentes na História, em vez de apenas de uma narrativa puramente factual.

Considerando estes fatos, entendemos que estas narrativas possuem uma grande complexidade e demonstram a centralidade do tempo histórico nas narrativas didático escolares. Esta centralidade colabora no desenvolvimento cognitivo e da consciência histórica dos alunos, objetivo central no ensino e aprendizado da disciplina histórica.

## CONCLUSÃO

“A natureza do homem é a História.”

Antonio Gramsci

A frase de Antonio Gramsci nos faz pensar que não é possível separar a vida humana da História. Como afirmei no início desta dissertação, defendo que os estudos históricos dialogam intimamente com nossas inquietações mais íntimas. Neste sentido, a presente dissertação teve como principal tema o tempo. Uma questão que me move, angustia, gera dúvidas e medos. Enfrentar esta questão também foi um enfrentamento interno daquela que aqui escreve.

Mas, como disse anteriormente, meu objetivo não era escrutinar minha vida, mas buscar compreender melhor o tempo histórico e suas formas de apresentação e tratamento nos livros didáticos. Acredito que este objetivo primordial foi cumprido. Ao longo dos três capítulos analisados foi possível perceber como os livros didáticos tratam e operacionalizam das mais *diversas formas* o tempo histórico.

O tempo histórico se faz tão presente nestas narrativas que sem um exame tão minucioso, quanto o que fizemos aqui, não seria possível perceber sua presença de forma clara. Isso sem sombra de dúvidas reforça duas das nossa hipóteses iniciais. A primeira de que o Programa Nacional dos Livros Didáticos, assim como os próprios livros didáticos, já naturalizaram o tempo histórico e a exceção dos capítulos iniciais do 6º ano, não veem necessidade de discutir ou aplicar a teoria apresentada em outros capítulos da coleção.

A segunda versa sobre a ausência de conexão entre os capítulos do 6º e do 9º anos. Toda a teoria apresentada e discutida no texto do 6º ano não é aplicada na narrativa construída pelos livros do 9º ano. O que me faz pensar: por que uma discussão teórica tão densa a alunos que estão fazendo seu primeiro contato com a disciplina histórica e deixar isso de lado a alunos que teriam maior maturidade intelectual para compreender e introjetar isso em suas vidas? Acredito que os autores devam entender

estes capítulos introdutórios como fundamentais para cumprir a prerrogativa do Edital do PNL D de desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos. Claramente isso é uma contradição, visto que estes conceitos não são operacionalizados de forma explícita.

A não operacionalização de forma explícita dos conceitos expostos, nos leva a confirmação da nossa terceira hipótese: as narrativas dão maior ênfase nos eventos que nos fenômenos estruturais. Tal hipótese pode ser confirmada no capítulo três em que vimos que as narrativas tem como elemento estruturante e encadeador: os eventos. São eles que constroem a narrativa figurativa que contam os fatos ocorridos durante o regime militar brasileiro.

Foi possível confirmar também que *todas* as narrativas do 9º ano se organizam sob uma ótica linear-cronológica, mas isso não significa que o tempo histórico não está presente. A análise dos capítulos demonstrou que eles transitam livremente entre os diferentes ritmos temporais, construindo uma narrativa bem mais complexa do que poderia se supor de início.

A única hipótese que não conseguimos confirmar foi a de que as narrativas apresentam o passado como algo dado e acabado, como observamos os capítulos dialogam constantemente com o presente, buscando sempre aproximar o passado e a história ao cotidiano e a realidade do aluno. Sem sombras de dúvidas isso é fundamental para que o aluno perceba a história como uma chave de interpretação do mundo em que vive.

Acredito que as análises aqui construídas e comprovadas são fundamentais para reforçar a máxima do livro didático como um “objeto cultural complexo”, afinal, entendo que cada narrativa forma um conjunto complexo e profundamente diferenciado dos demais, apesar do olhar inicial demonstrar que elas são bastante similares.

Essa complexidade, que tem como sua base o tempo histórico e as diferentes formas de tratá-lo, são elementos fundamentais para que o aluno possa se desenvolver cognitivamente, se tornar um cidadão crítico e consiga construir sua consciência história para que dessa forma consiga atuar de forma plena em sua vida.

À guisa de conclusão, afirmo que a análise destas narrativas foi fundamental para compreender que a História não é a ciência do passado, que ela não se constrói apenas na escola no diálogo entre alunos, livros e professores ou no campo acadêmico. A História se constrói em nosso dia-a-dia, ela parte de nós e a nós retorna. Por isso, que acredito firmemente que “A natureza do homem é a História”. Espero que este trabalho tenha demonstrado isso ao leitor.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *O tempo da História*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água editores, 1992.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BLANCH, Joan Pagès; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, setembro-dezembro.2010.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001.

BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais. A longa duração”. In: *Escritos sobre a História*. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. pp. 41-78.

BITTENCOURT, Circe. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura(1810-1910)*. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, 2004.

----- . *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

----- . *Livros e materiais didáticos de história*. CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

----- . *O historiador e o livro didático*. Trad. Maria Helena Camara Bastos. *História da educação*, Pelotas, v. 6, n.11, p.05-24.

COSTA, Fernando. *La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria*. *Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009, pp. 267-286

FONSECA, Thaís. *História e Ensino de História*. 2. ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALZERANI, M.; BUENO, J.; PINTO JR., A.(orgs). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GONTIJO, R.;MAGALHÃES, M.; ROCHA,H.(orgs). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV,2009.

HOBSBAWN, Eric J. *Sobre história*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Trad. Marcus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio,2014.

\_\_\_\_\_. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio,2006.

\_\_\_\_\_. *O Conceito de História*. Trad. René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção História e Historiografia, 10)

LE GOFF, Jacques. *História, ensino e períodos*. In.: A história deve ser dividida em pedaços? Trad. Nícia Adan Bonatti. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MAGALHÃES,Marcelo(org). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

Miranda, S.; LUCA, T. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X,2007.

MUNAKATA, Kazumi. *Da didática da História à história da didática*. Revista História Hoje, v.2,p. 251-267,2013.

\_\_\_\_\_. *Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção*. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 513-529, 2004.

\_\_\_\_\_.*O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, p. 179-197, 2012.

\_\_\_\_\_.*O livro didático como mercadoria*. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 51-66, 2012.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

----- . *Programa 'Escola sem Partido': uma ameaça à educação emancipadora*" In.: GABRIEL, C.;MONTEIRO, A.; BOMFIM, M. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2017. P. 43-58.

RALEJO, Adriana Soares. *Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar*. 2014. 166f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, José Carlos. *Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo, Ática, 1994.

----- . *Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro / José Carlos Reis*. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012.

ROCHA, Helenice. *A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão*. Territórios e Fronteiras (Online), v. 6, p. 53-66, 2013.

----- . *A Ditadura Militar(1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras*. Espacio, Tiempo y Educación, Salamanca, vol. 2, n. 1, pp. 97-120, enero-junio 2015.

ROCHA, Heloísa e SOMOZA, Miguel. *Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural*. Proposições(online).2012, vol. 23, pp. 21-31.

ROCHA,H.; REZNIK,L.;MAGALHÃES,M.(orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV,2009.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta(Org.) *Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...* Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

BOULOS Júnior, Alfredo. História – Sociedade e Cidadania, 6º ano. - São Paulo: FTD,2009.

\_\_\_\_\_. História – Sociedade e Cidadania, 9º ano. - São Paulo: FTD,2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. EDITAL PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2008.  
\_\_\_\_\_. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,2010.

CABRINI, Conceição. História temática: tempos e culturas, 6º ano: Ensino fundamental / Cabrini, Catelli, Montellao. 4ª ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção História temática)

\_\_\_\_\_. História temática: tempos e culturas, 9º ano: Ensino fundamental / Cabrini, Catelli, Montellao. 4ª ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção História temática)

CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História, 6º ano. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Tudo é História, 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.

COTRIM, Gilberto. Saber e Fazer História: História geral e do Brasil, 6º ano: primeiras sociedades, Antiguidade e Idade Média / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_. Saber e Fazer História: História geral e do Brasil, 9º ano: primeiras sociedades, Antiguidade e Idade Média / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DREGUER, Ricardo. Novo História: conceitos e procedimentos, 6º ano/ Ricardo Dreguer, Eliete Toledo.2. ed. São Paulo: Atual,2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. Para entender a História/ 6º ano. Divalte Garcia Figueira, João Tristan Vargas. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_. Para entender a História/ 9º ano. Divalte Garcia Figueira, João Tristan Vargas. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MELLO, Leonel Itaussu A. História: Da aurora da humanidade ao sistema feudal europeu, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. História: Da primeira grande guerra mundial ao início do século XXI, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.



MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos: história, 6º ano: ensino fundamental. 1ª ed. Rev. São Paulo: Edições SM,2009.

NEMI, Ana Lúcia. Para viver juntos: História. 9º ano: ensino fundamental/ Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis. 1ª ed. Rev. São Paulo: Edições SM,2009.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de. História em projetos / Maria da Conceição Carneiro de Oliveira, Carla Miucci Ferraresi, Andrea Paula dos Santos.2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

PANAZZO, Silvia. Navegando pela história, 6º ano. Nova edição. São Paulo: Quinteto editorial, 2009.

\_\_\_\_\_.Navegando pela história, 9º ano. Nova edição. São Paulo: Quinteto editorial, 2009.

PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber História, 6º ano/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_. Vontade de Saber História, 9º ano/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

PILLETI, Nelson.História e Vida Integrada / Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte. São Paulo: Ática, 2009.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. História em documento: imagem e texto, 6º ano/ Joelza Ester Domingues Rodrigues. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História em Documento)

\_\_\_\_\_. História em documento: imagem e texto, 9º ano/ Joelza Ester Domingues Rodrigues. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História em Documento)

Projeto Araribá: história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2007.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História, 6º ano / Cláudio Vicentino. São Paulo: Scipione,2009. (Coleção Projeto Radix)

\_\_\_\_\_. Projeto Radix: História, 9º ano / Cláudio Vicentino. São Paulo: Scipione,2009. (Coleção Projeto Radix)