

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

RAFAEL SCHIER GRANADO

**"UMA OPERAÇÃO DE SEU TEMPO": OS IMPACTOS DA BNCC SOBRE OS
CAPÍTULOS TEÓRICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2024**

RAFAEL SCHIER GRANADO

**"UMA OPERAÇÃO DE SEU TEMPO": OS IMPACTOS DA BNCC SOBRE OS
CAPÍTULOS TEÓRICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Ensino de História, no
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-
PROFHISTÓRIA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Ribeiro Ferreira.

PONTA GROSSA

2024

G748 Granado, Rafael Schier
 "Uma Operação de seu Tempo": os impactos da BNCC sobre os capítulos
 teóricos em livros didáticos de História do Ensino Fundamental / Rafael Schier
 Granado. Ponta Grossa, 2024.
 173 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de
 Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Angela Ribeiro Ferreira.

 1. Ensino - História. 2. Teoria - História. 3. Livro didático. 4. Bncc. I. Ferreira,
 Angela Ribeiro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História.
 III.T.

CDD: 907.2



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAEL SCHIER GRANADO

“UMA OPERAÇÃO DE SEU TEMPO”: OS IMPACTOS DA BNCC SOBRE OS CAPÍTULOS TEÓRICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 09 de agosto de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA RIBEIRO FERREIRA**
CPF: 11.761.029-10.03.44-0-000
Certificado em https://brasil.gov.br

Profª Drª Angela Ribeiro Ferreira (UEPG - Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **JANAINA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO**
Data: 20/08/2024 09:45:27-0000
Certificado em https://brasil.gov.br

Profª Drª Janaina de Paula do Espírito Santo (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **ANDRÉ CARLOS FURTADO**
Data: 20/08/2024 09:11:23-0000
Certificado em https://brasil.gov.br

Prof Dr André Carlos Furtado (UNIFESSPA)

Ponta Grossa, 09 de agosto de 2024.

“ogni giudizio storico, conferisce a ogni storia il carattere di storia contemporânea”
(BENEDETTO CROCE)

“A História é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado por um “tempo de agora” (WALTER BENJAMIN)

AGRADECIMENTOS

Escrevo essas linhas um tanto emocionado, lembrando o caminho trilhado, seus percalços e obstáculos e quem esteve ombreado comigo ao longo do trajeto, auxiliando e servindo de suporte e apoio ao longo da estrada que culminou neste momento:

A Deus, fonte de toda inspiração e de toda Verdade

À minha mãe, Rosilda, por todos os sacrifícios, andanças e lutas que vivemos juntos. Meu exemplo-maior de perseverança e resiliência! Sigo adiante pelo ancorado em tua firmeza, tendo por certo que sempre estará ao meu lado em todos os infortúnios, desafios e vitórias que pairam no devir;

Ao meu pai, Luciano, por me ensinar o valor da verdadeira amizade. Sempre como meu suporte, alicerce, meu espelho e modelo de bom pai. Foi por teus sacrifícios e por teus conselhos que cheguei até aqui;

À minha orientadora, Prof. Dra. Angela Ribeiro Ferreira, pela paciência e por todas as sugestões, revisões e críticas que me conduziram adiante ao longo da elaboração deste trabalho;

Ao Centro Tecnológico de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CETEP), que gentilmente emprestaram-me as fontes utilizadas na elaboração deste trabalho;

Ao João Vitor Soler, ao Ricardo Sola, ao Maurício Ribeiro e ao Victor Nieto Garc, meus confidentes e apoiadores de primeira hora ao longo deste processo. Pela amizade e pela inspiração intelectual;

Ao Allan Domingues, pela verdadeira amizade que fizemos ao longo do mestrado. Obrigado por ser este ombro amigo e uma inspiração para ser cada vez melhor. Agradeço-te ainda mais por me salvar nas correções.

E ao William Vinicius Vasco, meu grande amigo, parceiro de universidade, de copos e de vida. Você que sempre poderá reivindicar a originalidade da ideia que culminou neste trabalho!

RESUMO

O texto apresenta a dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UEPG) que compara as perspectivas teóricas e mudanças nos capítulos de Teoria da História dos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental II antes e depois da homologação da BNCC. O estudo busca identificar os principais tópicos teóricos e conceitos nos livros didáticos, comparando obras destinadas aos editais do PNLD de 2017 e 2020. A pesquisa utiliza dois tipos de metodologia, a metodologia descritiva-quantitativa e descritiva-qualitativa com ênfase na análise de conteúdo e seleciona obras publicadas antes e depois da BNCC. Para a execução do trabalho, a pesquisa visa compreender como os elementos teóricos apresentados no capítulo inicial do livro didático se configuram durante os últimos anos de vigência dos PCN's e nos primeiros anos de implementação da BNCC. As principais conclusões mostram que a BNCC reforça a cronologia como única abordagem possível, mas garante espaço para críticas e para outras perspectivas teóricas. Também evidencia que os livros didáticos refletem as mudanças sociais, políticas e curriculares, com tendência à padronização pós-BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Teoria da História, Livro Didático, BNCC

ABSTRACT

The text presents the dissertation of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória – UEPG), which compares the theoretical perspectives and changes in the Theory of History chapters of History textbooks before and after the approval of the National Common Curricular Basis (called BNCC). The study aims to identify the main theoretical topics and concepts in the textbooks, comparing works destined for the National Textbook Program (called PNLD) editions of 2017 and 2020. The research uses two types of methodology, descriptive-quantitative and descriptive-qualitative methodology with emphasis on content analysis and selects works published before and after the BNCC. For the execution of the work, the research aims to understand how the theoretical elements presented in the initial chapter of the textbook were organized during the last years of the PCN's validity and in the first years of BNCC implementation. The main conclusions show that the BNCC reinforces chronology as the only possible approach but provides space for criticism and other theoretical perspectives. It also indicates that textbooks reflect social, political, and curricular changes, with a tendency to a standardization post-BNCC.

KEYWORDS: History Teaching, Theory of History, Textbooks, BNCC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 ALGUNS OLHARES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES	17
1.1 LIVROS DIDÁTICOS: DEFINIÇÕES, USOS E APROPRIAÇÕES	18
1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): UMA POLÍTICA DE ESTADO E UM SUCESSO DE MERCADO	21
1.3 A HOMOLOGAÇÃO DA BNCC: UM PANORAMA POLITICO E ECONÔMICO	25
1.4 AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ENSINADA NA BNCC	30
1.4.1 As concepções teóricas da Histórica e a BNCC	32
CAPÍTULO 2 – TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES	36
2.1 ESCOLAS HISTÓRICAS	40
2.1.1 Escola Metódica	41
2.1.2 Marxismo e o Materialismo Histórico-Dialético	45
2.1.3 Os Annales	52
2.2 AS FONTES E SEUS USOS	59
2.2.1 As fontes e as correntes Historiográficas	60
2.2.2 O uso de fontes no ensino de História	61
2.3 O TEMPO	64
2.3.1 A concepção do tempo histórico como motivador da crise educacional	69
2.4 HISTÓRIA, NARRATIVA E GÊNERO TEXTUAL	70
2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	74
CAPÍTULO 3 O LIVRO DIDÁTICO, SUA ESTRUTURA E SEUS CONCEITOS: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS CAPÍTULOS TEÓRICOS	78
3.1 ANÁLISE DE DADOS E O USO DOS CONCEITOS	80
3.1.1 Unidades e Capítulos: uma visão panorâmica sobre os livros didáticos	82
3.1.1.1 História – Sociedade e Cidadania	83
3.1.2 Historiar	84
3.1.3 Projeto Mosaico (2017) x Projeto Teláris (2020)	86
3.1.4 História.doc	88
3.2 UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS CONCEITOS	89
3.2.1 História – Sociedade e Cidadania	90
3.2.2 Historiar	93
3.2.3 Projeto Mosaico (2017) x Projeto Teláris (2020)	96
3.2.4 História.doc	99

CAPÍTULO 4 MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS ABORDAGENS HISTÓRICAS DOS CAPÍTULOS TEÓRICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2017-2020): UMA ANÁLISE COMPARATIVA	103
4.1 O CONCEITO DE HISTÓRIA	104
4.1.1 As Abordagens do Conceito	105
4.1.2 A Polissemia do termo "História"	107
4.1.3 Mudanças e Permanências	115
4.1.4 O Protagonismo Histórico	118
4.1.5 Elementos divergentes	122
4.2 O TEMPO HISTÓRICO	124
4.2.1 O Tempo - Entre o Natural e o Humano	125
4.2.2 O Tempo Histórico e o Espaço Geográfico	129
4.2.3 Calendário e Cronologia	131
4.2.4 Periodizações e seus Problemas	138
4.3 FONTES HISTÓRICAS E TRABALHO HISTORIOGRÁFICO.....	144
4.3.1 O Trabalho Historiográfico	145
4.3.2 As Fontes Históricas e sua diversidade	148
4.4 UM PANORAMA GERAL DAS ESTRUTURAS E CONCEITOS	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Livros Didáticos utilizados	173

INTRODUÇÃO

O texto a seguir apresenta a dissertação desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UEPG), que estabelece uma comparação entre às perspectivas teóricas e as principais mudanças e permanências nos capítulos de Teoria da História ou Introdução aos Estudos Históricos presentes nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II antes e depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa ancora-se na metodologia descritiva-qualitativa e quantitativa com abordagem pautada na análise de conteúdo (Bardin, 1977). As fontes trabalhadas foram selecionadas considerando a data de publicação e a autoria da obra didática, ou seja, foram selecionadas obras produzidas antes e depois da publicação da BNCC. Outro aspecto determinante para escolha das fontes foi a presença dos capítulos de “Introdução aos Estudos Históricos”, posto que este conteúdo - que até pouco tempo não era uma unanimidade nas obras didáticas -, com a chegada da BNCC, tornou-se uma obrigatoriedade para o currículo do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa fazemos um levantamento dos principais tópicos teóricos e conceitos que embasam as discussões presentes no livro didático: como o conceito de História, o tempo, as fontes históricas e sua classificação, colocando em evidência os mais comuns e as variações de uma obra didática para outra. Ao estabelecer o comparativo entre obras presentes nos dois últimos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático 2017 e 2020), sendo um anterior e outro posterior ao estabelecimento da nova Base Curricular, visamos contribuir para construção de um panorama de como as mudanças sociais e políticas aliadas e as mudanças curriculares influenciam a produção de livros didáticos utilizados no trabalho escolar.

Foram escolhidas para análise duas séries de coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma anterior à homologação da BNCC, que fazem parte do edital do ano de 2017 do PNLD e outra posterior, elaborada a partir de sua aprovação, destinada ao PNLD 2020.

As obras selecionadas são sempre livros destinados ao 6º ano do ensino fundamental II, onde os capítulos teóricos se fazem presentes. Selecionamos para a análise as seguintes obras do PNLD 2017 e 2020: Coleção Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2017 e 2020); Coleção Projeto Mosaico de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2017) e Coleção Projeto Teláris (2020), Coleção História -

Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Jr (2017 e 2020) e a Coleção História.doc de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho (2017 e 2020)

A trajetória de um estudante, durante o Ensino Fundamental e Médio, é marcada pelas escolas que estudou, por seus professores, pelos colegas e pelo material didático usado. Tenho lembranças claras de alguns dos materiais que utilizei em minha trajetória: minha primeira apostila do Dom Bosco; os manuais utilizados nas escolas em Portugal, onde morei durante minha infância; um livro de História de capa amarelada que usei no primeiro ano do Ensino Médio. Estes materiais marcaram, positivamente ou não, diferentes momentos da minha infância e adolescência.

Apegado ao ambiente escolar, optei por uma licenciatura. E ao assumir para mim um jaleco e a responsabilidade para com meus estudantes, tive por fiel escudeiro o material didático. Como muitos outros professores, o livro didático já me serviu como um “facilitador”, uma orientação sobre como a aula deveria ser ministrada.

O primeiro material como professor de cursinho foi uma apostila do Poliedro, que posso definir como fraca de conteúdo e boa de exercícios. Mais tarde, ao assumir minhas primeiras turmas de Ensino Fundamental e Médio, como professor PSS da rede pública do Paraná, uma novidade me chamou atenção: o capítulo introdutório do livro didático estava destinado às questões teóricas e metodológicas de nosso campo. A surpresa advém de dois fatores: o primeiro, é que tenho plena consciência que o campo teórico não foi abordado em sala de aula nos meus tempos de estudante do ensino fundamental e médio e, o segundo é que no material anterior, de cursinho, não havia espaço para as questões teóricas.

Desta forma percebi que embora este conteúdo esteja presente hoje na maioria dos livros didáticos destinados tanto à escola pública quanto a privada, o capítulo de “Introdução aos Estudos Históricos”, até o estabelecimento da BNCC, não era uma unanimidade. Essa constatação, de certa forma, se traduziu na definição do recorte temporal proposto pelo trabalho, posto que em publicações mais antigas, não são raras as coleções que não possuem espaço reservado para as discussões teóricas no seu primeiro capítulo.

Voltando ao relato pessoal, penso este trabalho também como uma espécie de homenagem a todos meus mestres, que conduziram meus passos, por vezes rebeldes, pelo caminho na História, no ensino e em especial, na Teoria da História. A elaboração do texto foi também uma forma de *anamnese* dos anos de graduação. Ao

longo do período de escrita e confecção do trabalho, tive a oportunidade de revisar e reler boa parte da bibliografia dedicada a Teoria da História, suprimindo deficiências e conhecendo autores novos. Pude visitar também alguns daqueles chamados "filósofos da história" e também os autores considerados clássicos do campo teórico.

Com a maturidade, por certo, essas leituras adquirem novos tons e significados também muito mais maduros. A experiência também permitiu descobrir novos amores em textos e autores que permaneceram esquecidos nalgum canto da memória, como foi o caso de Walter Benjamin - a quem dedicamos uma das epígrafes do texto.

Ademais, quando era estudante universitário, as disciplinas de Teoria da História – divididas em três partes na grade curricular -, sempre suscitaram boas aulas, dada a profundidade dos temas trabalhados e foram um constante desafio ao intelecto. Se nos diversos campos da História existem conflitos ideológicos, disputas de narrativas e de perspectivas historiográficas na área de teoria não seria diferente e o debate e contraposição de ideias sobre nosso ofício sempre se mostrou bastante interessante para mim. A curiosidade que fez nascer este trabalho partiu da necessidade de compreender como estes aspectos teóricos que embasam o campo historiográfico chegam até os estudantes e como o desenvolvimento de determinados campos na academia influenciam a forma como o livro didático é concebido.

O livro didático, pela função que carrega, é um instrumento pensado para o ambiente escolar, assim sendo uma peculiaridade própria do mundo da escola, por isso, torna-se parte integrante da cultura escolar (Munakata, 2006). Sendo, portanto, amplamente utilizado em escolas públicas e particulares e é uma parte importante da organização da disciplina e uma rica fonte histórica, mediante a crítica e a problematização de seus conceitos. Ao abordar a obra didática buscamos promover o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes escolares.

Além disso, a produção didática, desde o regime militar e com a consolidação do PNLD, está cada vez mais ligada diretamente à ação do Estado, seja pela padronização, seja por suas demandas enquanto política pública.

Foucault destaca que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, p. 9, 2004)

Apesar da existência e o desenvolvimento de outras mídias, como programas televisivos, séries e filmes históricos, jogos de vídeo game, dentre tantas outras formas de produção de discurso e conhecimento histórico, o livro escolar, continua sendo um dos principais meios para a formação histórica das crianças e jovens, inclusive com incentivos governamentais. Segundo Certeau, os livros didáticos - apesar de serem produzidos, geralmente, por membros da academia -, se configuram como uma forma de "vulgarização" do conhecimento produzido na academia e não um trabalho historiográfico, que se destina aos pares (Certeau, 1982).

Desta forma, podemos afirmar que os livros-textos não pretendem passar a integridade e a complexidade das discussões teóricas. No entanto, o livro didático é um importante meio pelo qual o conhecimento científico e o conhecimento escolar estabelecem uma relação dialógica.

O capítulo teórico do livro didático, em geral, discute os seguintes tópicos: o conceito de História, sua cientificidade, o papel das fontes e suas diversas designações, o tempo histórico e as "periodizações da História" em cinco "idades", a concepção de protagonismo e agência histórica e o papel do historiador, este "investigador do passado", que recolhe as fontes como um detetive recolhe suas pistas para reconstruir os mistérios de tempos pretéritos

Embora os estudos sobre os manuais escolares tenham ganho um espaço de destaque e os avanços referentes ao estudo dos livros didáticos de História -enquanto fonte para compreender os caminhos do ensino de História no país -, sejam consideráveis (Bittencourt, 2011). O estudo sobre o capítulo introdutório do livro didático e sobre as questões teóricas desenvolvidas nesse espaço ainda é um campo pouco explorado. Sendo, portanto, um reflexo da realidade da sala de aula. Posto que embora possua importância enquanto conhecimento acadêmico, a Teoria da História - que não raro, ocupa mais de uma disciplina das grades curriculares das universidades -, ao ser transposta para a realidade da sala de aula possui um espaço consolidado, mas como um conteúdo de segunda ordem. Diferente da importância dada a conteúdos como a Antiguidade Clássica, a Idade Média, ou a Primeira República, por exemplo.

Para a execução do nosso trabalho, buscamos compreender como os elementos teóricos apresentados no capítulo inicial do livro didático de História do Ensino Fundamental II se configuram nos últimos anos de vigência dos PCN's e Diretrizes Curriculares Estaduais e nos primeiros anos de implementação da BNCC.

Os objetivos são comparar os capítulos destinados à “Introdução aos Estudos Históricos” nos livros didáticos do Ensino Fundamental II antes e depois da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Identificar as formas como o saber acadêmico dialoga com o saber escolar a partir da elaboração do livro didático. Concernir o livro didático dentro de um contexto histórico e dentro de um projeto de educação, expresso em um currículo. Identificar, por meio de uma revisão bibliográfica quais são as visões correntes no espaço acadêmico sobre as contribuições da historiografia e de seus conceitos para o campo do Ensino de História e definir as principais correntes teóricas e elementos de Teoria da História presentes no capítulo introdutório das obras didáticas.

O método de pesquisa centra-se na análise qualitativa com a análise de livros didáticos, cuja ferramenta principal escolhida para análise será a proposta de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002, p.37) que se centra em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esta metodologia fornece ferramentas próprias para a investigação de textos, visando especialmente revelar elementos ocultos, propositalmente ou não, por trás de um discurso. Em resumo, a análise de conteúdo é, antes de tudo, uma metodologia científica que visa desvelar o “projeto de representação de um real pré-construído” (Rocha e Deusdará, 2005, p.311) por detrás da linguagem.

No trato com os livros didáticos, seguiremos os passos sugeridos por Bardin para a Análise de conteúdo: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Na primeira fase, determinamos as fontes e estabelecemos os primeiros contatos com o material. Com base no recorte, buscamos obras amplamente utilizadas em sala de aula; outro aspecto determinante para a escolha foi a presença de um capítulo teórico introdutório. Nesta fase também colhemos dados a respeito da estrutura do livro didático, a quantidade de páginas e capítulos destinados ao capítulo teórico

Para a segunda fase, elaboramos uma análise quantitativa-descritiva, que consiste em “investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos” (Lakatos e Marconi, 2003, p.187). A partir do contato com as fontes, colhemos os principais conceitos utilizados e suas recorrências ao longo de cada um dos livros didáticos. A fim de estabelecer o comparativo quanto a sua recorrência, separamos os conceitos

por sua afinidade com os conceitos centrais; a análise quantitativa-descritiva serviu de base para a elaboração do terceiro capítulo

Na terceira fase, de análise dos livros didáticos, e sua análise aprofundada, nos valem da “leitura reflexiva” de cada uma das obras os conceitos de História Tempo Histórico e Fonte Histórica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.22), a leitura reflexiva “refere-se ao reconhecimento e à avaliação das informações, das intenções e dos propósitos do autor. Procede-se à identificação das frases-chave para saber o que o autor afirma e por que o faz”. Depois de cada leitura, foram realizados os fichamentos com o objetivo de não perder nenhuma informação importante e estabelecer diálogos entre os conceitos expostos nos textos teóricos.

Como referencial teórico para o trabalho que visamos desenvolver, nos apropriamos da “História dos Conceitos” de Reinhart Koselleck (1992), pensando que esse conjunto de estruturas linguísticas não são dadas, mas formuladas, construídas com o tempo e pela historiografia. Levando em conta que essa nomenclatura possui a clara função, para nós historiadores, de denominar fatos, grupos sociais, políticos e econômicos, segundo Koselleck:

Todo conceito é sempre concomitante Fato e Indicador. Todo conceito não é apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicador de algo que está para além da língua [...] Um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo portanto a relação entre conceito e conteúdo a ser compreendido, ou tomado inteligível uma relação necessariamente tensa. (Koselleck, 1992, p.3)

Os conceitos ainda possuem duas características bastante importantes e que valem a pena se ter em conta, a primeira é que o uso de conceitos podem ser ressignificados de tempos em tempos, podem ser transformados pelo meio social em que este se insere e os historiadores podem utilizar conceitos antigos ou criar conceitos novos que servirão para compreensão de fenômenos do passado (Koselleck, 2006). E, por outro lado, os conceitos se articulam enquanto rede, servindo de “ferramenta de comparação”, podendo ser articulados com seus termos “de oposição, de associação ou de substituição” (Prost, 2020, p.124).

Para organização da apresentação dos resultados da pesquisa, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, nos debruçamos sobre a questão das obras didáticas, analisando seus usos e apropriações. É essencial lembrar que os livros que chegam às mãos dos estudantes são um produto da indústria cultural e que foi produzido visando alimentar a extensa cadeia produtiva do

mercado editorial. Além disso, essas obras são produzidas enquanto um suporte às demandas curriculares do seu tempo.

Neste contexto, é relevante ressaltar que as obras didáticas não são meramente recursos educacionais isolados, mas sim produtos inseridos em um sistema complexo. Ao considerarmos suas origens e motivações percebemos que tais materiais não estão alheios aos fatores sociais, tendo seus conteúdos moldados por estes mesmos fatores, por isso, decidimos aportar também elementos do contexto político e educacional do período. Assim, torna-se imprescindível investigar as concepções presentes no novo currículo, posto que essas mesmas concepções também se manifestaram na forma como as obras didáticas foram produzidas.

O segundo capítulo, onde propomos uma investigação bibliográfica, tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a Teoria da História e o ensino de História. Adotando uma abordagem horizontal entre saberes acadêmicos e escolares, buscamos compreender, como os elementos da Teoria da História se fazem presentes no cotidiano escolar. Ou seja, através da confrontação entre teoria e prática almejamos promover uma análise crítica e reflexiva sobre como os elementos presentes na abordagem teórica podem enriquecer o ambiente de ensino.

A revisão bibliográfica que promoveu o diálogo entre diferentes autores, também exploramos como as diversas escolas do pensamento histórico contribuem para a prática do ensino e como as percepções de tempo, narrativa e fonte histórica são incorporadas nos instrumentos didáticos e matrizes curriculares, que também são apropriados e adaptados à realidade da prática docente.

O terceiro capítulo destina-se à análise quantitativa-descritiva dos conceitos. Para fins de análise comparativa, decidimos observar os conceitos e suas recorrências comparando obras de mesmos autores destinadas ao PNLD 2017, anteriores a homologação da BNCC e obras destinadas ao PNLD 2020 que foram organizadas a partir da BNCC. Além disso, os conceitos foram dispostos a partir da afinidade com o eixo central de conceitos desenvolvidos em todos os livros, a saber: História, fonte, tempo histórico, ou ainda “outros elementos teóricos”, quando os conceitos não encontravam afinidade com o principal eixo investigado.

No quarto capítulo, nossa análise se concentrou na comparação das concepções teóricas da História presentes em diferentes coleções de obras didáticas. Nosso objetivo será compreender em profundidade as concepções teóricas contidas

nesses manuais, bem como analisar como essa perspectiva é exposta para os estudantes. Estabelecendo, também, diálogos com a bibliografia acadêmica.

A dimensão propositiva da dissertação está claramente presente ao longo do texto, refletida na escolha das fontes e na tentativa de conectar o conhecimento acadêmico com o ensino prático de História. As fontes selecionadas, as coleções de livros didáticos destinados ao 6º Ano do Ensino Fundamental, são parte da realidade escolar e também orientam o trabalho docente. Dessa forma, a dissertação não só analisa o capítulo teórico e introdutório dos livros didáticos, mas também visa demonstrar os vínculos existentes entre o livro didático e o currículo que o embasa, bem como as formas como este afeta a realidade cotidiana do professor a partir da imposição das diretrizes curriculares, do conteúdo imposto e das demandas práticas do ensino.

Além disso, ao examinar os capítulos teóricos dos livros didáticos, o objetivo é fornecer aos professores de História uma orientação prática. Compreendendo as diversas abordagens teóricas presentes no capítulo introdutório e suas relações com o currículo atual, pretendemos explorar as implicações práticas dessas questões teóricas na realidade da sala de aula, facilitando uma abordagem mais crítica e reflexiva dos conteúdos.

CAPÍTULO 1

ALGUNS OLHARES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES

Um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula são as obras didáticas. Os livros-textos ao mesmo tempo, servem como um aporte para a prática em sala de aula, mas também fornecem indícios sobre a ação governamental, suas omissões e das transformações do currículo que impactam diretamente o cotidiano da sala de aula. Portanto, apesar de não terem sido produzidos para essa função específica, os livros didáticos tornam-se documentos que nos revelam aspectos da História do ensino e do currículo.

O currículo não é apenas um documento, nem mera prescrição de um conjunto de conteúdos que devem ser obrigatoriamente ensinados, mas um campo de disputas. Os grupos sociais e de pressão buscam fazer valer seus interesses e suas visões a respeito da educação. A disputa acontece porque estes grupos possuem visões diferentes sobre a realidade educacional e vão procurar que seus interesses sejam contemplados na elaboração do currículo final (Dussel, 1993). O currículo também sofre influência da realidade política e do contexto social no qual este está sendo elaborado. Por isso, elementos ideológicos, próprios do contexto da elaboração do currículo, podem estar imiscuídos na elaboração deste texto final. Sobre a necessidade de compreender o currículo como um produto de agentes e interesses de um determinado tempo, Nóvoa aponta:

[...] é importante desconstruir o processo de *fabricação do currículo*, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares [...] é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de selecção de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias (Nóvoa, 1997, p.10)

Assim sendo, o capítulo que se segue divide-se em quatro partes. Nas duas primeiras aborda as diferentes facetas do livro didático, a partir de uma apropriação da historiografia produzida sobre este tema. Para isso, tangenciaremos alguns caminhos, a saber: em primeiro lugar, procuraremos uma definição para o que são as obras didáticas, contemplando as tendências mais recentes que se apresentam nas obras didáticas. Desta maneira, é necessário refletir alguns aspectos de seus usos

em sala de aula, sua materialidade e o peso da dialética existente entre a ortodoxia do texto e a atividade criativa da leitura.

A seguir, o livro didático será tratado como expressão curricular e historiográfica, como um documento que reflete a História do ensino de História e a História das políticas públicas que fizeram com que as obras didáticas se tornassem mais presentes nas escolas brasileiras, em especial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na terceira parte, nos debruçamos sobre o contexto político e econômico vivenciado na segunda metade dos anos 2010 e as formas como esse contexto possibilitou que determinados grupos políticos e sociais visassem impor suas agendas e reconfigurassem as discussões preliminares a respeito do novo currículo, culminando em sua versão definitiva homologada no final de 2017.

Para fins de contextualização, analisaremos os impactos da proposta curricular mais recente: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Expondo o contexto político de forte inspiração Neoliberal que foi responsável por inspirar o novo currículo, as controvérsias de um currículo em disputa e os efeitos da BNCC sobre a elaboração das obras didáticas nos últimos editais do PNLD

Na última parte, procuramos compreender quais foram as concepções de ensino de História e Teoria presentes na versão final do documento curricular. Para tanto, nos aprofundaremos nas concepções da História ensinada sob a inspiração neoliberal proposta no documento curricular, dando enfoque a temas suprimidos e silenciados e destinando um tópico a parte para as concepções de Teoria da História presentes no documento, estabelecendo um elo com o tema do capítulo seguinte.

1.1 LIVROS DIDÁTICOS: DEINIÇÕES, USOS E APROPRIAÇÕES

Afinal, o que é o livro didático? Esta é uma questão bastante difícil de se responder, visto que não existe um consenso sobre a sua definição. Nota-se que o livro didático é um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula no país, seja “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento, [...] como material de estudo e atualização” (Monteiro, 2009, p.175).

Lajolo define as obras didáticas como “o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista

essa utilização escolar e sistemática” (1996, p.4). Porém essa definição parece restritiva demais, tendo em vista que o conhecimento histórico, em realidade, não é apreendido apenas no ambiente escolar, mas também fora dele. Isso é provado por uma incorporação de elementos da chamada “literatura de ‘lazer’” às obras didáticas, elementos como quadrinhos, charges, matérias de jornal, recomendações de filmes estão cada vez mais presentes nas obras didáticas.

Isso possibilita que gêneros de livros que não são intrinsecamente didáticos, como livros de literatura, quadrinhos, atlas, etc., possam ser explorados em sala de aula. Contudo, esse não é um processo que acontece por si mesmo, pelo contrário, acontece através da intermediação de um professor, que “didatiza” essas obras e as transforma em “livros didáticos”.

Desta forma, pensando em uma compreensão abrangente da natureza da obra didática, seguiremos o “Guia de preenchimento da ficha do banco de dados” do Grupo Livres (USP), ligado a catalogação e organização de acervos de livros didáticos. Livros didáticos são, portanto:

[...] todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor ou editor. Nesta concepção, se inserem, além dos livros didáticos mais comuns [...] as obras conhecidas como paradidáticas, coletâneas de literatura produzidas para as escolas e ainda Atlas, dicionários especialmente editados para o uso pedagógico [...] inclui-se como livro didático, obras que, embora inicialmente não tenham sido concebidas tendo em vista o público escolar, adquiriram o status pedagógico, com uso constante em sala de aula. (LIVRES, 2005, p.7)

O livro escolar revela-se como um documento importante para a compreensão da História do ensino de História, suas nuances e suas transformações. Para compreender este documento é necessário pensar no contexto social que o circunda. Podemos pensar o livro didático como expressão das matrizes curriculares, posto que se trata de “um elemento prescritivo-chave do currículo” (Cassino, 2004, p.33). Contudo, o livro didático não existe no etéreo, é antes de tudo um produto (Munakata, 2016; Matos, 2012). Este é folheado, lido, rabiscado, grifado e até vandalizado por indivíduos reais. Logo, a análise da obra didática precisa trazer à tona as condições materiais existentes em sua confecção, seus usos e apropriações.

Toda obra se insere em um círculo específico, a saber: o processo criativo do autor, passa pelas mãos da editora - que transforma ou faz sugestões ao texto, adiciona imagens, mapas, dentre outros elementos visuais, no processo de editoração do livro -, passa pela gráfica, transportadoras, livreiros, até chegar às mãos do consumidor final, a saber: um leitor, no caso, um estudante (Darton, 1990). Encarar a

materialidade do livro é abordá-lo “como mercadoria e objeto cultural [...], na diversidade de relações que isso implica. Como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural.” (Munakata, 2016, p. 63). Sobre as políticas públicas e sobre a presença das obras didáticas como ferramenta de ensino no Brasil, trataremos de modo mais aprofundado, no tópico a seguir.

Uma vez publicado, o livro segue sua própria trajetória, segue um caminho que, por vezes, se distancia da trajetória pretendida por seu autor. Ou conforme aponta Rodrigues (2017, p.56): “Embora as obras tenham autoria, elas também possuem uma trajetória própria que escapa ao contexto biográfico do autor”.

Então, a obra que sempre pressupõe um leitor, passa a ser lida e interpretada de diferentes maneiras ao longo do tempo. A atividade leitora sempre procura garantir significados ao texto lido, mesmo que para isso se valha de elementos que não estão presentes no livro: sua bagagem cultural, as demandas do tempo deste leitor, o peso de outras obras lidas anteriormente. Este processo de (re)construção de uma obra pelas formas do leitor garantir inteligibilidade ao texto, Certeau nomeia “apropriação” (Certeau, 2014).

Da mesma forma, os responsáveis pelo livro procuram - por meio dos subterfúgios da linguagem, da imagética e das notas de rodapé -, restringir a liberdade do leitor, garantindo assim uma “ortodoxia” ou uma apreensão mais “fidedigna” ao texto escrito. Ou seja, existe uma tensão dialética entre ortodoxia e apropriação: por um lado, encontramos uma atividade de escrita e edição que busca manter a “riqueza” do sentido literal e, por outro lado, uma atividade de leitura que ressignifica o texto lido a partir da subjetividade. Sobre essa tensão entre ortodoxia e apropriação, comenta Chartier:

[...] a leitura é prática criadora, atividade produtora de significados singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. O leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (Chartier, 1995, p. 123)

As relações nutridas com a obra didática não fogem desses pressupostos. Primeiro, porque a leitura da obra didática se dá em um espaço circunscrito: o da sala de aula. Assim como as carteiras ou o quadro negro, o livro didático é um instrumento próprio da escola e um fator que constitui uma cultura que se desenvolve neste ambiente, uma cultura escolar (Munakata, 2016). Em segundo lugar, a leitura do livro

didático, de maneira geral, acontece no coletivo, com o professor conduzindo a leitura ou contando com a colaboração dos estudantes.

Os estudantes fazem suas interpretações da mensagem exposta no livro, mas também contam com o papel mediador do professor que estabelece pontes entre o conhecimento histórico presente na obra didática e os estudantes. Ou seja, o professor também é um ponto de influência às formas de apreensão do livro didático (Bittencourt, 1997).

Sabendo disso, notamos que as editoras de livros didáticos também tentam impor amarras de uma leitura ortodoxa do texto sobre a apreensão criativa dos professores e estudantes. Segundo Bittencourt: “o livro didático se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos” (1997, p.74). A ortodoxia do texto se expõe por meio de boxes de texto, notas de rodapé e o glossário. Acontece nos direcionamentos pedagógicos e reflexões, destinadas aos professores, no “livro do professor”, e também se dá no uso de ilustrações e indicações de bibliografia, filmes, sites, etc.

Assim, investigar o livro didático é compreender não apenas as formas como este livro é utilizado pelo professor em sala de aula, como também, analisar as formas como as editoras pensam a utilização da obra, as maneiras como o livro foi organizado e como este pretende ser compreendido.

1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): UMA POLÍTICA DE ESTADO E UM SUCESSO DE MERCADO

O livro didático, desde o século XIX e mais tarde, com o processo de ampliação da escolarização, foi considerado uma ferramenta didática bastante importante, servindo muitas vezes como um aporte ao ofício do professor. Mesmo com o peso de transformações políticas vivenciadas no Brasil, como o processo de redemocratização, como com as mudanças curriculares advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos 1990 e recentemente a Base Nacional Comum Curricular, o livro didático não perdeu seu *status* privilegiado de unanimidade enquanto ferramenta didática no cotidiano escolar.

No Brasil, o livro didático também cumpriu a função de orientação curricular, garantindo uma padronização dos conteúdos mais importantes a serem trabalhados

em sala de aula. Essa atribuição dada à obra didática se deu, em especial, nos momentos de ausência de diretrizes curriculares centralizadas, como durante o Regime Militar, por exemplo. Segundo Fonseca: “houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula” (1994, p.130).

Como não havia, durante o Regime Militar, um currículo formalizado, muito menos espaço para o diálogo entre a realidade das escolas e os tecnocratas da educação, cresceram as críticas e a reprovação de muitos professores com relação ao livro didático, encarado como uma ferramenta que cerceava a autonomia para a atuação dos professores.

Tendência que só se reverteu, de modo paulatino, com a redemocratização que procurou ampliar o diálogo entre o ensino superior e o ensino fundamental e médio. Essa abertura para o diálogo buscava trazer as necessidades imediatas do ensino básico a fim de aprimorar as diretrizes curriculares a serem engendradas a partir da consolidação do novo regime político. A ampliação do diálogo entre ensino superior e educação básica significou também o fim das imposições feitas pelo regime militar através das obras didáticas como orientação curricular para a educação básica. Sobre os usos do livro didático durante o Regime Militar, Hofling destaca:

se antes o livro atuava como referencial para o docente preparar suas aulas ou texto de apoio à leitura dos alunos, gradativamente os manuais didáticos iam desempenhando a função de definir o conteúdo e até mesmo a metodologia da aula a ser desenvolvida (Hofling, 1981, p.14)

O papel privilegiado do livro didático, que deriva também de uma inegável dependência dos profissionais do ensino com relação a este material – motivado por poucas políticas públicas de atualização da formação dos docentes, árdua rotina e pouco tempo para um planejamento profundo da ação didática -, motivaram o nascimento e consolidação de políticas públicas voltadas à compra e distribuição de obras didáticas. A maior entre essas políticas, surgiu durante os anos 80, o chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esta política se mantém até os dias de hoje e tem por objetivo tornar as obras didáticas mais presentes no cotidiano escolar, distribuindo coleções para todas as escolas da rede pública do país de modo gratuito e universal (Cassiano, 2004). Tal política também foi responsável por tornar o Brasil, detentor do maior programa de distribuição de obras didáticas do mundo.

Antes de esmiuçarmos os processos que conduzem os livros didáticos até as mãos dos estudantes e professores em sala de aula, faz-se necessário compreender

as atribuições e alguns dos critérios presentes dos editais do PNLD. Para isso, nos basearemos no edital PNLD 2020, cujas inscrições das obras didáticas se deram ainda no ano de 2018.

O documento estabelece uma série de critérios para as editoras candidatarem obras para avaliação. Exigindo idoneidade perante a justiça, a possibilidade de licitar sem pendências com órgãos de nenhuma das esferas da união e estabelecimento de filial em solo nacional, no caso de empresas com matriz estrangeira. (Brasil, 2018b)

O Edital tem por função padronizar o formato das obras didáticas. Definições como tamanho e gramatura do papel, número de páginas, o livro do estudante deve ter 205 mm x 275 mm e o manual do professor: 220 mm x 275 mm, o tipo de papel utilizados nas capas e nas páginas do livro didático, a alvura mínima, dentre outros critérios técnicos que devem ser obedecidos pelas editoras são descritos no edital. Estabelece também quantidade máxima de páginas. No caso das coleções de História para o Ensino Fundamental, a coleção destinada aos estudantes devem contar com, no máximo 1024 páginas e os manuais do professor podem ter o volume máximo de 1232 páginas (Brasil, 2018b)

Entre os critérios desclassificatórios, para além de não atender especificações técnicas exigidas pelo edital, o documento aponta os seguintes fatores:

- a. erros conceituais;
- b. erros gramaticais recorrentes;
- c. necessidade de revisão global do material;
- d. necessidade de correção de unidades ou capítulos;
- e. necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas;
- f. supressão ou substituição de trechos extensos; e
- g. outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático (Brasil, 2018b, p.14).

A produção didática no Brasil é endereçada a um “consumidor”, que à primeira vista, é o estudante. No entanto, para Munakata (2003, p.13), o estudante, centro do processo de ensino-aprendizagem “não dispõe de competência para decidir sobre o livro a adquirir. Nem tampouco seus pais”. Poderíamos pensar que os livros didáticos são destinadas ao professor, visto que é para eles que o Guia do Livro Didático é endereçado. Também podemos colocar na balança que a seleção do material didático é feita, efetivamente, pelos professores. Cabendo aos pais e estudantes, por sua vez, adotar o livro selecionado pelo professor ou pela escola, no caso do ensino particular.

Entretanto, nota-se que desde 1996, os livros que chegam às mãos dos professores, para serem selecionados e usados em sala de aula, passaram antes pelo

crivo dos grupos de especialistas que compõem o processo de avaliação do PNLD. A demanda por livros didáticos segue constante e estes seguem sendo fornecidos às escolas, ano após ano, em lucrativas reimpressões, reedições ou em coleções totalmente novas. Pensando em todos estes fatores, vale a pena questionar, “a possibilidade de as editoras estarem produzindo livros didáticos visando a aprovação pela equipe de avaliação” (Munakata, 2003, p.12). Ou seja, uma produção de obras didáticas apenas para atender as exigências do edital do PNLD, tendo a certeza de uma rentabilidade alta com sua aprovação.

As coleções de livros didáticos são avaliadas e resenhadas por uma banca examinadora composta de membros de diferentes universidades do país e da educação básica. Posteriormente as resenhas ficam expostas no chamado Guia do Livro Didático, junto com “os critérios que nortearam a avaliação pedagógica” (Brasil, 2018, p.16)

Olhando para o estabelecimento do mercado de livros didáticos no Brasil das últimas décadas, as relações entre os órgãos governamentais do Ministério da Educação e as editoras se estabeleceram desde o Regime Civil-Militar, durante o processo de “massificação” da escolarização no Brasil. Com mais matrículas, a necessidade de livros didáticos também se multiplicou, gerando a “ampliação das condições de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais” (Fonseca, 1994, p.136).

A produção didática no Brasil recente está inserida na lógica de mercado, marcada pela relação comercial e lucrativa. Por outro lado, existem especificidades na produção dos livros didáticos que precisam ser postas à luz para que compreendamos o processo de produção desenvolvido no Brasil. Para aquecer o mercado, o regime militar estabeleceu uma série de incentivos fiscais para a cadeia de produção editorial, por exemplo, o material didático não é tributado em nenhuma etapa de sua produção. Com a mudança de regime, no entanto, a situação não se alterou, visto que a Constituição Nacional de 1988 manteve a imunidade tributária para a produção de livros em seu artigo 150, onde se lê:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: VI - instituir impostos sobre: (Vide Emenda Constitucional nº 3, de 1993) [...] d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão. (Brasil, 1990)

O crescimento das demandas por livros didáticos tornou os negócios com o governo bastante lucrativos, a durabilidade dessa relação entre editoras e Governo Federal torna-se patente. Ao ponto de transformar a própria indústria do livro didático, com a entrada de editoras estrangeiras no mercado nacional. Como por exemplo a editora Ática e Scipione que fazem parte do grupo editorial francês Hachette e a Editora Moderna que foi comprada pelo grupo editorial espanhol Santillana. (Cassiano, 2005). E mais recentemente, o grupo Somos Educação comprou várias editoras, entre elas, Editora Ática, Saraiva, Atual, Scipione. Tal interesse, advindo de companhias de capital estrangeiro e do grande capital, revela a lucratividade do PNLD para o mercado editorial.

O que justifica essa lucratividade é tanto pelo volume de obras vendidas, mas também pelas formas de uso do livro didático, segundo Cassiano:

Cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente (gradualidade), sendo que todos (universalidade) o utilizam ao mesmo tempo (simultaneidade) (2004, p.35)

Por fim, o caráter consumível da obra didática colabora para que o mercado editorial permaneça sempre aquecido, visando suprir a demanda contínua por reedições ou novas edições das obras didáticas a cada três anos.

Isso significa que o livro didático representa uma parcela gigantesca dos lucros do mercado editorial. Nota-se também que o segmento dos livros didáticos segue em franca expansão. Em 2018, o livro didático foi o gênero mais vendido pelo mercado editorial brasileiro, representando 52% da parcela de mercado público e privado (Shaw, 2020). Números impressionantes, mesmo com as políticas de austeridade vivenciadas nos últimos anos.

Outro fator que demonstra a expansão do mercado do livro didático, se apresenta no relatório do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Segundo o relatório, o segmento de livros didáticos, aliado ao mercado de obras acadêmicas e religiosas foi das áreas mais lucrativas para o mercado editorial, proporcionando um “aumento nominal de 6% no faturamento das editoras”, no ano de 2022 (Snel, 2023).

1.3 A HOMOLOGAÇÃO DA BNCC: UM PANORAMA POLÍTICO E ECONÔMICO

Com o fim dos anos de repressão, vividos durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino de História tomou novo fôlego, apartado do ensino de Geografia, o campo da

História carregava consigo a esperança de dias melhores. Assumindo um papel importante como campo formador para o exercício da cidadania, que se confirma no caráter “Cidadão” da Constituição Federal de 1988, quanto nas subsequentes Leis de Diretrizes e Bases (LDB) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos os documentos da década de 1990. (Fonseca, 1994) No entanto, o clima de otimismo vivido nos anos 80 contrasta com o clima de ameaça e pessimismo entre os professores das ciências humanas atualmente.

Com o passar dos anos, o ensino de História se tornou alvo de profundos ataques, seja por parte de grupos políticos, midiáticos e até de setores da sociedade civil. A História enquanto conhecimento socialmente válido e disciplina autônoma dos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio, tem sido alvo de ataques, redução de carga horária ou até exclusão do currículo, a depender dos itinerários formativos ofertados pela escola no Ensino Médio depois das reformas curriculares (Genari, 2019).

Os projetos recentes visam categorizar o conjunto de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia sob o guarda-chuva das “Ciências Humanas” no Ensino Fundamental e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” no Ensino Médio, empobrecem e menosprezam as especificidades de cada disciplina (Simões, 2017). Com o chamado “Novo Ensino Médio”, o campo da História e das ciências humanas como um todo, esteve novamente em disputa. Perdendo espaço também para disciplinas novas como “educação financeira”, “projeto de vida” e mais uma série de disciplinas com nomes esquisitos, como “O que rola por aí?” e “Brigadeiro caseiro” (Reis, 2023)

Em um momento em que o Ensino de história é acusado de realizar “proselitismo comunista” e “doutrinação ideológica” pela mídia e por membros da sociedade civil. Onde os livros didáticos “tem muita coisa escrita” (O Globo, 2020); onde projetos como “Escola sem Partido” - um ataque direto ao ensino das ciências humanas como um todo -, e o *Homeschooling* são tramitados em alguns estados é impossível não pensar que o projeto de esperança nascido com a redemocratização sofreu um revés e que o ensino de História é hoje não só um foco de controvérsia e polêmica, mas também de resistência (Caimi, 2016; Genari, 2019).

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, por outro lado, também não se mostra como um alívio para as demandas do ensino de História. O currículo foi marcado por uma grande influência do discurso neoliberal e

pelas demandas dos chamados “reformadores empresariais da educação” (Mendes, 2020, p.122).

O Neoliberalismo pode ser definido a partir de alguns elementos essenciais, tais como:

[...] uma teoria de práticas político-econômicas que propõem que o bem estar humano pode ser avançado de melhor forma através da libertação do empreendedorismo e das habilidades individuais dentro de um sistema caracterizado por direitos à propriedade privada fortes, livre mercado e livre troca. O papel do Estado é criar e reservar um sistema institucional apropriado para tal prática [...] garantir [...] a qualidade e integridade do dinheiro [...] e estruturas legais para garantir os direitos à propriedade e garantir, mesmo que à força, o fundamento adequado dos mercados. Além disso, se mercados não existem (em áreas como terra, água, educação, saúde, segurança social ou meio ambiente e poluição) então eles devem ser criados, por ação do Estado se necessário. Para além dessas funções, o Estado não deve se envolver. (Harvey, 2008, p.2)

A vitória de um discurso neoliberal sobre o currículo escolar é também a perpetração da lógica mercadológica sobre o ensino público, que assume não mais o caráter formativo para a cidadania, mas sim, um caráter de formação de mão de obra amorfa, destinada ao mercado de trabalho.

Para além do ponto de vista teórico, nos últimos anos, o neoliberalismo se faz sentir na prática. Com as primeiras políticas de austeridade tomadas em decorrência da crise mundial de 2015, isto é, antes do golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, com a gestão do ministro da economia Joaquim Levy. Segundo Mark Blyth, a austeridade se define por:

Uma forma de deflação voluntária em que a economia se ajusta através da redução de salários, preços e despesa pública para restabelecer a competitividade, que (supostamente) se consegue melhor cortando o orçamento do estado, as dívidas e os déficits (Blyth, 2017, p.22).

Porém, as medidas de austeridade foram intensificadas durante o governo Michel Temer, responsável pela chamada “PEC do Teto” ou ainda “PEC do fim do mundo”, que foi como ficou conhecido o Projeto de Emenda Constitucional nº 55/2016, impunha limites draconianos à dívida pública do país por vinte anos e uma retração pesada do investimento público.

As medidas de austeridade também se fazem sentir no campo educacional, o ano de 2016 marcou uma grande contenção no crescimento real de investimentos federais destinados ao campo educacional, que não atingiram mais os mesmos estágios de investimento dos anos anteriores. Segundo Rossi, a política de austeridade fiscal destinada à educação “já ficou evidente a partir de 2015, pois, após

o máximo de R\$ 133,1 bilhões naquele ano, o orçamento [...] caiu para R\$ 119,1 bilhões em 2016 e R\$ 116,0 bilhões em 2018". (Rossi et al, 2019, p.13).

Para além dos números, os cortes nos gastos públicos representam impactos reais na educação. Seja com a contenção na realização de concursos públicos, medida que, na prática, representa a precarização do trabalho docente - que passa a ser apenas contratada temporariamente pelos governos estaduais -, com pouca segurança quanto ao término do contrato e obrigada a transitar entre diferentes escolas para garantir seu sustento. Como também com a estagnação nos salários do funcionalismo público, bolsas de estudos congeladas, além de programas de pós-graduação que foram descontinuados por falta de verba.

O grande volume de investimento público, acrescidos com os *royalties* da descoberta e exploração do pré-sal a partir de 2012 (Filizola, 2012) trouxe grandes expectativas da sociedade civil e dos grupos de pressão ligados à educação. A lentidão da obtenção de resultados com relação aos índices internacionais como o PISA, tem colaborado para uma educação voltada para alavancar índices, que cada vez mais se sente no cotidiano docente (Oliveira e Caimi, 2020, p.14).

Ao não se atender as expectativas suscitadas para o campo educacional, esta falha garante alguma legitimidade a um discurso que vê a solução para o desenvolvimento da educação, não no crescimento do investimento público, mas uma gestão responsável de recursos, assim como é feita na iniciativa privada. Mesmo o ensino privado correspondendo a 15% das matrículas no Ensino Fundamental e apenas 12% no Ensino Médio (Mattos e Faria, 2022).

Foi neste contexto de contenção de gastos, precarização do trabalho, sucateamento das estruturas públicas devido à falta de investimento e de avanços de setores da educação privada que anseiam pela privatização do ensino público e de profundas investidas da opinião pública e de setores conservadores da sociedade ao ensino das ciências humanas, que foi redigida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os defensores de uma BNCC, por sua vez, buscam fazer valer seus interesses e suas visões a respeito da educação. A proposta de uma Base Nacional Comum foi interpretada, pelos especialistas do campo da História, como uma possibilidade de aprofundamento das concepções de ensino formuladas com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propunham um currículo em temas transversais e de modo interdisciplinar, por meio da chamada História temática. Esta concepção visava

superar a quadripartição do tempo histórico e o eurocentrismo trazendo os conhecimentos históricos mais perto da realidade do estudante (Mendes, 2020). Este foi o caminho traçado nas discussões referentes à primeira versão da Base Nacional Comum (Caimi, 2016), uma história mais centrada na realidade nacional, atendendo as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, responsáveis por obrigar o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira. E em ruptura, portanto, com a história integrada e com a concepção clássica de tempo histórico.

Essas ambições, porém, foram frustradas pela reelaboração do texto mais duas vezes. As novas versões foram criticadas por especialistas do campo da História, em especial a Associação Nacional de História (ANPUH), junto com algumas tentativas de suscitar debates mais profundos sobre a concepção histórica presente na nova elaboração curricular (Germinari e Mello, 2018). Porém, a terceira versão considerada definitiva, foi homologada no final de 2017, ignorando quase completamente as demandas dos especialistas do campo do ensino.

Tal ação demonstra a presença de outros setores, melhores articulados, que garantiam legitimidade à Base Curricular. Ou seja, malogradas as pressões e tentativas dos setores especializados em propor alterações ao texto do novo Currículo, havia outros setores da sociedade que procuravam impor o texto e impô-lo com celeridade.

A elaboração do currículo é sempre um espaço em disputa, os diferentes grupos sociais buscam fazer valer suas visões a respeito das melhores práticas de ensino ou instrumentalizar a educação visando atender seus interesses. Segundo Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2006, p.59)

Se como vimos anteriormente, as demandas do campo especializado foram postas de lado e, o conjunto de conhecimentos plasmados em um currículo é elaborado a partir das demandas de grupos sociais, qual foi o grupo social vitorioso com a homologação da BNCC em 2017?

O novo currículo representou um grande avanço para os setores privados sobre a educação, como 'Todos pela Educação' e o 'Movimento pela Base Nacional Comum', que arvoram grupos como Natura, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú-Unibanco (Mendes, 2020). Vitória que demonstra a aproximação entre o

Ministério da Educação do Governo Temer com os interesses do grande capital para capitanear os rumos da educação.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, o grande capital ligado ao mercado editorial se beneficiaria com a mudança no currículo, posto que essa inevitavelmente aqueceu e impulsionou a lucratividade no mercado editorial, que precisou se adequar e reestruturar o mais rápido possível seus produtos as demandas do novo currículo.

1.4 AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ENSINADA NA BNCC:

Antes de seguirmos, devemos levar em conta alguns aspectos com relação à compreensão da Base Nacional Comum Curricular. É importante ter em mente que o papel deste documento é o de regular a prática docente, porque visa estabelecer “um instrumento padrão do fazer pedagógico dos professores” (Franco et al., 2018, p.1019). Determina também o chamado “currículo editado”, a prescrição de conteúdos e objetivos didáticos presentes nos manuais – isto é, o instrumento mais presente no cotidiano do professor -, com os critérios apresentados no PNLD. A Nova Base Comum Curricular também relaciona-se ao conjunto de avaliações nacionais, como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM (Franco et al., 2018).

Logo, a BNCC se caracteriza como um “documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas” (Oliveira e Caimi, 2021). Porém, este não é o entendimento do Ministério da Educação, segundo o Ministério, a base é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens [...] ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p.7). Ou seja, malgrado seu papel cerceador e prescritivo da prática docente, a BNCC não é entendida pelos órgãos de Estado como currículo, mas apenas como um documento norteador dos currículos estaduais.

A homologação da BNCC, representa um retorno à uma concepção histórica tradicional. Mais do que isso, uma ruptura com a história temática e a prevalência de visão cronológica e factual da História. A concepção tradicional alimenta “a ambição em estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio” (Oliveira e Caimi, 2020, p.4), que se aliena das questões teóricas e dos debates acadêmicos mais recentes

como o peso da narrativa para a História e a multiplicidade de tempos históricos. No entanto, trataremos deste assunto de forma mais detalhada nos capítulos seguintes.

É verdade que os livros didáticos baseados em uma perspectiva temática já eram uma minoria antes da aprovação da Base (Miranda e Luca, 2004), contudo, não havia um documento que regulasse a prática docente e que claramente expusesse a preferência pela História cronológica “pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente [...]” (Brasil, 2018a, p.416).

Outro fator que demonstra o descompasso entre a BNCC e os estudos acadêmicos é a mínima presença das questões de gênero e da História das mulheres, que são hoje dos campos mais estudados na academia. As questões relacionadas ao gênero só se fazem presentes com as mulheres de Gregas e Romanas conteúdo do sexto ano, e em alguns conteúdos do nono ano, como “anarquismo e protagonismo feminino” (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018).

Por fim, a única menção a um grupo LGBTQIAP+ aparece no objeto de conhecimento que trata da questão da violência contra grupos marginalizados, onde se lê: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.)” (Brasil, 2018, p.431).

O grande objetivo nas diversas etapas da educação básica que são reguladas pela BNCC é o desenvolvimento de competências, segundo o documento as competências são definidas como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018a, p.8)

As competências são desenvolvidas como resultado dos conhecimentos estipulados no currículo, aliados as habilidades que o conhecimento ministrado tem por objetivo. Entre as habilidades a serem desenvolvidas com o ensino de História, nota-se as de “identificação, formulação de questionamentos, associação, comparação, contextualização” dentre outras presentes no documento, habilidades estas caracterizadas como “genéricas” por alguns estudiosos (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018; Oliveira e Caimi, 2020; Mendes, 2020). Nota-se também que entre as habilidades destacadas não existe grande peso na problematização do conteúdo ministrado.

Se foi o interesse do grande capital que sobrepujou os demais, na organização da BNCC, temos aqui alguns vislumbres da perspectiva de educação pensada por esses grandes conglomerados empresariais. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao tratar da recente aprovação da Base, o foco no desenvolvimento de competências práticas visa:

[...] negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa (ANPED, 2018).

O avanço neoliberal não atinge apenas a concepção de escola, concebida como mera prestadora de serviços e que precisa obter o máximo de resultados com o menor número de recursos, mas a própria noção de educação que serve de base a uma perspectiva utilitarista do ensino, que instrumentaliza o conhecimento para objetivos práticos da vida cotidiana e do trabalho. Ao mesmo tempo, o documento não estimula a problematização dos conteúdos no campo da História, elemento fundamental para uma verdadeira “atitude historiadora” que, contempla o estudante como protagonista e agente no processo ensino-aprendizagem.

1.4.1 As concepções teóricas da História e a BNCC

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular é ainda responsável por estabelecer no currículo a unidade temática: “História: tempo, espaço e formas de registros” destinada ao 6º Ano do Ensino Fundamental. Tal unidade, equivaleria à uma “Introdução aos Estudos Históricos”, que se destina a discussão das questões teóricas relativas à História. Esse conteúdo, visa proporcionar aos estudantes um aporte, composto de algumas práticas, pressupostos e conceitos que servem de base para o trabalho do historiador no campo da pesquisa, na prática docente e que serão também úteis para compreender as narrativas desenvolvidas pelo livro didático, onde este conteúdo também se apresenta.

A presença deste conteúdo no documento homologado em 2017 também se reflete na composição das obras didáticas. Apesar de ter consolidado seu espaço, essa unidade temática nunca foi uma unanimidade entre as obras didáticas produzidas até o PNLD 2017. Isto significa, em termos práticos, que apesar deste conteúdo se fazer cada vez mais presente nas coleções didáticas, anteriores a BNCC,

encontrávamos também livros didáticos que ignoravam o aspecto teórico. Isso também se reflete diretamente nas obras didáticas que analisaremos posteriormente, visto que um dos critérios de seleção das coleções foi a presença do capítulo teórico.

As discussões em torno do capítulo de “Introdução aos Estudos Históricos” foram efervescentes durante o estabelecimento dos currículos nacionais e estaduais, há algumas décadas e afloraram-se novamente com as proposições da BNCC, quando novamente os conteúdos históricos foram debatidos e os diferentes grupos sociais expuseram suas concepções sobre a função da educação.

A ANPUH, conforme dito anteriormente, tentou ser uma mediadora no debate, representando as demandas dos professores de História nos níveis da educação básica e universitária. Com a proposta de uma segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, a Associação procurou colaborar com a elaboração do documento a partir de uma carta-manifesto, onde expunha suas demandas por um contato amplo com a historiografia corrente no campo universitário. Sobre as questões teóricas presentes na carta-manifesto, lê-se:

2) Ressalte a temporalidade como eixo central do conhecimento histórico, não se resumindo à cronologia, periodização e linearidade, assegurando a importância da diacronia, das permanências, mudanças, semelhanças e diferenças para a construção do raciocínio histórico. (ANPUH, 2016a)

Tais demandas, no entanto, foram frustradas ao longo da elaboração do documento. Novamente, a ANPUH insistiu em pautar o debate em torno do documento, lamentando os retrocessos com relação à primeira versão elaborada no ano anterior. Conforme a nota publicada pela Associação após a elaboração da segunda versão da BNCC:

[...] a estratégia da equipe responsável pelo componente curricular História foi a exclusão da proposta anterior em bloco e sua substituição por um currículo de viés tradicional e com poucas surpresas para além de suas ausências. O enfoque cronológico e a permanência da "grande narrativa" centrada no processo histórico de matriz europeia são os principais sintomas dessa permanência da tradição. (ANPUH, 2016b)

Notamos que, apesar de ser bastante contestada, a segunda elaboração do documento já apresentava uma visão cronológica e eurocêntrica, que permaneceu até a versão final. E na sua versão definitiva, os objetivos da unidade temática se apresentam como:

- 1- “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”.

2- “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”
(Brasil, 2018a, p. 420)

Ou seja, a questão teórica para a BNCC, se resume a discussão sobre o tempo histórico e as fontes históricas, enaltecendo a orientação cronológica do tempo histórico e uma apresentação ao estudante dos diferentes tipos de fonte histórica e elementos do trabalho historiográfico.

Tal visão teórica está em pleno acordo com o que preconiza o documento nos curtos trechos referentes à questão teórica para o Ensino Fundamental. Que se baseia no resgate de uma memória cronológica “constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (Brasil, 2018a, p. 416).

O encadeamento de eventos em cronologia, segundo o documento, se justifica para garantir uma “visão global” de relações entre os diferentes continentes ao longo do tempo, ou seja, “é consoante com as noções de **tempo** (medida e datação) e de **espaço** (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza)” (Brasil, 2018a, p. 416).

A visão teórica também destaca o uso de fontes como instrumento pedagógico. Que visa possibilitar ao estudante a compreensão da importância dos seus usos para o “fazer-história” e destaca essa atividade de compreender o que são as fontes como “atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos” (Brasil, 2018a, p.418). O documento curricular ainda aporta alguns elementos básicos de crítica documental que podem ser utilizados em sala de aula, para que os estudantes compreendam a natureza, usos e transformações que a fonte sofreu ao longo do tempo.

Trocando em miúdos, notamos que a concepção teórica presente na BNCC, baseia-se em elementos que - apesar de destacar as convenções como quando trata da importância de determinados eventos históricos para a historiografia -, acabam por naturalizar o tempo linear como a única forma de tempo histórico, sem levar em conta a multiplicidade de formas de apreensão do tempo, nem a sociabilidade que é inerente a compreensão do tempo.

Por outro lado, faz um bom trabalho em instigar o professor a trazer as fontes históricas para a sala de aula. Porém, a restringe à uma crítica rasa do documento e se omite, mais uma vez, com relação a problematização. Neste caso, a

problematização da fonte e a sua relação com a unidade temática que corroborariam efetivamente com um ensino-aprendizagem centrado no estudante.

O professor Jurandir Malerba, publicou um texto no blog de divulgação histórica “Café História”, sobre suas impressões a respeito da BNCC a partir de suas percepções de especialista em Teoria da História. Para o autor, a organização dos conteúdos se mostra problemática, por impor aos estudantes do 6º ano um conjunto de procedimentos “que são de ordem categorial, conceitual, mais abstratos, antes de entrarem no ‘conteúdo dos fatos’” (Malerba, 2017).

A proposição da história enquanto ordem cronológica de fatos importantes da vida pública revela-se como um grande revés para o campo do Ensino de História, numa “concepção tão retrógrada quanto as concepções evolucionistas e biologizantes do século XIX” (Malerba, 2017). Ou seja, aproxima-se das correntes positivistas que buscavam uma “Verdade histórica” (com V maiúsculo) e colocava a documentação oficial como prova definitiva, não cabendo críticas ou juízos de valor por parte do historiador, caso este desejasse fazer uma História cientificamente comprometida.

Além destes reveses e retrocessos com relação ao ensino, podemos encontrar certas continuidades das correntes positivistas mesmo em tempos anteriores a BNCC. Apesar dos avanços teóricos e discussões aprofundadas com relação a “quadripartição” do tempo histórico como uma perspectiva eurocêntrica e que não abarca a complexidade da realidade nacional, não são raras as obras que apresentam essa quadripartição do tempo histórico como uma espécie de divisão natural, geralmente acompanhada de uma linha do tempo e as datas de ruptura entre Idade Antiga e Medieval, Medieval e Moderna e Moderna e Contemporânea.

Em suma, a abordagem proposta pelo documento é um revés não somente com relação às elaborações curriculares anteriores, como também frente aos avanços das perspectivas teóricas nos últimos anos. Seja no que tange ao tempo histórico e nas concepções de fonte. É verdade que muitas dessas questões teóricas são demasiado técnicas para serem ministradas aos estudantes do Ensino Fundamental e mesmo do Ensino Médio, porém, podem servir de pressupostos do professor em sua ação em sala de aula.

A BNCC ata as mãos do professor ao impor uma visão eurocêntrica, quadripartite e linear do tempo histórico. É também responsável por perpetrar o juízo de que o historiador é um mero “coletor de fatos”. Fatos que existem por si mesmos,

cabendo a um historiador a relatá-lo. Essa visão é transmitida ao estudante, que se torna “sujeito passivo do conhecimento histórico” (Malerba, 2017).

CAPÍTULO 2

TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES

Neste segundo momento, apresentamos uma revisão bibliográfica das pesquisas envolvendo as relações entre Teoria da História e o Ensino de História. A História, levou longos séculos a se constituir enquanto uma ciência autônoma, em verdade, permaneceu por muito tempo como um trabalho de cronistas, eruditos e outros estudiosos com uma grande simpatia pelos estudos do passado. A História apesar de ainda não possuir um método posto para sua produção, possuía uma função. Para esses estudiosos, a História possuía um papel didático e moralizante, por vezes, catequético. Essa concepção de História, comumente denominada “*Magistra Vitae*”, tinha a função de fornecer lições para o presente e de orientar a partir de exemplos (*exempla*), e de fornecer vislumbres de um passado na iminência de se repetir nas ações futuras (Hartog, 2003).

No Século XIX, a História garantiu sua relevância enquanto forma de conhecimento válido, conquistando, quase simultaneamente, sua autonomia enquanto disciplina acadêmica e sua inserção nas diretrizes curriculares destinadas às escolas. Com o campo universitário tendo por função formar novos quadros para a academia e para o ensino básico.

O processo de formação e profissionalização dos professores estava diretamente relacionado com a concepção de racionalidade técnica voltada aos saberes escolares. Isto é, o professor atendia a uma função puramente técnica e instrumental. Em sua formação, era investido do conhecimento acadêmico a ser transposto para os estudantes, aliado à um cabedal técnico que consistia em um conjunto de práticas que deveriam capacitar o professor em seu ofício, o uso eficaz das técnicas era garantia de uma boa aula.

Nessa concepção também, legitimava-se distinção entre os campos e uma hierarquia de saberes, colocando a didática como uma área menor e discriminada da História científica. Cujas função é a de intermediação do conhecimento produzido na universidade fazendo-o chegar aos estudantes. Deste modo, segundo Rüsen (2007, p.89): “a didática relacionaria-se com o saber histórico produzido historicamente assim como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias”. Sobre essa hierarquização de campos e saberes, Monteiro aponta:

Assim o saber é o conhecimento científico, por excelência, e os níveis de conhecimento mais próximos da prática são vistos como subordinados e inferiores, assistemáticos, necessitando da luz da ciência para que seus vícios, erros e desvios sejam corrigidos e superados. (Monteiro, 2007, p.19)

Ao se consolidar enquanto campo científico, a História trouxe consigo sua própria Teoria, rompendo com os paradigmas pré-científicos da *magistra vitae* e com as denominadas filosofias da história que irromperam durante o século XVIII. As filosofias da história foram formas de compreender o desenvolvimento histórico dentro de uma perspectiva universal, em geral, sob a inspiração das convulsões sociais e revoluções vividas naquele século e pelo prisma do progresso. A História era portadora da teleologia, isto é, estava destinada a uma finalidade. Neste sentido, estudar a história era desvelar as formas pelas quais a natureza, a razão, a Divina Providência ou a dialética das relações de classes, demonstravam seus desígnios para o futuro.

Enquanto disciplina acadêmica, a História afastou-se da visão teleológica, sem abandonar, porém, as reflexões sobre seu campo. Estas reflexões não mais se destinavam a compreender a ordenação dada à História por uma categoria meta-histórica, mas “uma reflexão de ordem epistemológica sobre a maneira de proceder do conhecimento histórico” (Bourdé e Martin, p.91)

Nesse sentido, é correto afirmar que didática e Teoria da História se relacionam no ponto exato da epistemologia. Ao refletir sobre a cognoscibilidade do conhecimento histórico, reflete também sobre sua possibilidade enquanto conhecimento a se ensinar, segundo Rüsen:

Teoria da História e didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes [...] A teoria pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica (Rüsen, 2007, p.93)

É para isso que Jenkins nos chama a atenção ao tratar dos “conceitos fundamentais” para a historiografia, sendo estes considerados basilares para a prática do historiador. Conceitos como “tempo; prova; causa e efeito; continuidade e mudança; e semelhança e diferença” são comumente naturalizados por nós, por vezes consideramo-los perenes ou gerados de modo espontâneo (Jenkins, 2013, p.38-39).

Ao observar essa conceituação historicamente, Jenkins revela que esses conceitos, caros para a Teoria da História, nem sempre foram os alicerces da História, na verdade, é mais correto dizer que eles se tornaram estes alicerces, isto é, por meio de um processo histórico.

Esse processo, entretanto, não acontece dentro do domínio teórico, mas antes no educacional, com a consolidação destes conceitos nos currículos escolares de História. A conceituação tem, portanto, bases didáticas que servem para explicar o movimento interno dos processos históricos. E, por outro lado, sua consolidação ocorreu em um processo inverso ao que se deduz da relação entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico. Na verdade, aponta Jenkins (2013, p.39), esses conceitos “não são universais e se originaram não dos métodos historiográficos em si, mas do pensamento pedagógico geral”.

Deve-se fazer uma distinção clara entre o conhecimento escolar e o campo da História produzida cientificamente, posto que a História ensinada é anterior ao nascimento das concepções epistemológicas da Teoria (Cerri, 2009). Essas áreas se distinguem por suas especificidades, competências e públicos que não são os mesmos. Porém, essa relação não deve ser verticalizada - a partir de uma hierarquia -, mas sim compreendida de maneira horizontal, enquanto formas distintas de saber. Quando analisadas lado a lado, é possível identificar pontos de contato e diálogo entre ensino de História e Teoria da História, apesar das evidentes diferenças de natureza que estes campos possuem.

Assim sendo, a História produzida no espaço acadêmico nasce de uma vontade de saber e ao mesmo tempo, de um desejo de ensinar. Visto que a pesquisa é feita para ser comunicada e avaliada entre os pares. Segundo Rüsen: essas necessidades são suscitadas, “quando as carências de orientação emergem das situações externas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção do conhecimento histórico” (2007, p.91).

Se existem, conforme acabamos de ver, apropriações mútuas e possíveis elementos comuns entre Teoria e ensino de História, qual é o panorama dos estudos sobre estas duas áreas? Como ponto de partida, tomamos de empréstimo os debates entre Chevallard e Chervel sobre suas concepções de ensino e das relações entre os “saberes”, o acadêmico e o escolar, e as suas diferenças. Demonstrando o conjunto de dependências mútuas entre a Teoria da História e o Ensino de História, assim como pontos de diálogo e de interesses mútuos.

Em seguida, nos dedicaremos mais profundamente a esboçar um panorama do conjunto de estudos produzidos nos últimos vinte anos. O levantamento destes trabalhos foi feito pela internet, essencialmente em plataformas de cunho acadêmico como Scielo e o Google Acadêmico, Academia.edu. Em comum, todos estes trabalhos

promovem o diálogo entre o campo teórico e o didático encontrando na Teoria um conjunto de contribuições para a História ensinada. Enquanto diálogo, ressaltamos suas convergências e suas divergências, revelando múltiplas percepções sobre os mesmos temas. Desta forma, separamos os autores de acordo com os conceitos desenvolvidos em seus trabalhos, com finalidade de pura organização, mas focando no diálogo entre as concepções de Escolas Históricas, Fontes Históricas, Tempo e Narrativa que estes trabalhos apresentam.

Ressaltamos que entre os estudos selecionados há aqueles que se dedicam a abordar os dois campos enquanto Teoria pura e aqueles outros ancoram seus apontamentos sobre elementos que influenciam a *práxis* docente. Isto é, nos livros didáticos, manuais de didática da história e nos desdobramentos da Teoria sobre o currículo.

Os tópicos que se seguem, apresentam os contrastes levantados a partir dos seguintes trabalhos: “Ensino de História e Concepções Historiográficas” de Luis Fernando Cerri (2009); “Tempo Histórico, livro didático e prática pedagógica” de Marco Aurélio dos Santos (2014); ‘Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história do Brasil’ de Crislane Azevedo e Maria Inês Stamatto (2010); ‘Teorias da História e Ensino de História’ de Fátima Araújo, Janote Marques e Patrícia de Assis (2015); a monografia de Eliene Guedes “Projeto Araribá e Annales: Reflexões e Relações” (2016); As ‘Teorias da História e a História Ensinada no Ensino Fundamental’ de Lia Fialho, Charliton Machado e José Albio de Sales (2016); ‘As Escolas Históricas e sua Influência na Escrita da História e dos Livros Didáticos’ de Julia Camêlo (2022); “As concepções de fonte histórica e as orientações para seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para professores no Brasil” (2003-2004) de Osvaldo Rodrigues Júnior (2009); Livro didático de História uma abordagem historiográfica sobre o conceito de História, tempo e fontes historiográficas” de Reinaldo Verde e Bartolomeu Sá (2020); “O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula” de Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008); “O trabalho como fundamento para a transformação da concepção de tempo formada a partir do livro didático de história” de Simone Varela (2005); “Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História” de Yara Alvim e Sônia Miranda (2008) e “Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur de Carmen Anhorn (2012).

Portanto, devido ao grande volume de trabalhos e para fins de organização, propomos que a elaboração de tópicos de discussão em torno dos conceitos usados. Desta forma, é possível promover o debate a partir da exposição feitas pelos autores transitando entre os diferentes tópicos abordados. Sem mais delongas, iniciemos com a questão das escolas históricas.

2.1 ESCOLAS HISTÓRICAS

De maneira geral, os estudos selecionados orbitam em torno da apropriação de pressupostos formulados por três escolas consideradas como principais, a saber: a Escola Metódica, Marxismo e a Escola dos Annales. Em uma palavra tratam-se, em geral, de estudos que promovem uma breve história da historiografia, porém trazendo os reflexos das transformações nas concepções teóricas e as apropriações feitas destas no ambiente escolar.

Para estes autores, a compreensão da teoria é fundamental para vislumbrar seus desdobramentos no campo da historiografia culminando, em última instância, na produção de currículos, materiais didáticos e nas escolhas metodológicas dos professores ao longo da sua prática. E, por outro lado, ao abordar as questões referentes as escolas Históricas, é impossível não acabar dar ênfase aos elementos de suas compreensões sobre tempo, ou sobre as fontes, reservaremos essas abordagens para os tópicos a desenvolver adiante.

Todos esses trabalhos abordam a questão teórica sobre o ensino de História e o fazem a partir de diferentes prismas do campo educacional, as saber: o trabalho de Fátima Araújo et al. (2015), Lia Fialho, et al. (2016), Cerri (2009) analisam a perspectiva do ensino de História de modo mais abrangente, tendendo a buscar os avanços e retrocessos em cada concepção teórica; Crislane Azevedo e Maria Inês Stamatto (2010) estabelecem os elementos teóricos que influenciaram as concepções educacionais e a elaboração dos currículos escolares no Brasil; Julia Camêlo (2022) e Eliene Guedes (2016) buscam a compreensão do peso exercido pelas concepções teóricas e pelos desdobramentos da historiografia sobre a produção dos livros didáticos.

De maneira geral, os estudos apontam para a percepção do campo teórico como ponto de partida e a questão do ensino de História como seu desdobramento. Porém, os estudos de Luis Fernando Cerri (2010) e de Crislane Azevedo e Maria Inês

Stamatto (2010) vão na contramão dos demais realizando a operação inversa, isto é, partindo do campo educacional para entender os desdobramentos do aporte teórico.

2.1.1 Escola Metódica

Os estudos corretamente encontram a consolidação de um campo científico na disciplina histórica com a chamada “Escola Metódica” que estabeleceu as diretrizes de um paradigma para a ciência histórica no século XIX. Porém, em torno do nascimento da Escola Metódica encontramos algumas divergências entre os autores. A fim de padronizar os termos, optamos por “Escola Metódica” sempre que fizermos referência à escola histórica; e o termo “positivismo” para fazer referência à filosofia da História proposta por Augusto Comte.

No texto de Camêlo (2022), Fialho, Machado e Sales (2016) e Araújo, Marques e Assis (2015) encontramos uma análise conjuntural buscando os elementos que compuseram a contemporaneidade, a saber: o racionalismo, o liberalismo e o ideal de progresso, as revoluções industriais e as transformações políticas vividas na Europa no século anterior como elementos que embasaram a escola positivista. A História nascia enquanto ciência com o objetivo de “sedimentação das classes emergentes” (Camêlo, 2022, p.43).

Porém, no estudo de Araújo, Marques e Assis (2015) encontramos uma análise mais profunda, onde se busca identificar uma História realmente influenciada pela filosofia da história de Auguste Comte, - denominada “Lei dos Três Estados” -, e suas pretensões de universalidade. Buscando as leis que regem o progresso da humanidade.

Na verdade, as bases da “Escola Metódica” francesa estão na historiografia alemã, isto é, na influência de Leopold Von Ranke e a sua pretensão de criar um conhecimento objetivo do passado por meio de uma rígida metodologia (Araújo et al., 2015). Esta influência se tornou preponderante a partir da derrota francesa na guerra franco-prussiana, que teve grande influência sobre a transformação na historiografia francesa. Sobre a influência intelectual que originou a escola metódica francesa, Bourdê e Martin confirmam essa ideia ao afirmar ser:

[...] um equívoco qualificar a escola histórica que se impõe na França entre 1880 e 1930 de corrente “positivista” [...]. Na realidade, os defensores e praticantes da escola metódica não se inspiraram no francês Comte e sim no alemão Leopold Von Ranke (2018, p.188-189)

Insistimos na diferenciação entre Escola Metódica francesa e Positivismo, pois, encontramos seus grandes representantes, Langlois e Seignobos, renegando qualquer tipo de filosofia da história. Em especial, aquelas que procuram ocultar sua visão metafísica por detrás de um verniz de cientificidade:

Ao historiador, tanto quanto ao químico, ou ao naturalista, não compete investigar a causa primeira ou as causas finais. Na realidade, nenhum verdadeiro historiador perde hoje tempo para discutir, [...] a teoria da Providência na história. Mas, a tendência para explicar os fatos históricos, mediante causas transcendentais, persiste nas mais modernas teorias em que a metafísica se disfarçou sob formas científicas. (1946, p.200)

Em conformidade com os elementos levantados, o trabalho de Camêlo destaca que os historiadores metódicos não buscavam as leis que direcionavam o desenvolvimento histórico, mas uma metodologia que embasasse um conhecimento verdadeiro. Assim sendo, também aponta para a influência de Ranke, mas equivocadamente nomeia suas práticas como “filosofia da história alemã” (Camêlo, 2022, p.43).

Como seu nome denota, a escola metódica impôs um conjunto de métodos, como a crítica documental - utilizada até hoje -, e de “ciências auxiliares” que serviriam de suporte para o “fazer-história”, como a numismática e a paleografia para o trabalho de crítica documental (Bourdé e Martin, 2018).

Koselleck (2019) em sua investigação sobre o desenvolvimento do conceito de *Geschichte* (História), aponta que a área se consolidou enquanto campo científico devido a dois fatores fundamentais: o colecionismo aliado à elaboração das ciências auxiliares e a perspectiva crítica iniciada pelo Iluminismo. A união dessas características serviu de base para o desenvolvimento de um método científico para a História.

Ao contrário das ciências naturais, cujas metodologias servem para observar diretamente seu objeto de estudo, a História, para os metódicos, enfrentava a desvantagem de poder observar seu objeto somente de maneira indireta, por meio do documento. Contudo, o uso do método não poderia ser questionado ou negociado, uma vez que era o meio seguro de se alcançar o passado. Nas palavras de Langlois e Seignobos: “os historiadores não têm que escolher: ele é o *único* para atingir os fatos passados” (1946, p.45)

Todos os autores selecionados, quando tratam da abordagem da Escola Metódica, endossam que este conjunto de regras buscava a imparcialidade do estudo e que os Metódicos acreditavam que, a partir do adequado uso do método, estaria garantida a cientificidade do conhecimento produzido. Um chavão bastante encontrado nos trabalhos selecionados é o de que os Metódicos buscavam entender o passado ou os fatos “tal qual eles aconteceram”.

Em Fialho, Machado e Sales, encontramos a afirmação de que um dos pressupostos entre os historiadores metódicos é a sua “função de julgar o passado” e “instituir as verdadeiras narrativas em benefício das gerações futuras” (2016, p. 1047). Em seguida, os autores levantam a questão da neutralidade do historiador frente ao seu produto e de suas restrições com relação aos fatos. Tal afirmação parece, no mínimo, contraditória, posto que, se o papel do historiador é julgar, ele não pode manter sua neutralidade, haja vista que todo julgamento é arbítrio e tomada de posição; por isso, pressupõe valoração, parcialidade e subjetividade. Esta afirmação é contradita também por Araújo, Marques e Assis, que postulam entre os pressupostos da escola: “O historiador não é juiz” (2015, p. 49).

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da ciência histórica foi o suporte prestado pelos Estados Nacionais ao desenvolvimento do campo, a partir da catalogação, conservação e reunião de documentos em espaços próprios, geridos por instituições públicas. A criação de acervos, por um lado, colaborou com o historiador, tornando seu trabalho menos dispendioso em tempo e dinheiro e mais produtivo. Por outro lado, a intervenção do poder público demonstra o interesse dos Estados-Nação na consolidação de visões oficiais de suas respectivas Histórias.

As enumerações das contribuições dos metódicos trazidas ao ensino apontam para o mesmo caminho da questão nacional, sendo um fator unânime entre os autores, destacando-se o ensejo de “unificar essencialmente os grupos sociais em um corpo político único [...] a nação” (Cerri, 2009, p. 150), sua função com relação à criação de identidade cívica e nacionalista e o elemento civilizacional que perpassa o ensino de História.

Apontam ainda para uma visão da História que se pauta nos fatos e feitos de grandes homens e na comemoração de efemérides. Uma História “com caráter enciclopédico” que visa instrumentalizar a História ensinada com a finalidade de perpetuar “a ordem e a ideologia vigentes”, legitimando também a passividade do

estudante frente ao conteúdo exposto em “uma visão inquestionável, verticalizada”. (Fialho, *et al.*, 2016, p.1049)

A compreensão dos meios que garantiram a consolidação do campo da História - enquanto conhecimento científico e disciplina escolar no Brasil -, passam necessariamente pela apropriação de práticas vigentes no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II, ainda durante o período Imperial. Camêlo em seu trabalho, relata a entrada dos primeiros livros didáticos usados no Colégio Pedro II, que foram traduções francesas de obras com profundas raízes na visão metódica da História. Sendo que só no último quarto do século XIX “foram escritos os primeiros compêndios por intelectuais do Instituto Histórico Brasileiro, que eram adotados pelo colégio Pedro II”. Sendo o Pedro II, naquele momento, era a instituição de ensino mais prestigiada do país (Camêlo, 2022, p.45).

Esse prestígio era garantido por seu papel de formação de acadêmicos nas universidades europeias. Mas também pelo *status* social de seus estudantes. Portanto, a concepção metódica teve um papel fundamental na formação não apenas dos “doutores” do século XIX, mas das elites brasileiras de modo geral.

Outro ponto levantado é de que a base da concepção liberal e tradicional de ensino de História foi formulada pelos metódicos. Tornando os termos mais claros, a perspectiva de ensino tecnicista de ensino que impunha ao professor a condição de “transmissor” de conhecimentos científicos, como nos referimos acima. Cerri ainda define a perspectiva de ensino tradicional por meios dos seguintes pressupostos

- 1 - O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.
 - 2- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional [...] desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria idéia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina.
 - 3- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.
 - 4 - História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico.
- (2009, p.4)

As pressuposições do ensino de caráter Metódico não se restringiram ao Império do Brasil, em verdade, acompanharam a formação da República e seus inúmeros desdobramentos: sejam golpes, revoluções e seus períodos de calmaria e de eleições livres. As concepções tradicionais do ensino de História foram endossadas pelas políticas centralizadoras no campo curricular, dos anos 30 e 40 e da Ditadura Militar, como demonstra Araújo et al. (2015). Estes regimes foram responsáveis por

fomentar um nacionalismo exacerbado, e por isso, o campo educacional deveria suprir esta demanda por uma identidade patriótica.

E ainda hoje, tão distantes temporalmente do século XIX, somos capazes de notar as permanências da percepção metódica sobre o currículo, os livros didáticos e sobre as nossas próprias concepções de ensino. Cerri, por um lado, destaca que a concepção tradicional do ensino é também “uma tradição arraigada” no seio da sociedade. Enquanto tradição, torna-se difícil a sua superação, tendo em vista, que a própria sociedade espera a replicação dessas condições de ensino (Cerri, 2009, p.152). Apesar dos esforços que tem sido estabelecido nas últimas décadas, as permanências dessa visão tradicional afetam também o estudante que:

[...] não compreende qual a finalidade da História escolar para a vida, ou seja [...] as possibilidades de elaboração de sua identidade [...] criando a própria historicidade e desenvolvendo uma visão crítica e cidadão sobre si mesmo’ (Araújo et al., 2015, p.66)

Em suma, diante das transformações políticas, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 80, e do crescente impacto de outras correntes históricas nas concepções de currículo e de ensino de História. Que se alia com o do ensejo de alçar o aluno ao centro do processo ensino-aprendizagem e tornar o conhecimento significativo para suas vidas. Com a última proposta curricular, notamos uma postura de negação dos avanços da ciência histórica nas últimas décadas. Em especial, a negação dos avanços do campo da Teoria da História, com o reforço da postura metódica na maneira como a História segue sendo ensinada.

2.1.2 Marxismo e o Materialismo Histórico-dialético

Para além dos metódicos, entre os apoiadores de primeira hora da cientificidade da História estão Marx e Engels. Os autores alemães já apontavam em sua “Ideologia Alemã” que “só conhecemos uma única ciência, a ciência da história” (Marx e Engels, 2007, p.86). Essa afirmativa, forte e provocativa, promove um breve vislumbre das visões Marx e Engels com relação à História.

Apesar de serem contemporâneos aos Metódicos, compreendiam a História de forma absolutamente diferente. Este aspecto é apresentado de forma unânime entre os autores selecionados: o marxismo, apresentado nos trabalhos, é analisado por sua visão contraposta à concepção dos metódicos.

Contudo, ressaltamos que o intuito de Marx e Engels não era o de se contrapor aos metódicos, mas de superar o exercício especulativo e idealista dos filósofos da história. Especialmente, aqueles ligados às correntes hegelianas, como notam-se em suas polêmicas com Bruno Bauer, Feuerbach e os jovens hegelianos, buscando calcar a História num estudo sobre as condições materiais e econômicas. A negação da filosofia da História também é ressaltada pelos marxistas, Gramsci resalta a posição dos antecessores de Marx que tomam os acontecimentos humanos a priori:

Era este o defeito intrínseco das histórias, das investigações sobre os acontecimentos humanos: examinar e levar em conta somente uma parte dos documentos [...] escolhida não por critérios históricos, mas pelo preconceito partidário [...]. As investigações tinham como fim não [...] a recriação integral da vida do passado, mas a ênfase numa determinada atividade, a valorização de uma tese apriorística. A História era apenas domínio das ideias. O homem era considerado espírito e consciência. (Gramsci, 2022, p.66-67)

Para Marx, o estudo da História feito de uma perspectiva filosófica e que encadeia, de modo especulativo, o conjunto dos fatos em uma perspectiva progressiva e racional, terminaria por distorcer seu objeto de estudo. Os filósofos da história ordenavam

a história posterior na finalidade da anterior, por exemplo, quando se atribui à descoberta da América a finalidade de facilitar a irrupção da Revolução Francesa, com o que a história ganha finalidades à parte e torna-se uma “pessoa ao lado de outras pessoas” [...], uma abstração da influência ativa que a história anterior exerce sobre a posterior (Marx e Engels, 2007, p.40).

O Modelo Histórico cunhado por Marx foi denominado “Materialismo Histórico-dialético. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que a ‘Ideologia Alemã’, obra de Marx e Engels que fundamenta filosoficamente a noção de Materialismo Histórico-dialético, apesar de ter sido escrita em 1846, só se tornou conhecida do público a partir dos anos 30, do século XX. Assim sendo, trata-se de mais uma das obras que foram abandonadas à “crítica roedora dos ratos” (Marx, 2008, p.49) por seus autores. Mas, apesar de sua formulação permanecer nebulosa por quase um século, as obras de Marx e Engels são permeadas por essa formulação e por essa visão em relação a História.

Além disso, o modelo teórico materialista sob o qual erige-se sua visão sobre a História é indissociável de sua práxis política. Marx enfrentou o desafio de compreender a dinâmica do conjunto de estruturas econômicas e sociais, sua organização e transformações através do tempo. Segundo Reis:

Para o materialismo histórico de Marx, o material histórico é analisável, observável, objetivável, quantificável. Esse material assim, “objetivamente

tratável” não são as expressões do Espírito – a religião, o Estado, a cultura, a arte, tratáveis intuitivamente –, mas as “estruturas econômico-sociais”, consideradas a raiz de toda representação, de todo simbolismo, de todo o sentido de uma época. (2006, p. 51).

Marx propõe uma análise histórica a partir dos movimentos internos de cada modo de produção ou estrutura econômica, na contradição existente entre as forças materiais de produção — ou seja, o conjunto das condições materiais e tecnológicas existentes em cada sociedade — vis-à-vis o papel das classes sociais e sua estratificação. Desse último fator, apresenta-se a chamada luta de classes, que estabelece as classes dominantes e dominadas — sendo que, em seu tempo, essas posições se definiam pelas disputas entre burguesia e proletariado, em torno dos modos de produção. Esse conflito serve de mote para a História, posto que as contradições que a movimentam nascem dos interesses das classes sociais que, por sua natureza, são irreconciliáveis. Conforme aponta Marx:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (2008, p.47)

Com exceção de Cerri (2009), que procura dimensionar as maneiras como o marxismo é apropriado tangenciando a concepção crítica do ensino, os demais autores entendem o materialismo, a centralidade do econômico e o conflito entre as classes como os elementos centrais da visão de História proposta por Marx.

A partir daqui, encontramos algumas divergências entre as leituras do marxismo propostas pelos autores que analisamos. Conforme aponta Camêlo, o marxismo não compreende a História "como acúmulo e justaposição de fatos acontecidos no tempo, pois, para eles, a História é um processo, cujo motor interno é a contradição" (2022, p. 40). Encontramos, porém, uma posição distinta em outros trabalhos, como é o caso do trabalho de Araújo, que, ao estabelecer um comparativo entre os Metódicos e o marxismo, destaca que:

Esses paradigmas constituíram projetos de História distintos, mas, não deixaram de ter pontos em comum que [...] seriam: a recusa explícita da filosofia da História; a tentativa de dar um estatuto científico à História; o esforço na busca de uma objetividade na escrita da História; e a valorização do evento (2015, p.53)

A valorização do evento existe em Marx e Engels conforme é observável em algumas análises históricas, como, por exemplo, o “18 Brumário de Luís Bonaparte”. Porém, o acontecimento sempre é concebido enquanto reflexo da estrutura social e indissociável tanto dos conflitos entre as classes, quanto da práxis política revolucionária proposta por Marx.

Outra concepção problemática se encontra no trabalho de Fialho, onde os autores afirmam que foi o marxismo o criador da concepção de “História-Problema”. Tendo em vista que sua proposta buscava “compreender a História partindo dos problemas vividos em uma sociedade” (2016, p.1050). No entanto, essa ideia é falsa. Nem Marx e nem Engels, concebiam a História como uma formulação teórica que visa responder sobre questões do presente, como formulado na “História-problema” proposta pelos Annales, no século seguinte.

Podemos observar que a História, em uma perspectiva marxista, possui um caráter social e lança luz aos efeitos - nem sempre benignos -, trazidos com a consolidação da ordem burguesa, industrial e capitalista. A História para a dupla alemã - por estar umbilicalmente ligada à práxis revolucionária, alimentando-a por meio da criação da “consciência de classe” entre os operários -, visava a solução de problemas reais por meio da ruptura radical com a ordem estabelecida.

Ao pensar a História a partir da forma como as sociedades organizam sua produção e o papel dos interesses conflitantes entre as classes estratificadas, Marx introduz em seus estudos o papel das classes subalternas na História. Desta maneira, sua visão da História não se baseia nas figuras, feitos e fatos celebrados por uma elite. Mas a partir de uma visão ampliada de sujeitos históricos. As concepções teóricas de propostas pelos autores alemães também foram apropriados para a área do ensino de História.

Uma das contribuições mais significativas do marxismo no campo do ensino conforme destacado nos trabalhos de Azevedo e Stamatto (2010), Camêlo (2022), Fialho et. al. (2016) e Cerri (2009) é a da ampliação dos sujeitos históricos trazendo os grupos sociais “excluídos” da História oficial e de cunho nacionalista proposta pelos metódicos. Como os operários, os povos nativos, os negros e as mulheres. Apesar da falta de políticas mais incisivas com relação ao ensino da cultura e da História das populações nativas e afro-brasileiras e das conhecidas omissões por parte de alguns professores, as demandas por representatividade de diferentes agentes históricos é um assunto que permanece em voga para o ensino de História.

Essa ampliação de agentes históricos tem por objetivo fazer com que o estudante não apenas se sinta representado e para que identifique a si próprio enquanto agente histórico, mas também para que possa atribuir este mesmo papel ao outro. Segundo destacam Azevedo e Stamatto:

A identificação das diferenças sociais por meio de um estudo histórico possibilita uma valorização dos homens enquanto sujeitos construtores da história [...] A partir da abordagem marxista, o ensino caracteriza-se pelo respeito às diversas formas de manifestação social [...] portadoras de significado, códigos, princípios e identidades (2010, p. 715).

Sob a influência do Marxismo, a História ensinada torna patente seu papel político. Fialho destaca que a disciplina pode, por um lado, “se tornar um instrumento revolucionário” - servindo de base para a construção de uma consciência de classe -, como “despertar o senso crítico” (2016, p.1050). Dessa forma, a identidade é complementada com a noção de que o sujeito é também um agente transformador da sociedade. Enquanto agente e sujeito histórico, o estudante compreende, a partir do processo histórico, que “os homens, à medida que transformam o mundo, transformam-se a si mesmos” (Azevedo; Stamatto, 2010, p.716). Trocando em miúdos, o estudante vislumbra que o presente que se apresenta não passa da soma resultante de esforços e escolhas dos agentes históricos do passado. Ao mesmo tempo, percebe que o presente vivido também pode ser transformado, por seus esforços e escolhas.

A partir das obras didáticas de M. Sette (1946) e Chiavenatto (1991), destacados no trabalho de Camêlo, demonstra-se como o marxismo e os metódicos possuem visões opostas, mesmo quando analisam o mesmo tema. O caso usado como comparativo é o dos bandeirantes e como este conteúdo é exposto nas obras didáticas supracitadas. Na obra de Sette, que possui teor nacionalista e evidente inspiração metódica, o bandeirismo se consagra enquanto projeto heroico e civilizatório. Ao ocupar as regiões interioranas “foram importantes para a definição das fronteiras do país” (2022, p.44).

Ao passo que para os historiadores de influência marxista, os bandeirantes “são identificados como a serviços das classes dominantes, cujo papel era oprimir e explorar e tomar os índios a força para serem escravos do capital” (*Idem*, 2022, p.42). Deste modo, demonstrando que as formas de apropriação da concepção teórica marxista não está centrada nas academias, mas que se faz presente também na *práxis* docente, determinando diferentes formas de apreensão do conteúdo.

Observamos no trabalho de Cerri um contraponto importante às concepções marxistas do ensino. Ao mesmo tempo que o autor admite o conjunto de avanços trazidos com a compreensão crítica de trazida pelo marxismo, destaca que nessa concepção:

o problema de ensino não é a forma, mas o conteúdo excludente. A rediscussão dos conteúdos passa a ser o centro das reformas, com o objetivo de, mudando o que se ensina, mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro. A tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem (Cerri, 2009, p.152)

Tratando-se assim de uma concepção que visa sempre elaborar uma História inversa àquela proposta pelos membros das classes dominantes. Uma História que desconstrói heróis e seus grandes feitos, a fim de possibilitar que os estudantes se livrem dos grilhões da ideologia dominante. Porém, ao restringir-se apenas ao conteúdo, não conseguem superar a concepção tradicionalista de ensino, a hierarquia de saberes e a posição do aluno enquanto objeto do ensino e sua passividade com relação ao conteúdo.

Nos anos 80 e 90, a apropriação de novas correntes teóricas e dos sinais de desgaste do regime soviético serviram de motivação para um sem-número de críticas ao Marxismo no campo acadêmico e educacional dedicadas, em especial, ao chamado “Marxismo Ortodoxo” e seu economicismo¹ (Azevedo e Stamatto, 2010). Estas críticas chegaram ao Brasil na esteira do debate entre Althusser e Thompson. Debate que abrange as concepções destes autores sobre o materialismo marxista como uma ferramenta teórico-metodológica legítima para a História. Contudo, a disputa de ideias não está apartada da prática política revolucionária defendida por seus autores, a saber: a disputa entre um malfadado projeto de poder Stalinista, defendido por Althusser; e a promessa do projeto trotskista, representado por Thompson.

Althusser em sua trajetória intelectual é responsável pela iniciativa de retomar no pensamento Marxista seu horizonte d’ “a ciência e a revolução”, como expressa o dístico cunhado por Étienne Balibar (1995, p. 135), discípulo de Althusser. Primeiro, devemos notar que Althusser é um crítico do mecanicismo marxista clássico e procura

¹ Denominado também como “mecanicismo”. Essa concepção, baseada na “teoria do reflexo” de Lenin é marcada por um determinismo radical. A estrutura econômica seria fator o determinante do conjunto da sociedade. As determinações do modo de produção, da estrutura, se sobrepõem sobre a superestrutura ditando todos os elementos do Estado, da política, da cultura, do modo de agir, enfim, de toda vida material.

retomar a cientificidade do pensamento marxista com base no pensamento de sua época, isto é, a partir do estruturalismo.

O estruturalismo de Althusser também é sustentado pela lógica de estrutura x superestrutura, proposta pela teoria do reflexo leniniana. Mas para Althusser era necessário superar a dimensão “descritiva” dos fenômenos e formular uma verdadeira teoria da sobreposição da estrutura e da superestrutura (Althusser, 2022). Ao investigar as formas de reprodução do capital, o autor ressalta que a essa organização não se dá apenas materialmente com a substituição das matérias primas, manutenção das máquinas e da mão de obra, mas que os modos de produção se sustentam também a partir das determinações da ideologia. Esta é determinada pelo modo de produção, pela estrutura. Mas, no entanto, possui sua própria autonomia frente a estrutura que produz efeitos no mundo material (Dosse, 2012).

Notamos que a ideologia possui um duplo papel: de manter a reprodução das relações de produção e de determinar nossa consciência, posto que é dentro da estrutura ideológica, determinada pelos Aparelhos Ideológicos de Estado que encontra o universo simbólico em que age e que adquire a própria imagem do *self*, estabelecendo paralelos com o inconsciente freudiano. Althusser então demove o sujeito do espaço privilegiado da investigação histórica e propõe em seu lugar um novo objeto: a ideologia. Que se apresenta como “elemento fundamental, ineliminável, da existência dos homens, quaisquer que sejam os períodos históricos e as formações sociais consideradas” (Gillot, 2018, p.8-9)

Frente ao papel exercido pelo ideológico, cabe as ciências humanas encontrar meios para romper com o horizonte ideológico que penetram seu próprio cerne. Assim como o próprio Marx ao passar de sua juventude para a maturidade filosófica. Esse momento, é considerado por Althusser como paradigmático, posto que é o momento em que Marx rompe com “o mundo da ideologia alemã” e com “a decomposição de Hegel” e reestrutura seu próprio pensamento a partir de alicerces científicos (Althusser, 2015, p.57). Fornecendo, por consequência, as bases para o estudo científico da História. O antídoto para superação da ideologia seria o próprio Materialismo Histórico-Dialético enquanto princípio epistemológico e fundamento filosófico por trás do estudo da História

É contra essas duas proposições - da existência de uma base filosófica única que validaria o conhecimento histórico e do estudo de uma “história sem sujeitos” -, que Thompson se levanta. Para o autor inglês, o critério da verdade - nunca absoluta

- da História é a sua própria lógica histórica e não uma base filosófica, como defendia Althusser. Se o Materialismo Histórico-dialético, como arcabouço conceitual, é considerado mais verdadeiro para o campo da História, isso se dá porque este arcabouço obedece aos critérios da lógica histórica, não por que seus pressupostos derivam de qualquer pressuposto alheio à própria História.

O objeto da Teoria Marxista da História segue sendo “o objeto humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes)” (Thompson, 1981, p.56). Esse objeto se torna conhecido em sua integralidade a partir dos empréstimos conceituais, discussões e das disputas entre as diferentes disciplinas que fazem uso do materialismo histórico como arcabouço para o desenvolvimento de seus respectivos campos, sendo a filosofia mais um desses campos e não seu eixo central.

Ao analisar os textos, notamos que a concepção teórica de Marx - mesmo tendo que disputar espaço com outras correntes teóricas no campo educacional e das diversas críticas que recebeu -, ainda segue relevante para o campo educacional. Servindo de chave interpretativa da experiência histórica, e como uma inspiração sobre o proceder crítico que é, ao mesmo tempo, uma metodologia e um objetivo do ensino de História.

Ao perceber os estudos enquanto um conjunto, notamos que o Marxismo - mesmo tendo sido apontado por todos os autores, como um fator relevante de mudança paradigmática dentro do campo da historiografia -, é ofuscado pela atenção dada aos Metódicos e aos Annales. Em especial, pelo reduzido volume de páginas para abordar este assunto em comparação aos demais temas. O estudo de Araújo (2015) é ainda mais sintomático, posto que a influência do marxismo no campo educacional sequer foi tratada diretamente. Mas mesclando-a com as transformações trazidas com os Annales e pelos historiadores da nova esquerda inglesa, com um enfoque muito maior para os historiadores franceses.

2.1.3 Os Annales

Ainda no começo do Século XX, alguns dos pupilos de Langlois e Seignobos, mestres da Escola Metódica, teceram violentas críticas às suas práticas. Essas críticas contra os metódicos, foram engendradas e motivadas pelo conjunto de transformações vividas nas primeiras décadas do século XX pelos conflitos violentíssimos travados, especialmente na Europa, durante a Primeira Guerra

Mundial, instauração do primeiro regime de cunho socialista na União Soviética em 1917, pelos abalos financeiros vividos no final dos anos 20. Azevedo e Stamatto (2010), chamam atenção ainda para as grandes rupturas paradigmáticas - como a elaboração da teoria da relatividade geral -, que aconteceram ao longo do século XX e que abalaram o campo empírico geral e como um elemento influente nas transformações paradigmáticas da História

Estes historiadores divergentes, observavam a concepção metódica e seus usos como um aporte ideológico de legitimação do discurso chauvinista, responsável pela eclosão da Primeira Guerra Mundial. Sentiam também as limitações do paradigma Metódico e propunham fazer avançar seus limites para além de uma visão ideológica e nacionalista da História (Araújo et al., 2015; Camêlo, 2022).

O processo científico naquele período, independentemente do ramo, funcionava a partir de dois processos distintos: a formulação de problemas e estabelecimento de hipóteses. Mesmo em ciências ditas “objetivas” como, por exemplo, a histologia, ramo da ciência que estuda as células, fundamentam-se no projeto de interpretação dos dados observados. Contudo, a História seguia na contramão, presa às suas pretensões de objetividade do fato, fomentada pelos metódicos (Febvre, 1989).

Para os primeiros Annales, a pretensão de uma neutralidade e imparcialidade do estudo histórico não era apenas uma âncora ao desenvolvimento da História enquanto campo científico, como também uma grande falácia. Tendo em vista ainda que o estudo da História nasce de um ato de seleção e interpretação das fontes. Ora, se escolhas são feitas durante o processo, quer dizer que elementos de subjetividade contaminam a pretensa objetividade almejada pelos Metódicos.

O paradigma nascente, denominado Escola dos Annales, pretendia alçar a História como “a maior das ciências humanas”. Visando uma compreensão mais ampla e mais plural do homem e de suas ações no tempo. Para atingir essa finalidade, os historiadores dos Annales propunham que fossem estabelecidos diálogos interdisciplinares com outros campos das ciências humanas e sociais, como a Economia, a Sociologia, a Psicologia, a Geografia, etc.

Contudo, as transformações incitadas pelos Annales no campo da História não são monolíticas. No trabalho de Araújo et al. (2015, p.54), encontramos um ensejo em desmistificar uma pretensa unidade e solidez da ‘Escola’ dos Annales, apontando para divergências internas e utilizando o termo “Movimento dos Annales”. Termo que visa

expressar de forma mais acurada sua natureza e definir a riqueza de debates e, ao mesmo tempo, suas dissidências internas.

O “movimento dos Annales” foi capitaneado por Lucien Febvre e Marc Bloch. Estes historiadores levaram a cabo a ruptura com os metódicos e trouxeram à tona a concepção de “História-Problema”. A formulação do problema deveria ser “precisamente o começo e o fim de toda a história. Se não há problemas, não há história” (Febvre, 1989, p.31)

Tal concepção percebe o historiador como indivíduo ativo socialmente e um observador de seu tempo, por isso, suas percepções sobre o mundo que o cerca e o cotidiano de seu ofício devem ser fatores levados em consideração para a formulação de sua problemática. Enquanto historiadores, devemos nos valer de nossa capacidade de amar a vida e aquilo que é vivo, na máxima de Terêncio: *humani nihil a me alienum puto*², essa capacidade de apreender o que é vivo, segundo Bloch (2001, p.66), deve ser a “qualidade mestra do historiador”. Assim sendo, nossas percepções e a *práxis* historiadora não devem ser entendidas como um fator que faz “penetrar na cidade da objetividade o cavalo de Tróia da subjetividade”, como acreditavam os metódicos, mas como um elemento engrandecedor e que dá relevância à História (Febvre, 1989, p.32)

Outra formulação importante entre os Annales, diz respeito ao presente, incessantemente fugaz. O presente assume entre os Annales, um papel central, seja como espaço onde emergem as questões do historiador e as demandas do tempo presente como orientadoras na busca do passado. Sobre o papel do presente como elemento central da análise histórica, Bloch, indica que:

conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que [...] atribuímos matizes, em última análise os elementos, que nos servem para reconstruir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados da alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssemos antes visto homens viverem? (Bloch, 2001, p.61)

Pensando essas transformações aportadas pelos Annales no campo da historiografia, Eliene Guedes aponta uma mudança importante trazida com a ruptura com os Metódicos: “se antes era proibido o historiador aparecer em seu texto, a partir da história-problema, ele não só é obrigado a aparecer, mas também explicitar suas pesquisas” (2016, p.60)

² Nada do que é humano me é estranho

Bloch e Febvre lançaram a “Revista dos Annales de História Econômica e Social” em 1929, mesmo ano da maior crise econômica do século passado. Este foi o principal espaço de divulgação, das novas ideias trazidas pelos Annales. Onde diversos estudiosos, considerados *outsiders*, tinham vez e voz para tornarem públicos seus trabalhos que envolviam interdisciplinaridade e que não se adequavam à proposta metódica.

Além da crítica aos metódicos, Febvre teceu profundas críticas ao marxismo, em especial, o denominado “marxismo vulgar” que concebe o desenvolvimento histórico de modo próximo ao das filosofias da história. Isto é, baseando-se no ideário do progresso e em uma percepção histórica teleológica que culminaria em “um fim paradisíaco”, ou seja, o comunismo. Nessa concepção, Bloch observa mais uma forma de instrumentalização do conhecimento histórico para finalidades políticas, colocando a História mais uma vez “a serviço dos poderosos políticos dogmáticos”. Ou seja, enquanto elemento propulsor dos movimentos revolucionários (Camêlo, 2022, p.34).

Por outro lado, com a ruptura com o “*événementielle*”, a História pautada nos acontecimentos, visando compreender questões econômicas e sociais a partir do estruturalismo e o ensejo de “fazer uma história de coletividades e não apenas de indivíduos” tornam claras as influências marxistas que permeiam o “fazer-história” dos Annales (Camêlo, 2022, p.34).

Ao analisar a estruturação da Escola dos Annales, encontramos em Azevedo e Stamatto (2010), Araújo et al. (2015), Fialho (2016) e em Camêlo (2022) uma fonte em comum, a obra de Peter Burke “A Escola dos Annales: a Revolução Francesa na História - 1929-1989”. E justamente por comungarem desta mesma fonte, ressaltam os movimentos internos deste paradigma a partir do termo “gerações”, que é utilizado por Burke.

Na primeira geração, encontramos o movimento em formação, ainda como “grupo pequeno e rebelde”, a criação da *Revue des Annales*, a nomeação de Febvre e Bloch para cátedras acadêmicas - primeiro em Estrasburgo e mais tarde nas principais universidades francesas (Araújo et al., 2015, p.55). Elemento fundamental para angariar apoio entre os historiadores neófitos, a ponto deste movimento se configurar não apenas enquanto escola histórica, mas como um novo paradigma historiográfico.

A segunda geração, cujo início é marcado no início dos anos 50 e se consolida quando os *Annales* se tornam o *establishment* acadêmico, sob a batuta de Fernand Braudel. Os estudos gerados nesse momento são marcados pelo amplo uso de alguns conceitos, em especial, os de “estrutura e conjuntura”, conforme destacam Araújo et al. (2015) e Camêlo (2022). A História para os *Annales* é ritmada a partir de dois polos extremos, o da ruptura e o da permanência. Posto que o tempo histórico é ao mesmo tempo continuidade e mudança, é dessa relação antitética que, segundo Bloch, “provêm os grandes problemas da pesquisa histórica. Acima de qualquer outro, aquele que questiona até a razão de ser de nossos trabalhos” (Bloch, 2001, p. 55).

Braudel é responsável por trazer à História a chamada “dialética das durações”. Ao observar os fenômenos estudados pela História, Braudel notou que as permanências e transformações acontecem em ritmos diferentes e que a partir de suas durações que o “trabalho histórico decompõe o tempo passado” (Braudel, 1965, p.263). Assim, notam-se transformações se dão rapidamente, são mero acontecimento (*événement*), outras permanecem se fazem sentir por alguns anos, mas acima destas está a chamada longa duração, uma História de permanências. Estas “estruturas”, como Braudel se refere a elas, cujas transformações se dão de modo lento e passam de modo quase imperceptível a uma visão superficial. Sobre o papel das Estruturas, aponta Braudel:

[...] Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, um conjunto, uma arquitetura, mas é mais ainda uma realidade que o tempo usa mal e veicula demoradamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embaraçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo. Outras estão mais prontas a serem destruídas. Mas todas são, por sua vez, sustentáculos e obstáculos (1965 p. 268).

A longa duração e os diálogos profícuos entre a História e as diversas ciências humanas e sociais foram responsáveis por trazer ao campo da História novos métodos. Como por exemplo, os métodos demográficos e econômicos, que serviram de base para trazer elementos quantitativos para o campo da História.

Na década de 70, consolidou-se a Terceira Geração dos *Annales*, também conhecida como “História Nova”. Essa geração de historiadores propunha à História “novos problemas, novos objetos e novas abordagens”, conforme lê-se no título da paradigmática coleção organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora.

O conjunto de transformações propostas pelos historiadores dessa nova geração, partiram de uma visão em retrospecto, mais especialmente nas origens do

movimento dos Annales. Não é por acaso que “temos a impressão que os historiadores [...] voltaram a ler M. Bloch” (Camêlo, 2022, p.36). Esclarecendo melhor esse aspecto, a História Nova rompe com o economicismo e com os métodos numéricos/demográficos enquanto paradigma da geração anterior. O campo de investigações desses historiadores voltou-se para os elementos culturais, simbólicos e para as mentalidades.

Ampliam-se, mais uma vez, as possibilidades de estudos no campo da História. Com isso, surgiram investigações sobre campos que não haviam sido desbravados. Tais como, a sexualidade, o cotidiano, a vida privada, por exemplo. Para além das novidades trazidas com a História Nova e a retomada do campo cultural como área de interesse da História, notamos o aprofundamento no diálogo interdisciplinar. Visto que os trabalhos dessa nova geração dos Annales foram profundamente influenciados por pensadores dos mais diversos campos das ciências humanas e sociais. Por exemplo: Bourdieu, Foucault, Bakhtin, Norbert Elias. Conforme ressalta Camêlo: “essas influências teóricas [...] renovaram a área da História, colocando os campos da História Social e da Nova História cultural como alguns dos mais proeminentes” (Camêlo, 2022, p.38).

A fim de sintetizar os elementos centrais das três gerações dos Annales e seus pressupostos essenciais para o campo da História, foram levantados os seguintes tópicos:

- 1) História globalizante ou total, ou seja, a História de todas as atividades humanas e não apenas História política; 2) Promoção da interdisciplinaridade e a busca da colaboração com outras disciplinas [...]; 3) Ampliação da noção de fontes (escritas não-oficiais, arqueológicas, imagéticas, orais); 4) Ampliação de temas de pesquisa. [Os Novos] Temas [...] são estudados a luz das diferentes áreas do conhecimento, [...] marcando a passagem quase que exclusiva de preocupações socioeconômicas e demográficas (em declínio) para uma História mais antropológica; 5) História-problema, em substituição da tradicional narrativa de acontecimentos. (Araújo et al., 2015, p.58)

O Brasil passou por profundas transformações políticas na segunda metade dos anos 80. A abertura política e as liberdades conquistadas com o retorno do regime democrático, suscitam amplos debates, nas universidades e no ensino básico, sobre o papel de nosso campo enquanto construtor de identidades, estabelecendo “o objetivo de formação para a cidadania” (Azevedo; Stamatto, 2010 p.717). Junte-se a isso, uma lenta penetração de obras da Nova História no mercado editorial brasileiro desde os anos 70. Todos foram fatores que culminaram em um ponto de virada nas concepções historiográficas do Brasil.

A incorporação dos Annales, em especial da História Nova, nos debates sobre a História ensinada, visava responder demandas urgentes do campo, no sentido de superar a concepção tradicional do ensino, com a ruptura de uma História marcada por nomes e efemérides, que predominou no ensino brasileiro desde o Século XIX.

Os debates em torno da questão educacional foram provocados pela influência da Nova História. Ao longo da década de 90, os debates acadêmicos sobre os elementos relacionados ao ensino-aprendizagem estiveram em pauta para a formulação das novas políticas educacionais e foram fomentadas tanto pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), quanto pelo Ministério da Educação.

Esses debates garantiram a autonomia da História enquanto disciplina e influenciaram de sobremaneira as concepções de ensino e a organização curricular presentes nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) “O trabalho com noções e conceitos básicos, [...] a perspectiva interdisciplinar [...] do currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes diferentes”, até a tentativa de superação da concepção cronológica a partir do ensino temático. Todos esses foram elementos incorporados às novas perspectivas de ensino e do currículo a partir dos problemas, objetos e abordagens suscitados pelos Annales (Azevedo; Stamatto, 2010, p.718).

As reflexões dos Annales, passam então a influenciar a produção de obras didáticas e tornam-se um instrumental teórico-metodológico direcionada ao uso cotidiano pelo professor. Na definição dos principais conceitos trazidos pelos Annales para o ensino encontramos divergências entre os autores analisados. Se, por um lado, a problematização de conteúdo – elemento que a relação presente-passado-presente e o posicionamento do estudante frente ao saber ensinado -, é compreendido como a contribuição fundamental dos Annales, destaque para Azevedo e Stamatto (2010), Guedes (2016), Fialho et al. (2016) e Camêlo (2022). Por outro, analisando os textos, encontramos discrepâncias quanto aos demais conceitos. Foram levantados, por exemplo, “a perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades”, vistos como elementos essenciais do ensino por eixos temáticos (Azevedo e Stamatto, 2010, p.718). Também encontramos a “crítica dos fatos e acontecimentos”, visto como elemento essencial da ruptura com os Metódicos e a interdisciplinaridade enquanto meio de apreensão mais completa e mais complexa da ação humana no passado. (Fialho et. al., 2016, p.1045)

O livro didático, por sua vez, também buscou se valer destes novos tempos e paradigmas historiográficos apropriando-se deles. Azevedo e Stamatto apontam que, a produção das obras didáticas reflete, “em maior ou menor medida, as mudanças que ocorrem por exemplo no debate acadêmico nacional [...] [e] nos programas de pós-graduação” (2010, p.721). Outro elemento apropriado do Movimento dos Annales está no aparato conceitual que se faz presente ao longo das coleções didáticas. Estes gravitam em torno de questões da temporalidade (durações, diacronia e sincronia), elementos da cultura (mentalidades, cotidiano, etc.), do patrimônio (memória, materialidade e imaterialidade) e das fontes históricas (categorias e usos), dentre tantos outros,

Com os Annales as obras didáticas encontram a noção ampliada de fontes, que esmiuçaremos melhor no tópico que se segue. Guedes nos chama atenção que o conjunto de fontes presentes não possuem sentido em si próprios. Por isso, demandam “um intermediador para repassar esses elementos e problematiza-los” (2016, p.67).

Ao analisar as inspirações dos Annales sobre as obras didáticas, Camêlo destaca suas diferenças com relação as abordagens do marxismo e dos metódicos. Os Annales priorizam colocar perspectivas em contraponto, convidando o estudante à reflexão e abrindo espaço para múltiplos interlocutores. Sua tendência é a da problematização do conteúdo, mas sem perder de vista as recomendações de Bloch de buscar “compreender sem julgar” (2022, p.40).

2.2 AS FONTES E SEUS USOS

A questão das fontes exerce um papel fundamental para a História acadêmica e cada vez mais se faz presente no ensino de História, seja através das obras didáticas, seja por uma seleção elaborada pelo professor. Dentro das correntes historiográficas mais recentes, o papel das fontes é a “matéria prima” fundamental do fazer-história. Antoine Prost (2008, p.76), por exemplo, destaca: “não há perguntas sem documentos”, ou seja, a seleção das fontes e sua problematização são fundamentais para o trabalho do historiador.

Entretanto, a concepção e a problematização das fontes nem sempre se deu da mesma maneira, fazendo-se necessário apreender sua historicidade. As transformações das fontes estão diretamente relacionadas aos desdobramentos e

transformações do campo histórico. A consolidação das diversas escolas históricas também serviu de base para diferentes visões sobre a fonte histórica.

Nessa seção, buscaremos compreender como estas fontes são compreendidas pelas escolas históricas e quais são os usos e concepções de fonte que se apresentam na prática do ensino. Para isso, faremos uso de alguns dos trabalhos de Stamatto (2010), Araújo et al (2015) Fialho et al. (2016) que tratamos anteriormente e apresentam as fontes em perspectiva histórica dentro de suas correntes historiográficas. Assim como trataremos também dos textos de Pereira e Seffner (2008), Verde e Sá (2020), e Rodrigues Jr (2008) que abordam especificamente as formas como as fontes são incorporadas às práticas pedagógicas.

2.2.1 As fontes e as correntes Historiográficas

Encontramos nos trabalhos de Pereira e Seffner (2008), Verde e Sá (2020), Fialho et al. (2016) e Rodrigues Jr (2008), uma definição parecida de fonte histórica, a mesma posição endossada pela Escola de Annales, ou seja, da fonte enquanto um “vestígio” do passado, um traço das gerações anteriores, a matéria prima da qual o historiador faz uso para produzir o conhecimento histórico.

Os metódicos, ao serem os primeiros a tratar da cientificidade do conhecimento histórico, foram também os primeiros a definir o que são as fontes históricas e as formas de fazer com que os documentos falem. Ao tratar a questão da consolidação da História enquanto ciência, encontramos nos trabalhos de Stamatto (2010), Araújo et al (2015) e Fialho et. al (2016) uma abordagem, mesmo que breve, sobre as fontes e as formas como estas eram rigidamente classificadas pela escola Metódica.

A escola Metódica impôs restrições com relação às fontes que deveriam ser estudadas: somente fontes oficiais, isto é, documentos produzidos pelo Estado produziam legítimo conhecimento histórico. E propunham uma crítica à documentação recolhida que passava por critérios como “originalidade, oficialização, timbres, entre outros” (Fialho et al., 2016, p.1048).

Esse rigor é reforçado por Langlois e Seignobos, em seu “Introdução aos Estudos Históricos”, obra publicada em 1897. Para os autores, o fazer história era composto por duas operações distintas, que garantiam a cientificidade ao conhecimento. Conforme assevera Araújo, as operações são denominadas:

- 1-Operações analíticas – inventários das fontes (heurística); desaparecimento do historiador atrás dos textos e a crítica documental
- 2- Operações sintéticas – comparação, relação entre documentos; a elaboração dos fatos; composição do texto histórico (Araújo et al, 2015, p.50)

A função das fontes entre os Metódicos é a de “apresentar os fatos”, revelá-los tal qual eles aconteceram. O Historiador deve “extrair das fontes o que elas têm”, a fim de transformar sua investigação em uma narrativa (Stamatto, 2010, p. 712). Dessa forma, a partir da crítica documental, da heurística, do uso de fontes oficiais e, ao manter sua neutralidade por detrás dos fatos, a narrativa proposta pelo historiador recebia sua legitimidade e verossimilhança.

Com a chegada do século XX e a ampliação dos diálogos entre as ciências humanas, encabeçada pela Escola dos Annales, veio também a chamada “revolução das fontes”, isto é, uma abertura para estudos históricos que usavam fontes diversas, como imagens, jornais, literatura, entrevistas, dentre tantas outras possibilidades. Os Annales inauguram também uma profunda preocupação teórica “ao cotidiano do ofício do historiador”; a consideração do presente como lugar de onde emergem as questões do historiador, a interdisciplinaridade e a problematização da fonte histórica como fundamento das questões elaboradas no presente. (Fialho, p.1051).

Este processo heurístico visa responder aos dilemas do tempo presente. O documento, a fonte histórica, segundo Jacques Le Goff (1990) ainda possui a característica de “não intencionalidade”, surgindo a partir das interações e vivências humanas. As fontes ainda se inserem no contexto em que foram produzidas e não constituem fatos por si mesmas, diferentemente daquilo que os metódicos pensavam. Conforme apontam Pereira e Seffner:

O documento não é mais encarnação da verdade [...] O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade e passa a ser o de marcar as condições políticas de sua produção (2008, p.116)

Em resumo, com relação às fontes, os Annales se contrapõem à escola metódica, nas formas de tratamento da fonte, com os Annales há o ensejo de fazer com que as fontes “falem” ao lançar questões sobre elas. O elemento subjetivo integra a pesquisa, visto que partem da visão do mundo, das demandas e das vivências do presente.

2.2.2 O uso de fontes no ensino de História

Se, como vimos anteriormente, a corrente historiográfica endossada pelo professor determina as práticas em sala de aula, por outro lado, determinam também qual é o papel das fontes no ensino de História. A primeira corrente pedagógica a incluir o uso de fontes históricas enquanto instrumento pedagógico foi a chamada “escola nova” durante os anos 30 (Rodrigues Jr, 2008). A fonte foi concebida instrumento emancipador do estudante, que é colocado como centro do processo ensino-aprendizagem por essa corrente pedagógica, pois possibilita ao estudante um contato maior com o passado.

Com o predomínio de um ensino tradicionalista de inspiração metódica, instigado pelos acontecimentos políticos vivenciados no país ao longo do século passado; o papel das fontes históricas como instrumento pedagógico só foi retomado com as discussões vividas nos anos 80, valendo-se de conceitos apresentados pela História social inglesa e da Nova História de inspiração dos Annales, que entendiam que “o uso das fontes é concebido enquanto um ponto de partida para a superação do ensino tradicional” (Rodrigues Jr, 2008, p.3)

É bastante claro que os usos das fontes em sala de aula e em uma pesquisa histórica possuem objetivos diferentes, contudo isso não quer dizer que não é possível usar fontes em sala de aula; tampouco que as duas formas de conhecimento não possam estabelecer uma relação dialógica.

Em “Documento e Monumento”, Jacques Le Goff (1990) além de contrapor a questão da intencionalidade, aponta que em suas respectivas raízes etimológicas, “monumento” carrega consigo a função memorativa, “*memento*”. Ao passo que o “documento” tem a função de ensinar, “*docere*”. Assim sendo, apesar de possuírem usos e objetivos diferentes no campo acadêmico e escolar, há legitimidade no papel didático do uso das fontes.

Prática que tem se observado comumente com a ampliação de arquivos digitais, bibliotecas de imagens e mesmo pelo livro didático, que cada vez faz mais uso de fontes imagéticas e reproduções de documentos. Ou seja, seu acesso é cada vez mais facilitado e seu uso é endossado por muitos professores como elementos fundamentais para o ensino. Conforme aponta Medeiros (2005, p. 62), isso se deve porque o objetivo do uso das fontes serve para “o desenvolvimento do pensamento

histórico” bem como “pode levar o aluno a compreender o processo de produção do conhecimento histórico”.

Um dos grandes obstáculos ao uso didático das fontes, está em sua validação como “critério da verdade”, com o objetivo de “provar as novas gerações que a História é uma ciência séria” (Pereira e Seffner, 2008, p.125). Em resumo: A fonte corrobora, portanto, com a existência uma verdade histórica que se expressa no discurso docente, seu uso é puramente ilustrativo e afirmativo.

Nesta perspectiva, o uso das fontes não está próximo da concepção dos Annales que procura contextualizar suas fontes e lançar perguntas sobre elas. Mas, se aproxima da concepção metódica que endossa a fonte não como um indício, mas como “prova”, ou seja, partindo do léxico jurídico e do vocabulário historiográfico do século XIX. (Rodrigues Jr., 2009).

As permanências de uma abordagem da fonte dentro de uma perspectiva tradicionalista de ensino são relatadas por Verde et al (2020) e por Rodrigues Jr (2008). Ambos os trabalhos se dedicam ao uso das fontes em perspectiva didática. Mas o trabalho de Verde propõe uma análise do livro didático “Conexões com a História” e o de Rodrigues Jr o aborda a partir de alguns manuais de didática, direcionado à formação de professores.

Verde et al (2020) relatam uma deficiência no capítulo inicial de “Conexões com a História”. Na obra, há a conceituação das fontes históricas dentro da perspectiva vigente na academia, isto é, a partir da compreensão dos Annales. Contudo, seus autores não deixam claro que as fontes são passíveis de crítica, deixando de lado a sua função como elemento central na elaboração do conhecimento histórico, conforme aponta os autores:

[...] não há a preocupação em deixar claro que fontes históricas são passíveis de serem contestadas, refutadas, tendo um caráter histórico, político, social, religioso e econômico, traduzindo interesses de uma determinada época, sendo partes constitutivas das relações e de realidade sociais (Verde et al, 2020, p.61)

A falta do elemento problematizador não é apenas um reflexo de algumas salas de aula, mas pode ser também um reflexo da concepção teórica existente na obra didática. Pode significar que o levantamento de fontes e documentos utilizados ao longo da obra didática foram pensadas apenas como ilustrações e elucidações do discurso desenvolvido pela obra.

No estudo de Rodrigues Junior, que analisa materiais destinados aos professores, encontramos a separação das funções de professor e pesquisador e a hierarquia dos saberes que tem como pressuposição a transposição didática. Mesmo abordando materiais elaborados por Selva Guimarães Fonseca, Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt, todas grandes autoridades no campo do ensino, o autor nota uma tendência a “transformação da fonte (matéria prima do historiador) em material didático” (Rodrigues Jr, 2008, p.6) e catalogação dessas fontes enquanto complementos informativos a aula ministrada ou como fontes escritas, materiais, visuais.

Existe uma preocupação por parte das autoras analisadas em transmitir aos professores que “os alunos devem entender como se constrói o conhecimento histórico, dialogando dessa forma a aprendizagem em História e a epistemologia da própria ciência”. (2008, p.8). A afirmação de Rodrigues Junior, porém, pode ser confrontada com outras posições de Bittencourt sobre a questão do uso das fontes históricas e o ensino de história. Sobre os usos do documento em sala, a autora assevera que:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma idéia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir um tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (Bittencourt, 2004, p. 330).

Ou seja, Circe Bittencourt advoga a favor do uso de fontes históricas em sala de aula, percebendo claramente quais são as possibilidades e limites de uso das fontes históricas: seja como ilustração, como destaque ao conteúdo exposto ou a partir da problematização, visando que o estudante tenha a compreensão clara de que o conhecimento histórico é produzido a partir das dúvidas lançadas sobre as fontes.

Na verdade, o uso didático da fonte histórica apenas possui objetivos distintos em relação ao conhecimento científico. O uso do documento em sala, transforma sua natureza, mas não extingue sua capacidade de ser interpretado e problematizado com a finalidade produzir conhecimento científico, seja no acervo, entre os pares ou na sala de aula. E se por um lado, a ampliação trazida pela “revolução das fontes” protagonizada pelos Annales, tem relação direta com os diversos temas abordados no ensino de História. Por outro, a mera transformação da fonte em material didático, sem uma abordagem acurada e da devida problematização, acaba por dar

legitimidade a uma perspectiva tradicional do ensino. Na tentativa de aproximar o estudante do passado e fornecer uma base para formação de sua identidade e autonomia, o critério da verdade reforça o papel passivo do estudante frente ao conhecimento exposto.

2.3 O TEMPO

O tempo na compreensão historiadora diz respeito às dimensões humanas da compreensão temporal, isto é, as subjetividades da vivência do tempo; dimensão que não é a mesma que visa compreender o tempo enquanto grandeza física (Barros, 2013). O tempo se configura enquanto “matéria-prima” com a qual a história é feita (Verde e Sá Junior, 2020; Araújo et al., 2015).

As discussões em torno da temporalidade e o ensino de História suscitam não apenas reflexões sobre a relação da sociedade com o tempo histórico, mas também, levantam questões fundamentais sobre o aporte teórico-metodológico da prática docente, conforme veremos a seguir.

Um dos enfoques dados por Varela (2005), Pinha et al. (2020) e Alvim e Miranda (2008) é o da transformação do tempo compreendido socialmente, a partir da consolidação da modernidade. Os filósofos da história, a partir do século XVIII, foram arautos da nova forma de temporalidade que vivenciamos até hoje, a aceleração do tempo (Koselleck, 2006), que se caracteriza pela progressividade e linearidade do tempo. Anseia-se pelo futuro e por suas bênçãos e o passado torna-se irrepetível.

A transformação nos modos de vida, em especial, o êxodo rural e a consolidação das indústrias foram responsáveis por consolidar uma noção de tempo preciso, marcado pelos ponteiros do relógio (Thompson, 1998). A novidade com relação à noção de tempo, está na chamada “razão instrumental” que a embasa. A utilidade da ação se expressa através de cálculos, em especial, na relação tempo x dinheiro (Weber, 2012). Essa noção de tempo tem sido naturalizada pela sociedade capitalista e socialmente vivenciada desde a consolidação deste sistema. Destarte, influenciam a forma de escrita da História, bem como a percepção dos nossos estudantes.

No campo da História, sob influência da nova temporalidade moderna, denominada por Cardoso (1997) como “paradigma iluminista”, assume o papel de fixador de uma percepção de tempo, a partir de uma narrativa pautada em uma

perspectiva progressiva do tempo e universalista que ruma do passado para o presente. (Alvim e Miranda, 2008). É essa a temporalidade que pauta os grandes paradigmas da História científica ao longo do século XIX, como a temporalidade compreendida pelo marxismo, assim como pelos metódicos.

O marxismo, apesar de seus avanços, baseia-se também na percepção temporal e progressiva. O marxismo propõe a evolução histórica a partir do desenvolvimento dos ‘modos de produção’. A História, em perspectiva metódica, “ancora-se numa linearidade história [...] e reforça a perspectiva de totalidade” Por isso, ainda hoje “nos deparamos com programas de história cuja construção reitera” como princípios um passado imutável, verdades inquestionáveis, documentos verídicos que justificam o saber histórico e uma perspectiva linear e universal do conhecimento histórico (Alvim; Miranda, 2008, p.121).

Nota-se, dessa maneira, que existe uma forma de compreensão temporal que está profundamente ligada ao ensino tradicional e notamos também suas permanências até os dias de hoje. Mas por outro lado, a compreensão do tempo se configura como elemento fundamental para o ensino de História comprometido a romper com as noções tradicionais. Sobre este aspecto, Araújo et al. apontam que:

O professor terá que se instrumentalizar com um referencial historiográfico e de metodologias que deem suporte para que em sua tarefa de trabalhador o tempo, matéria prima da história, proporcione ao aluno o diálogo com o passado e elucidação de sua situação no tempo presente. (2015, p.68)

O objetivo do ensino de História hoje, deve ser capacitar o estudante para compreender as dimensões da temporalidade em sua vida prática. Essa compreensão deve partir do desenvolvimento dos conceitos de “ordenação, duração, simultaneidade, contemporaneidade e periodização” (Fialho et al., 2016, p.1058).

O estudo de Varela, assume uma posição que também endossa a reta compreensão da temporalidade histórica como elemento fundamental para um ensino de História que visa formar cidadãos críticos. Para a autora, “a aprendizagem possibilitará aos estudantes a análise, o contraponto, pela observação das mudanças/permanências e das diferenças/semelhanças.” Compreendendo que a noção da contagem do tempo é, na verdade, uma “conceitualização da estrutura social determinada pela ação dos homens no conjunto da humanidade” (2005, p.116-117). E tendo em vista que a temporalidade é uma convenção humana, buscando uma visão que não tenda a essencializar ou naturalizar as relações nutridas com a temporalidade.

Em resumo, para além da temporalidade cronológica, marcada por grandes fatos e grandes personas tratadas pelo ensino tradicional, o ensino de História nos dias de hoje deve instigar e possibilitar ao estudante transitar entre presente e passado e vice-versa. Os autores enfatizam a necessidade da construção de conceitos da temporalidade entre os objetivos do ensino de História. Que visa possibilitar ao estudante a capacidade de compreender a temporalidade que vivenciamos como constructo social, mas que também possibilite sua capacidade de orientação no tempo presente. Para isso, o campo do ensino deve enfatizar os elementos de permanência e ruptura nos processos históricos, mas também instigar nos estudantes a percepção de que os processos se desenvolvem ao mesmo tempo e ao longo do tempo, isto é, a percepção sincrônica e diacrônica, de modo respectivo.

Apesar de notáveis avanços observados nos últimos anos com relação as tentativas de superação da concepção metódica sobre o ensino, “as marcas das tradições anteriores” ainda são observáveis e determinantes na “constituição de uma cultura histórica e de uma perspectiva temporal canônica” (Alvim; Miranda, 2008, p.124). A apropriação de elementos da temporalidade cronológica e progressiva ainda se constitui como fator preponderante na organização curricular e na disposição dos conteúdos em uma obra didática.

No campo da obra didática, encontramos duas formas de organizar a temporalidade, a saber: a tematização do tempo e a cronologia. Porém, mais do que formas de organizar o desenvolvimento dos eventos apresentados na obra didática, o uso da cronologia ou da tematização do tempo, são ferramentas conceituais que conduzem o docente a práticas pedagógicas distintas (Santos, 2014). Sobre a análise das obras didáticas e, mais especificamente, sobre a temporalidade como fator determinante no ensino de História, encontramos contraposições entre os trabalhos de Varela, Santos e Alvim e Miranda.

Em seu estudo, Alvim e Miranda (2008) partem de uma análise quantitativa, ao procurar quais são as obras mais utilizadas na cidade de Juiz de Fora – MG e avançam para uma análise qualitativa onde identificam quais as perspectivas temporais mais presentes nas obras analisadas. Segundo as autoras, a maioria das obras selecionadas expressam-se através da História integrada, que expõem conteúdos de História Geral e do Brasil em uma mesma obra.

Junto à História Integrada, as obras didáticas analisadas mantêm o “quadripartismo histórico” e a divisão do tempo em História Antiga, Medieval, Moderna

e Contemporânea. Com notável “permanência da lógica cronológica europeia”, da “causalidade histórica” e da “noção evolutiva do tempo”. Isso significa que ainda hoje esta é a noção “hegemônica nas obras didáticas de histórica” (Alvim; Miranda, 2008, p.127).

Apesar da tendência premente da cronologia, as autoras observam a tendência a aportar “diferentes povos” para as discussões da obra didática. Esta tendência é reforçada pelo ‘livro do professor’ das obras analisadas. Ou seja, existe uma tentativa cada vez maior de transformação do ensino de História. Esta se dá pelos ensejos de se fazer integrar a História do Brasil e da América dentro da grande cronologia de raiz eurocêntrica. Seu objetivo é de fazer o estudante “reconhecer e respeitar as diferenças” (Alvim; Miranda, 2008, p.129).

Santos (2014), em seu estudo sobre as obras didáticas, também endossa a posição anterior, aponta que muitos livros didáticos se valem da quadripartição temporal, do uso da história integrada e possuem uma temporalidade linear e eurocêntrica. Porém, o autor possui uma postura mais otimista com relação à organização cronológica das obras didáticas. Em especial, quando aponta que apesar das continuidades, tem-se observado uma ruptura com noções metódicas da temporalidade.

Já não se buscam mais as leis do desenvolvimento histórico, ou inspirar o patriotismo a partir da ação de grandes personagens. Ou seja, apesar da linearidade, na concepção temporal que hoje embasam a maioria dos livros didáticos, nota-se que as rupturas com concepções de ensino tradicionais, vigentes durante boa parte do século anterior, são muito mais sobressalentes.

O estudo de Varela aponta para outra direção. Segundo a autora:

A história tradicional circunscreve o tempo à linearidade [...]. Não basta retirar dos manuais de História os nomes dos heróis criados pelo discurso histórico Positivista, se a lógica pela qual se desenvolve o discurso histórico não for alterada (2005 p.129)

O tempo histórico cronológico e evolutivo, que embasa as obras didáticas e, portanto, a ação docente, serve de aporte ideológico para a naturalização de uma sociedade capitalista. A autora, assim como os demais trabalhos destacados até aqui, observa avanços importantes com relação ao campo do ensino de História. Porém, assevera que “o conceito do tempo histórico [...] precisa ser desnaturalizado no processo de ensino-aprendizagem de história” (Varela, 2005, p.129), e que a

superação da cronologia deve estar na ordem do dia, como fator que conduz a ruptura final com o ensino tradicional.

Por endossar o materialismo histórico-dialético, a autora deseja uma temporalidade desalienante para o estudante. Para isso, sugere a implementação de uma história temática (nos livros didáticos e no currículo), tendo o trabalho como forma de expressão do eixo temporal. O trabalho como elemento determinante da apreensão da temporalidade seria capaz de demonstrar que as relações que a sociedade capitalista nutre com a temporalidade não passam de uma contingência, uma convenção social, nascida em um tempo determinado e identificável, isto é, a partir das revoluções industriais, entre os séculos XVIII e XIX.

O uso da temporalidade tematizada possui grandes vantagens, conforme indica Santos (2014), além de possibilitar ao docente uma maior flexibilidade no conteúdo trabalhado, a História temática possui o ensejo de tentar aproximar o passado do presente e, portanto, de tornar conteúdos como o do trabalho, no caso supracitado, mais significativos para os estudantes.

Contudo, o autor não deixa de destacar o ônus do uso da temporalidade temática. Quando a prática é pouco refletida, a falta de um desenvolvimento em perspectiva histórica, abre margem para homogeneizar os acontecimentos e “levar à subversão do tempo histórico”. Ou seja, quando a prática é empobrecida, alimenta-se um mero comparativo vazio que dificulta a apreensão dos processos históricos por parte dos estudantes. Retirando assim as especificidades e idiossincrasias do acontecimento, isto é, o seu contexto, o papel da cultura e da organização social que legitimou o processo, sua institucionalidade (ou ruptura com esta institucionalidade), dentre outros aspectos que são fundamentais para sua devida apreensão.

2.3.1 A concepção do tempo histórico como motivador da crise educacional

O processo de modernização, como já apontado anteriormente, transformou a temporalidade e criou as condições para a “aceleração do tempo”, que conforme aponta Koselleck (2006), se constitui a partir da ampliação dos “horizontes de expectativas” e com a redução dos “espaços de experiência”. Ou seja, o passado assume um papel menor como orientador da vida face à acentuação das projeções, isto é, do futuro.

Vivenciamos hoje uma temporalidade cada vez mais célere, instigada pela lógica Toyotista de produção, que como fomenta a flexibilidade, a mudança e a liquidez como elementos naturais e desejáveis. Assim sendo, as últimas décadas tem acentuado essa aceleração temporal, acentuando o abismo entre experiência e expectativa. Reduzindo cada vez mais o papel empático do passado. Conforme apontam Pinha et al.:

O problema aqui, [...] é justamente um sentimento de perda de confiança em passados que atinge, em cheio, a história e, neste caso, o ensino de história. A disciplina participa de um movimento de reconstituição de um mundo comum, no entanto, ela (já) havia perdido parte de seu poder (mais imediato) de prescrição (2020 p. 7-8)

Assim sendo, deslegitimando a própria razão de ser do conhecimento histórico fica exposto às críticas direcionadas de diversos setores da sociedade, dando legitimidade a projetos como “escola sem partido” e às transformações curriculares observadas nos últimos anos que visam retomar uma concepção de ensino tradicional ou solapar a legitimidade das ciências humanas como um todo.

No cotidiano escolar, notamos que nossos estudantes, já nasceram imersos em uma cultura digital – largamente incentivada pela popularização da banda larga e dos dados móveis ao longo da década passada -, que possibilita que a comunicação e o fluxo de informações sejam praticamente instantâneos.

Refletir sobre o tempo nos possibilita notar as transformações das formas de vivenciá-lo ao longo da História, mas também refletir sobre as formas como o presente vivencia a temporalidade e quais os impactos desse modo de vivenciar o tempo sobre os estudantes. Afinal, enquanto docentes precisamos refletir como desenvolver uma consciência cidadã, crítica e histórica competindo com tantos estímulos e mudanças.

Se não podemos ser românticos e esperar o retorno de uma “era de ouro” e, tampouco, podemos travar combates com as consequências da (pós-) modernidade - das quais todos nós somos produto e estamos imersos até o pescoço -, podemos, porém, procurar meios de renovar nossa prática. Buscar outras maneiras de garantir pertencimento e identificação através do conhecimento que somos incumbidos de mediar. Pinha et al (2020), apontam algumas tentativas de garantir legitimidade e identificação com o conhecimento histórico a partir da História pública e do papel de divulgação do conhecimento científico para além dos muros da academia, assim como os estudos decoloniais e na perspectiva pós-colonial, como formas de superar o eurocentrismo.

Em suma, por ser pedra angular do conhecimento histórico, o tempo histórico suscita práticas distintas, legitima aportes teóricos-metodológicos e diferentes formas de se abordar o conhecimento histórico em sala de aula. Ou seja, os estudos que analisamos apontam - mesmo valendo-se caminhos e de perspectivas teóricas distintas entre si -, que o tempo histórico sempre está na ordem do dia quando se trata do ensino de História.

2.4 HISTÓRIA, NARRATIVA E GÊNERO TEXTUAL

Desde o seu nascimento, com Heródoto, a História assumiu um caráter narrativo. Na Antiguidade grega, a função do historiador era relatar (narrar) aquilo que testemunhou, que viu ou que vivenciou. O ensejo por veracidade do conhecimento produzido pelo historiador permaneceu, mesmo depois de tantos séculos (Dosse, 2012). Os metódicos, ao fazerem da História este campo científico autônomo e conforme já bem ressaltamos anteriormente, buscam ancorar o conhecimento produzido em fontes fidedignas e criticáveis.

A produção do texto histórico para os metódicos, por outro lado, vale-se de elementos como a linearidade temporal e a organização cronológica dos fatos; o destaque dado às ações de grandes indivíduos na História, buscando explicar suas motivações internas e valorizando suas características excepcionais; e as intrigas, tramas, disputas, que motivam essa excepcionalidade. Estes elementos são responsáveis pelo desenvolvimento de uma História de forte cunho narrativo.

As disputas entre correntes historiográficas do começo do século XX, que resultaram na vitória dos Annales sobre o paradigma metódico, no que tange ao fazer-História, também foram responsáveis por profundas críticas com relação às formas de elaborar a história entre os positivistas. Para os Annales, a “História-problema” deveria suplantiar a narrativa (Anhorn, 2012), a História problematizada por ampliar não somente as fontes, mas também os sujeitos históricos e dos objetos a serem estudados pela História. Como também a organização da História a partir concepção dialética da duração do tempo histórico em oposição a uma visão pautada em acontecimentos.

Nota-se que a História-problema, na verdade, não logrou suplantiar a questão narrativa em si, a qual também tangencia e é dependente, mas por meio de severas

críticas, procurou suplantar os elementos que compõem a narrativa dos metódicos (Anhorn, 2012).

A questão da narrativa hoje retorna como um elemento fundamental seja entre os defensores e os críticos da validade do conhecimento histórico. Seja a partir da validação do processo de escrita, de transformar a pesquisa em narrativa, como elemento central da “operação historiográfica” como destaca Certeau (1982). Assim como historiadores que se enquadram enquanto críticos da cientificidade do conhecimento produzido pela História, como Paul Veyne (1982). Para o autor, a questão narrativa é um elemento central desta crítica. Posto que considera a História mero gênero textual e narrativo, dotado de aparência de cientificidade. Esta aparência se justifica por meio de um conjunto de critérios que visam validar este conhecimento – como o uso das fontes e a avaliação dos pares para a validação do conhecimento produzido. Para o autor, este conhecimento, em si mesmo, é incapaz de produzir qualquer tipo de verdade.

Ricoeur admite as relações existentes entre o conhecimento histórico e o gênero ficcional, porém defende sua cientificidade. Para o autor, a História não é um gênero literário, *per se*, mas também não pode desvincular-se da narrativa, sob o risco de abandonar seu caráter histórico (Ricoeur, 1997)

A História se constitui enquanto gênero textual ao narrar uma versão do passado. Isso não implica a ficcionalidade da História, o historiador pode conjecturar e até mesmo tentar interpretar ações e motivações. Mas elabora sua narrativa por meio de critérios e das informações contidas nas fontes. A narrativa histórica, portanto, visa explicar e garantir “conexão lógica” à trama que visa desenvolver, garantir inteligibilidade ao conhecimento. Segundo Anhorn (2012), o conhecimento histórico afasta-se da ficção devido às suas particularidades epistemológicas: os procedimentos (método e pesquisa), as entidades (substituição das personagens por entidades impessoais: como sociedade, povo, estado, etc) e temporalidades (que são os diferentes ritmos e durações dos acontecimentos).

Destarte, é possível uma valorização da narrativa sem deixar de lado o método e a problemática. O uso de elementos como ambiente, personagens e enredo não são antônimos à uma “escrita vigorosa e envolvente da história” (Araújo et al, 2015, p.59). A História narrativa pode ser elaborada sem que para isso seja necessário sacrificar os critérios da Teoria e do método, ou a validade do conhecimento científico.

A produção de conhecimento escolar também se apropria do caráter narrativo do conhecimento histórico. Conforme assevera Carmen Anhorn (2012, p.190), “produzimos, distribuímos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência individual e coletiva”. A narrativa histórica possui, portanto, um papel fundamental para a formação de identidades. Sejam essas identidades nacionais, seja o senso de participação democrática ou construção de uma identidade pessoal, de uma consciência do presente e da sua capacidade crítica.

Por serem formas de legitimar projetos políticos e determinados valores, a narrativa histórica, como destacam Pereira e Seffner (2008, p.119), “cria ordem para o passado estabelece formas de sentir e de olhar”. Esses anseios, por sua vez, cristalizam-se no campo curricular e na prática docente e a narrativa histórica revela-se um campo em disputa constante. Além disso, essa narrativa que se destina ao campo escolar, também rivaliza com outras narrativas históricas que estão presentes no cotidiano de nossos estudantes.

Sobre as transformações curriculares vivenciadas a partir dos anos 80, destacam-se a intensificação nas disputas entre matrizes teóricas e da crítica à uma História tradicional e a obsolescência teórica sobre a qual se arvora. As críticas estendem-se também aos elementos que compõem seu campo narrativo: as personagens, a cronologia, o acontecimento e seu intuito, que não é o de formar estudantes para a cidadania e para a democracia.

Todas essas críticas foram abordadas diversas vezes, porém, é Anhorn quem levanta o seguinte questionamento: se a história-problema suplantou a história metódica no campo acadêmico; como podemos explicar, apesar de décadas a fio de críticas direcionadas e tentativas de consolidar sua superação, a insistente permanência de categorias do ensino tradicional no campo educacional?

Muitas vezes, a culpa desse fracasso é lançada sobre os professores que se mostram conservadores, ou resistentes à inovação. Porém, para Anhorn (2012, p.198) a permanência destes elementos “oferecem indícios sobre a potencialidade e limites da abordagem privilegiada até então no enfrentamento dos desafios colocados pelo processo de reelaboração didática do conhecimento histórico”, ou seja, os limites da História pautada em eixos temáticos.

A autora se aproxima da educação tradicional, não apenas pela preocupação com as formas de transposição didática expostas ao longo do texto, mas também por observar no ensino tradicional características positivas e incontornáveis como é o

caso da questão discursiva. Para a autora, a permanência dessas categorias “sinaliza um aspecto da natureza epistemológica do conhecimento histórico” (2012, p.198).

As disputas curriculares e de escolas teóricas nos últimos anos serviram para ampliar uma "polarização" e uma "dicotomia" Essa dicotomia coloca como opostos a ciência e a narrativa, interpretação e explicação, estes cortes antagônicos possuem “efeitos epistemológicos [...] que se fazem sentir no plano pedagógico” (2012, p.200). A polarização dificulta uma discussão teórica mais profunda no campo educacional, para prejuízo do próprio campo. O que está em jogo, não é a prevalência de uma perspectiva teórica sobre as demais; mas a própria ‘razão de ser’ do conhecimento histórico.

Em suma, a questão da narrativa histórica é um elemento que ganhou destaque entre as correntes pós-modernas. Mais recentemente tornou-se aspecto fulcral das discussões teóricas que envolvem a validade do conhecimento histórico. As permanências do ensino tradicional e os ataques ao conhecimento escolar experienciados nos últimos anos, assim como foram os fulminantes ataques à cientificidade da História acadêmica há algumas décadas, podem servir de motivação para novas formas de encarar nosso *metier*. Por isso, as considerações do conhecimento histórico enquanto um gênero textual ou enquanto um conhecimento narrativo lança importantes luzes sobre a natureza do nosso proceder.

As considerações de Anhorn são polêmicas, principalmente por um ensejo de reaproximação com o ensino tradicional. Mas as questões que a autora levanta podem ser importantes para uma reestruturação do conhecimento escolar. É válido repensar o ensino tradicional, não enquanto meta, nem ser condescendentes com este modelo, nem tratá-lo como “bicho papão”. Por isso, faz-se necessário considerar o que motiva as permanências deste modelo, sem procurar culpados ou delegar os fracassos a inação de alguns professores conservadores, mas levar em conta as questões epistemológicas presentes em nosso campo e que baseiam este modelo.

2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise da revisão bibliográfica, permite uma visão panorâmica dos diálogos existentes da práxis docente, livros didáticos e diretrizes curriculares com a Teoria da História. Permite também compreender que os conceitos teóricos e seus usos,

exercem um papel essencial enquanto elementos orientadores do ensino de História. Em especial, quando se pensa nas condições de “alfabetização histórica”.

Se por um lado, apreender as diferentes temporalidades e compreender as diferentes formas como lidamos com elas são elementos essenciais da História. Por outro, os conceitos - enquanto tipos e representações que auxiliam na organização, descrição e identificação de realidades complexas do fazer humano -, se constituem enquanto matéria-prima da disciplina de História (Freitas, 2010). É a partir da sua apreensão que se “medeiam à leitura de mundo, auxiliam na aquisição de novos conceitos e categorias mais abstratos e viabilizam a comunicação” (Fialho et al., 2016, p. 1057).

Refletir sobre o ensino de História é pressupor que cada indivíduo é único, no entanto, sem perder de vista que ensinamos a partir de um conjunto de conhecimentos acadêmicos socialmente válidos que estão estabelecidas e de esquemas mentais que influenciam o pensamento do estudante e também o nosso, previamente. Cerri ainda aponta que:

O conhecimento histórico é produzido em várias instâncias, sendo que a ciência é apenas uma delas. Para todas as instâncias, o conhecimento histórico tem funções e usos distintos, e essas produções relacionam-se entre si. Em ambas as perspectivas, temos esferas distintas que se comunicam de modos desiguais, e, portanto o ensino de história não pode ser entendido como correia de transmissão da concepção historiográfica (2009, p. 150).

Assim, somos chamados a mediar o conhecimento histórico, que é um conhecimento científico, mas devemos ter em vista os usos sociais da História, da memória e as diferentes formas pelas quais o conhecimento histórico chega aos nossos estudantes. Em suma, não podemos ignorar a leitura de mundo e os conhecimentos trazidos pelos estudantes.

Ao buscar uma apreensão mais profunda, a partir dos textos selecionados, dos diálogos entre a História ensinada e as concepções teóricas propostas pelas diferentes escolas históricas, encontramos reflexões, por vezes convergentes e outras conflitantes, sobre seus inegáveis impactos em ambos os campos.

Refletir sobre o papel da Teoria na formação do professor e o ensino de História é também refletir sobre suas escolhas metodológicas. Lançar olhos sobre a forma as quais o docente compreende o campo que leciona. A Teoria convida a didática a voltar olhos sobre si, posto que é essa a função da Teoria, conforme aponta Barros (2017). Por outro lado, revela-se necessária a compreensão dos paradigmas da História e o

peso que as transformações paradigmáticas exercem sobre a escrita da História e as apropriações feitas pelo campo do ensino. Conforme apontam Araújo et al, a partir da aproximação com a Teoria da História:

Ter-se-á explicitada a concepção ou teoria da história que norteia (sic) a prática do professor, visto que as escolhas temáticas, recortes temporais e os métodos utilizados no processo ensino-aprendizagem de história são elementos definidores da posição teórica do professor (2015, p. 65)

Esquematizemos, portanto, as principais contribuições teóricas levantadas entre os diversos textos:

- a) Escola Metódica: Configuração da História enquanto ciência, uso de método como validação da cientificidade do conhecimento, neutralidade como princípio, concepção tradicional do ensino, hierarquia entre saberes e perspectiva nacionalista como horizonte ideológico do ensino;
- b) Marxismo: Determinismo econômico, perspectiva de classes, ampliação dos sujeitos históricos, crítica à perspectiva elitista;
- c) Movimento dos Annales: Ampliação no uso de fontes, multiplicidade de temporalidades e durações, problematização e crítica como formas de fazer o campo avançar, dentre outras.

Contudo, com exceção de Cerri (2009) e Azevedo e Stamatto (2010), notamos uma preponderante preocupação em abordar os impactos das concepções teóricas sobre “o que se ensina”, ou melhor dizendo, buscando identificar as formas como as perspectivas teóricas e escolas históricas são apropriadas a partir da esquematização e abordagem dos conteúdos.

Se o conteúdo é priorizado, notamos que as reflexões sobre a forma como se ensina ficam marginalizadas no desenvolver dos trabalhos. Tornando-se latentes apenas quando se aborda a concepção tradicional trazida com os metódicos e a questão da problematização proposta pelos Annales. Visto que a problematização pressupõe a discussão e a compreensão dos saberes prévios do estudante, elementos promovem seu protagonismo e trazem à tona sua visão de mundo.

Isso não reduz o mérito dos textos que propõem a análise das escolas históricas. Visto que cada um procurou, ao seu modo, fazer levantamentos acurados, seja na leitura sobre o desenvolvimento das escolas históricas e do desenvolvimento do campo educacional no Brasil. Mas torna-se de fundamental importância que observemos que seus autores, com exceção dos supracitados, acabam por depositar

suas esperanças na perspectiva crítica de ensino, sob forte inspiração dos Annales e dos Marxistas, enquanto forma ideal de oposição e superação ao ensino tradicional. Cerri aponta que, “o aluno [inserido na perspectiva crítica] não sai da condição de objeto, mas agora de outro sujeito e outro conhecimento.” (Cerri, 2009, p.152)

Muito se louva com relação aos avanços feitos pelas Diretrizes e Parâmetros curriculares nos anos 90, mas pouco se debate as disputas existentes em nosso campo. Mesmo entre os textos mais recentes, escritos sob o calor do momento das mudanças curriculares, pós-homologação da BNCC, responsável por retomar à vigência uma perspectiva mais tradicional de ensino pouco se observa a respeito desta realidade (Mendes, 2020).

Em suma, destacamos que apesar das críticas acuradas e válidas à apropriação de conceitos da escola metódica e do ensino tradicional, levantadas nos trabalhos analisados, apesar dos avanços trazidos pela perspectiva crítica. Sem uma transformação verdadeira, baseada na mudança da forma como se ensina, estes avanços tornam-se débeis frente os avanços de projetos políticos e ebulições sociais as quais nos deparamos no último decênio. A prova do tempo e a realidade posta, tornam patentes essas debilidades.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO, SUA ESTRUTURA E SEUS CONCEITOS: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS CAPÍTULOS TEÓRICOS (2017 E 2020)

No terceiro capítulo, nos dedicamos a estabelecer comparativos sobre as concepções teóricas da História presentes em diferentes coleções de obras didáticas. As obras selecionadas são os primeiros volumes de cada coleção, visto que é neste primeiro volume que se encontram as questões teóricas, nos primeiros capítulos do volume de sexto ano. Foram escolhidas obras de autores já bastante conhecidos na produção didática e as coleções didáticas, por eles dirigidas, também possuem alguma longevidade no mercado didático.

Foram selecionados para a análise um conjunto de coleções do PNLD anterior à consolidação da BNCC (2017) e um conjunto do PNLD posterior à BNCC (2020), a saber: Coleção Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2017 e 2020); Coleção Projeto Mosaico de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2017) e Coleção Projeto Teláris (2020), Coleção História - Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Jr (2017 e 2020) e a Coleção História.doc de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho (2017 e 2020)

As obras selecionadas foram, sem exceção, produzidas sob a influência da BNCC, a partir dos vínculos entre o documento curricular e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Posto que, mesmo antes da sua homologação definitiva, a Base exerceu influência sobre o Edital do PNLD 2017, para as obras didáticas que chegariam às salas de aula nos anos seguintes. Os objetivos da nova base curricular, mesmo sem aprovação, serviram inclusive como um critério de inclusão ou exclusão para as obras didáticas daquele edital. Segundo Franco et Al:

O primeiro edital do PNLD da “era da Base” foi publicado em julho de 2017, ou seja antes da homologação da BNCC que ocorreu em 20 dezembro de 2017, constringendo autores e editores a (re)elaborarem, adaptarem as coleções, de acordo com um Documento de política pública em processo de elaboração e discussão. (FRANCO, SILVA JÚNIOR e GUIMARÃES, 2018, p.1028).

O PNLD 2017, portanto, serviu de uma espécie de “tubo de ensaio” do novo documento curricular. E ademais, o Edital do Programa Nacional do Livro Didático e o seu produto posterior, o Guia de Livros Didáticos, foram elaborados com base em alguns princípios gerais da BNCC promulgada no final daquele ano.

Por isso, propomos também um diálogo com o “Guia do Livro didático”, enquanto parâmetro para compreender qual o papel dado pela comissão avaliadora dos livros didáticos em 2017 e 2020 com relação aos usos dos conceitos na elaboração do livro didático para alcançar o objetivo central que é conduzir o estudante a compreensão destes conceitos.

A partir da observação preliminar das coleções didáticas que selecionamos, colocando-as em contato com a análise da BNCC e dos tópicos sobre Teoria da História e ensino de História, suscitados no capítulo anterior, podemos inferir preliminarmente algumas questões que podem ser contraditas pela investigação aprofundada dos documentos:

1 – Contrariando a nossa hipótese inicial de que encontraríamos apenas um capítulo destinado às questões teóricas. Para nossa surpresa, percebemos que muitas editoras, visando a adaptação às novas diretrizes curriculares, no edital de 2017, expuseram os elementos da Teoria da História não mais apenas em um, mas em dois capítulos, em casos excepcionais, três, como em Historiar (2017).

2 – Estes capítulos teóricos dividem-se entre os eixos temáticos propostos pela nova Base Curricular. Ou seja, estão divididos entre uma introdução à função e ao objetivo do estudo da História, noções sobre o tempo histórico e suas divisões e sobre as fontes históricas e seus usos para o trabalho historiográfico. Que denominaremos eixo História-tempo-fonte daqui em diante

3 – Atendendo ao documento curricular, a concepção de história presente nas obras didáticas é pautada na organização de fatos históricos de maneira cronológica a partir da quintipartição do tempo histórico e de uma “história integrada”.

4 - As concepções de fonte histórica devem ser amplas, permitindo o diálogo com imagens, filmes, documentos escritos, músicas, etc. O contato dos estudantes com esses documentos deve ser instigado pelo professor e oportunizado pela obra didática em exercícios de fixação, sugestão de trabalhos, etc.

Para esta parte da análise, propomos dividir o capítulo da seguinte maneira: no primeiro tópico trataremos dos usos dos conceitos, da sua formação no léxico à sua importância para as ciências humanas, reportando também como os conceitos são entendidos como elementos fundamentais para a classificação dos livros didáticos selecionados pelo PNLD.

Em seguida, analisamos a estrutura dos livros didáticos levando em conta: sua paginação total, seus títulos, quantidade de páginas e capítulos destinados ao capítulo

teórico. Para em seguida, elaborarmos uma análise quantitativa onde propomos a comparação entre os termos mais recorrentes nos capítulos introdutórios das coleções de 2017 e 2020 ressaltando alterações bruscas nos números e usos de conceitos novos entre uma e outra coleção.

3.1 ANÁLISE DE DADOS E O USO DOS CONCEITOS

Os conceitos são engendrados no vocabulário e o léxico é um espaço e um causador de disputas. Às voltas com a precisão dos conceitos, muito papel e tinta foram dispendidos, cordas vocais se desgastaram em debates e até sangue já foi derramado, em diferentes momentos da História.

A função do conceito, conforme aponta Barros (2016), é de tornar o mundo - desordenado e plural em suas manifestações -, num espaço mais familiar e, portanto, mais compreensível. Desta maneira, costumamos identificar os objetos que nos cercam, sejam eles materiais ou imateriais, com os nomes que nos foram legados pela sociedade e pela cultura na qual estamos inseridos.

Acostumados que estamos a familiaridade de nossa cultura e do mundo que nos cerca, onde desde antes de nascermos tudo está identificado com um nome, tendemos em nosso cotidiano, a naturalizar e essencializar estes nomes e seus usos. A verdade é que, diferente da tendência de tomar os conceitos por objetos a-históricos e imutáveis, estes são instrumentos linguísticos capazes de expressar experiências, remeter ao passado e identificar elementos que nos parecem similares. Conforme aponta Koselleck:

Toda vida humana é constituída de experiências – sejam elas novas e surpreendentes ou de natureza repetitiva. Precisamos de conceitos para fazer ou reunir experiências e integrá-las à vida. [...] para conservar o passado em nossa linguagem. Precisamos, então, dos conceitos para integrar as experiências passadas tanto à nossa faculdade de linguagem quanto ao nosso comportamento [...]. Para dizer com Kant, não há experiências sem conceitos e não há conceitos sem experiência (Koselleck, 2020, p.71-72)

Os conceitos são vestígios de como os acontecimentos são compreendidos ao longo do tempo e dentro de uma estrutura, isto é, em *longue durée*. Suas manifestações por intermédio da linguagem podem se transformar, adquirindo definições diferentes ao longo do tempo (Koselleck, 2020).

As ciências ao longo da História também desenvolveram suas próprias terminologias. Um conjunto de definições que são, ao mesmo tempo, próprias de um campo científico, mas também intercambiáveis entre as diferentes áreas do conhecimento e devido a sua interdisciplinaridade. A formação dos conceitos se dá pela incorporação de elementos da fala cotidiana, criação de neologismos e de definições criadas nas cátedras universitárias (Barros, 2016).

E também a História, ao galgar seu espaço entre as ciências, constituiu seus próprios conceitos. Porém, vale mencionar que desde que foi reconhecida a importância da interdisciplinaridade das ciências humanas para uma compreensão mais profunda da humanidade e de sua ação no tempo, a História tem comumente feito uso de conceitos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e de outros tantos campos científicos, cujo ensejo e objeto de conhecimento comungam. Ou seja, a História também faz de suas ciências irmãs um *locus* privilegiado para a apropriação de conceitos que corroborem para suas próprias compreensões da realidade humana.

Para reconstruir o passado - captando a natureza e a importância das transformações analisadas -, e formalizá-lo no discurso, que chamamos História “(os historiadores) elaboram conceitos, categorias, instrumentos que lhes possibilitem recriar artificialmente o objeto” (Caetano, 1988, p.84). Para a História, sua Teoria está diretamente relacionada com a dimensão conceitual, visto que o uso deste ou daquele conceito identificam não apenas uma visão do historiador sobre o período abordado, mas também sobre a concepção teórica que o autor endossa. Sobre o uso dos conceitos como indicativo da perspectiva adotada pelo historiador, aponta Barros:

Se lanço mão deste ou daquele conceito para tentar entender os sistemas de dominação, os movimentos populares, as realizações culturais, as hierarquias por entre as quais circulam os seres humanos envolvidos em uma mesma sociedade – ou se conceituo como populismo ou trabalhismo um certo modelo político, como ditadura ou contrarrevolução determinado sistema repressivo -, sempre e sempre, ao pensar e me expressar através dessas e outras categorias e perspectivas teóricas, estarei representando para o leitor um mundo histórico diferente de outros que partirem ou chegarem a proposições teóricas distintas. (2017, p.77-78)

Voltando os olhos para o objeto que nos debruçaremos a seguir, notamos a preocupação das políticas públicas, presentes tanto nos Guias do Livro Didático de 2017 e de 2020, com relação ao rigor e acurácia conceitual e uso adequado das perspectivas metodológicas. Estes critérios são adotados inclusive para a desclassificação das coleções didáticas perante o Edital do PNLD. Estas graves

imprecisões conceituais acarretariam em “prejuízos ao aprendizado e, sobretudo, ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens” (Brasil, 2017, p.20). Por isso, ambos os editais reforçam como critérios classificatórios a “correção e atualização de conceitos”.

O Guia do Livro Didático de 2017, apesar de profundamente ancorado nas demandas da Base Nacional Comum Curricular, sequer menciona o documento em suas páginas, fator que denuncia o caráter extraoficial da BNCC naquele período e, mesmo assim, serviu por fundamento para coleções didáticas.

No documento seguinte, de 2020, já encontramos claras menções ao novo documento curricular. Inclusive, menções ao caráter organizativo assumido pela BNCC sobre as coleções didáticas aprovadas naquele ano. Conforme aponta o documento: “Todas as obras aprovadas organizam suas unidades e capítulos conforme a estrutura curricular preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História” (Brasil, 2020, p. 22)

Assim, em conformidade com a análise anteriormente feita sobre a Base, foram reservados aos primeiros capítulos das coleções didáticas, dedicados ao sexto ano, a apresentação das formas como o historiador opera seu trabalho e dos conceitos que servem para o desenvolvimento da coleção didática. Fator reforçado também pelo Guia de 2020, segundo o documento, nos primeiros capítulos das coleções: “são abordados conceitos e procedimentos básicos da História relacionados às fontes históricas, aos sujeitos históricos, ao tempo, ao trabalho do historiador”. (Brasil, 2020, p. 22)

Tendo em vista a centralidade dada às categorias enunciadas pela BNCC e que, em última instância, influenciam a elaboração dos livros didáticos, propomos uma análise quantitativa da frequência com que estes conceitos e definições comuns se apresentam nas obras dedicadas aos editais de 2017 e 2020.

3.1.1 Unidades e Capítulos: uma visão panorâmica sobre os livros didáticos

Para compreender a dimensão das mudanças nos livros didáticos causadas tanto pela homologação definitiva da BNCC e pelo novo edital do PNLD (2020), decidimos manter a comparação centrada nos autores e em suas obras. Isto é, estabelecemos como parâmetro a autoria, confrontando as obras de 2017 e 2020.

Primeiro, elaboramos uma análise da estrutura do livro didático. Refletindo sobre seu volume total, o volume de seus capítulos e também os títulos destes capítulos teóricos. Em vistas a lançar luz sobre as possíveis mudanças no que diz respeito ao cerne da abordagem proposta pelos autores. Em seguida, vamos nos ater às categorias e suas menções.

Para tanto, fizemos usos de quadros que nos permitem ter um panorama mais claro para apontar quedas ou crescimentos no número de páginas de cada capítulo e das incidências de determinados conceitos e categorias. Para, a partir dos números duros, podermos apreender o movimento de transformação e permanência de cada um dos livros didáticos dentro do recorte temporal proposto. Deve-se ter claro que a análise aprofundada dos usos dos termos que possuem ambivalência acontecerá no capítulo que se segue onde faremos a análise de conteúdo dos livros

Outra ressalva: a fim de evitar trazer confusões ao leitor, ao longo dos tópicos a seguir, optamos por indicar a data dos livros didáticos a partir do seu edital do PNLD correspondente e não por sua data de publicação.

3.1.2 História – Sociedade e Cidadania

Uma das coleções já consideradas tradicionais no mercado do livro didático, sempre sob a batuta de Alfredo Boulos Jr. Seu título “História – Sociedade e Cidadania” parece representar um dístico, talvez até um lema, onde se apresentam com duas palavras simples e diretas uma síntese de todo o objetivo do ensino de História. Ao comparar ambos os volumes da obra destinada para o sexto ano de Alfredo Boulos, à primeira vista, o que mais chama a atenção sobre a redução do volume da obra de 2020 em comparação com sua antecessora, que passou de 448 páginas em 2017 para 240 em 2020. Isso se dá tanto pelas orientações ao professor que agora aparecem à margem das páginas com a formatação “em U”, mas também pela redução no volume de algumas discussões conforme notamos no quadro abaixo.

QUADRO 1: Unidades e Capítulos (Alfredo Boulos Jr. – História - Sociedade e Cidadania 2017 e 2020)

Autor, Título e PNLD	Autor, Título e PNLD
Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania (2017)	Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania (2020)
Título da Unidade	Título da Unidade
História, Cultura e Patrimônio	Unidade I
Título do Capítulo	Título do Capítulo
Capítulo 1: História e Fontes Históricas (16 páginas)	Capítulo 1: História e Tempo (16 páginas)
Capítulo 2: Cultura, Patrimônio e Tempo (20 páginas)	Capítulo 2: Fontes e Conhecimento em História (12 páginas)

Fonte: o autor

Na obra de 2017, notamos um ensejo por trazer centralidade aos tópicos sobre patrimônio e cultura, como uma forma de promover diálogo com a nova História cultural e fazer o estudante pensar a sua localidade como espaço de desenvolvimento da História e, por consequência, também a si próprio e as pessoas que o cercam enquanto agentes históricos. Por outro lado, a obra de 2020 retira a centralidade destas categorias, retornando à discussão tradicional sobre a definição de tempo, fonte e tempo histórico. Além disso, há uma redução no volume do segundo capítulo que passou de 20 para 12 páginas na edição de 2020.

Notamos também inversão com relação ao tópico abordado em cada capítulo a partir de seus títulos. Se em 2017, o conceito de tempo histórico dividia espaço com as discussões sobre cultura e patrimônio. No livro mais recente, porém, este conceito divide seu espaço com a discussão sobre a História e suas utilidades. E da mesma forma, se a noção de fonte dividia seu espaço com a de História, em 2017. Em 2020, assume todo o segundo capítulo.

3.1.3 Historiar

Gilberto Cotrim é também um dos mais reconhecidos autores de coleções didáticas de História e também de Filosofia e devido a sua experiência, selecionamos a coleção “Historiar” (PNLD 2017 e 2020) como um dos nossos materiais de estudo. Refletindo sobre o título das obras, notamos que “historiar” soa como uma atividade

lúdica, alguma atividade divertida que os estudantes fariam durante o intervalo ou entre uma e outra aula. Remonta também àquilo do que a História é feita, da ação humana em um dado tempo e espaço.

Assim como o livro anterior, no livro de Gilberto Cotrim também há uma redução significativa de páginas, 352 em 2017 para 248 em 2020. Nota-se também a redução drástica sofrida no capítulo teórico do livro didático em 2020 com relação ao livro anterior. Conforme nota-se no quadro a seguir:

QUADRO 2: Unidades e Capítulos (Gilberto Cotrim – Historiar 2017 e 2020)

Autor, Título e PNLD	Autor, Título e PNLD
Gilberto Cotrim – Historiar (2017)	Gilberto Cotrim – Historiar (2020)
Título da Unidade	Título da Unidade
Tempos e Culturas	Tempo, Espaço e Cultura
Título do Capítulo	Título do Capítulo
Capítulo 1: Cultura e Diversidade (9 páginas)	Capítulo 1: História: Ação e Reflexão (15 páginas)
Capítulo 2: História: Reflexão e Ação (13 páginas)	-
Capítulo 3: Tempo e Calendário (11 páginas)	-

Fonte: o autor

Na coleção Historiar, destinada ao PNLD 2017, notamos um caso extraordinário, a saber: o que salta aos olhos é a presença de três capítulos introdutórios, totalizando mais de trinta páginas, apenas para apresentar aos estudantes os pressupostos teóricos que se fazem presentes ao longo do desenvolvimento do livro didático. E se essa decisão editorial pode parecer exagerada, no que tange ao número de páginas dedicada a uma introdução, isso é reforçado em outros aspectos presentes no livro.

Nota-se, na obra de Cotrim (2017), um apelo muito mais claro para o texto corrido intercalado com as imagens do que para o uso de boxes de texto, subtópicos e glossários. Outro fator que chama atenção é que a coleção Historiar apresenta letras em uma fonte maior que a dos outros livros didáticos, o que também colabora para que as páginas sejam ocupadas por poucos parágrafos de texto, reforçando seu volume.

Da mesma forma que a quantidade de páginas chama atenção na edição de 2017, também se deve ressaltar a abrupta redução ocorrida no livro destinado ao edital seguinte (2020). As mais de trinta páginas tornaram-se apenas quinze. O livro

seguinte assumiu uma visão editorial mais próxima à dos outros livros didáticos: com uma fonte menor, um trabalho mais uniforme no *design* das páginas e que remete o tempo todo às variações de roxo e azul presentes em sua capa e também o apelo aos *boxes* de texto.

Essa redução também se deu em função da necessidade de render mais textos por página. Posto que o trabalho era de compilar os tópicos centrais presentes em três capítulos num único: o capítulo “História: reflexão e ação” intitulado da mesma maneira em 2017 e em 2020. Este título simples e, ao mesmo tempo, um tanto oblíquo, é perfeito para abarcar os mais diversos conceitos e categorias.

Sob este título, a obra de 2017, tratava do conceito de História, os diferentes tipos de fontes históricas e o trabalho historiográfico, com leves pitadas de cultura e patrimônio. E sob este título, em 2020, Cotrim pôde abarcar também as noções de tempo histórico.

3.1.4 Projeto Mosaico (2017) x Projeto Teláris (2020)

Claudio Vicentino é um dos mais longevos autores de livros didáticos do país e junto com seu filho, José Bruno publicaram duas das obras que selecionamos: Projeto Mosaico (2017) e Projeto Teláris (2020). Segundo publicação da editora Scipione, responsável pelo livro: Teláris vêm do latim *telariis*”, que significa tecelões (SCIPIONE, 2012). Já o Mosaico remete à arte produzida no Oriente Próximo, muitas vezes o mosaico é associado à arte sacra bizantina. Ambos os títulos remontam a uma ligação - figurativa, é verdade -, entre arte e ciência, entre o ofício artesanal e o modo como se produz o conhecimento histórico. O historiador é aquele que organiza os “cacos” do passado em busca da construção de uma imagem completa e é também aquele que desembaraça os fios do passado, muitas vezes desconexos entre si e entrelaça-os dando sentido a sua narrativa.

Nas obras de Claudio e José Bruno Vicentino devemos destacar, de modo preliminar, a movimentação dos autores entre coleções em 2017 e 2020. Assumindo, em 2020, a coleção “Projeto Teláris”, antes encabeçada por Reinaldo Seriacopi e Gislaine Azevedo.

Notamos o mesmo padrão de redução também no montante total de páginas entre uma coleção e outra, passando de 432 páginas para 296 páginas, entre as pressuposições teóricas e pedagógicas presentes no livro didático e o conteúdo destinado aos estudantes. E diferente das demais obras onde há uma redução notável

entre uma edição e outra do livro didático, observa-se que em ambos os livros didáticos da família Vicentino há uma consistência quanto ao volume de páginas destinadas a introdução dos principais conceitos históricos, conforme o quadro:

QUADRO 3: Unidades e Capítulos (Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Mosaico – 2017 x Projeto Teláris - 2020)

Autor, Título e PNLD	Autor, Título e PNLD
Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Mosaico (2017)	Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Teláris (2020)
Título da Unidade	Título da Unidade
Discutindo a História e as nossas origens	A História e as nossas origens
Título do Capítulo	Título do Capítulo
Capítulo 1: O que é História? (13 páginas)	Capítulo 1: O que é História? (13 páginas)

Fonte: o autor

À primeira vista, pode parecer que entre o edital de 2017 e 2020 do PNLD houve uma verdadeira revolução e que os livros didáticos Claudio e José Bruno Vicentino são um ponto fora da curva. Visto os autores assumiram uma nova coleção entre os editais do PNLD. E, por consequência, deixaram a editora Scipione, responsável pelo “Projeto Mosaico”, para assumir a “Coleção Teláris” na editora Ática.

Com os dados levantados no quadro acima notamos que, apesar da aparente mudança de editora e de “etiqueta”, existe uma série de permanências que devemos destacar. Por exemplo, o título da unidade, que conta com uma minúscula variação. Porém, o título do capítulo e a quantidade de páginas destinadas às discussões teóricas que seguiram sendo as mesmas. Nota-se também que a seleção de imagens, tirinhas, subtópicos e exercícios apresentam pouca variação, além do projeto gráfico que diferencia verdadeiramente ambas as coleções. Então, como explicar essa mudança?

Ao procurar mais sobre o Projeto Teláris, um dos primeiros sites encontrados na ferramenta de busca é o site de divulgação “Editoras Ática e Scipione”. O que nos levou na busca pelo grupo empresarial responsável por ambas as editoras. Primeiro fomos levados ao grupo “Saber Educação” responsável pela publicação de livros didáticos pelas editoras Saraiva, Scipione e Ática. Este grupo, por sua vez, estava ligado ao grande conglomerado de produção didática “Somos Educação” e que, por fim, está ligada à maior *holding* de educação do mundo, a “Cogna Educação”.

Ou seja, a mudança de selo e de editora não significou uma mudança editorial profunda, mas uma decisão empresarial, ou seja, tratou-se de um “*rebranding*”. Nota-se que entre o PNLD 2017 e 2020, o “Projeto Mosaico”, enquanto selo de publicação para livros-textos de História foi descontinuado dando lugar ao selo “Projeto Teláris”, que junto com o “História.doc”, foram as apostas do grupo editorial “Saber Educação” para o PNLD 2020. O “Projeto Mosaico” ainda existe, porém, passou a dedicar-se exclusivamente aos livros didáticos de Artes.

3.1.5 História.doc

Por último, selecionamos a coleção História.doc. Tal escolha em muito se deve ao fato de que - diferente das demais coleções que foram produzidas por autores renomados na produção didática - História.doc possui entre autores figuras bastantes relevantes para o cenário acadêmico atual. Como Ronaldo Vainfas, não apenas um estudioso de História Moderna, mas também do campo da Teoria da História e, também o nome de Jorge Ferreira, conhecido por seus trabalhos sobre o Brasil Republicano.

O título “História.doc” remete à algumas dimensões da natureza do trabalho historiográfico. Desde a ação do historiador que parte das fontes, ou documentos, em busca daquilo que lhe subjaz, e apresenta os resultados colhidos em um novo documento. Como também, reflete o fato de que, desde que nos tornamos mais dependentes da informática, o texto historiográfico, de modo cada vez mais frequente, é elaborado e redigido em um documento *word*, de formato.doc, como este que está sobre a tela neste exato momento.

Os livros destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental também seguem o padrão dos livros anteriores. Ou seja, a edição de 2020 recebeu uma redução de páginas em relação ao livro didático anterior. No entanto, essa foi uma redução muito menos significativa em relação às anteriores: passando de 304 para 216 páginas. E a redução nas proporções da introdução, que deixa de ter dois capítulos e centra-se apenas em um, conforme o quadro:

QUADRO 4: Unidades e Capítulos (Ronaldo Vainfas et al. – História.doc 2017 e 2020)

Autor, Título e PNLD	Autor, Título e PNLD
Ronaldo Vainfas et al. – História.doc (2017)	Ronaldo Vainfas et al. – História.doc (2020)
Título da Unidade	Título da Unidade
Como pensar e contar a História	A Humanidade entra em Cena
Título do Capítulo	Título do Capítulo
Capítulo 1: O que é História? (11 páginas)	Capítulo 1: Tempos e lugares da História (17 páginas)
Capítulo 2: Tempos e lugares da História (17 páginas)	-

Fonte: o autor

No título da unidade da coleção de 2017, o autor deixa subentendida a importância da dimensão narrativa para a construção da História. No sentido de que no movimento empreendido pelo historiador, de partir do texto, para produzir um novo texto, como aponta Certeau (1982), o autor tem por pressuposição um leitor, alguém a quem destina sua narrativa. Trata-se de compreender a História enquanto sua designação original, dada pelos gregos: um relato. Mas, com a consciência de suas limitações e possibilidades, fruto das discussões teóricas e metodológicas que são construções muito mais recentes.

Ao trazer essa dimensão narrativa, o texto também possibilita diferenciar mais claramente ao estudante neófito a polissemia do termo História, indo desde a narrativa fantasiosa e mitológica até o relato científico sobre a ação do homem no passado, como é empreendido tanto por Cotrim e Boulos, conforme destacaremos adiante.

Já o título do capítulo que se repete em ambas as obras “Tempos e lugares da História” é dúbio. Visto que pode tanto promover um diálogo de caráter interdisciplinar entre a dimensão própria da História, que é o componente temporal, *vis a vis* o campo geográfico e sua dimensão espacial. Como também pode servir de abertura para a discussão em torno do trabalho do historiador: o uso das fontes e os acervos, enquanto espaços que preservam essas mesmas fontes. Por fim, também pode remeter a questões sobre patrimônio e a agência histórica dos estudantes.

Assim como em outras obras onde houve a redução da paginação nas obras produzidas para o edital de 2020. Nota-se na obra mais recente da coleção História.doc, um ensejo de compilar as discussões centrais presentes no capítulo

cortado e sua mescla com os elementos mais importantes que se encontram naquele que foi mantido.

3.2 Uma Análise Quantitativa dos Conceitos

A fim de entender quais foram as categorias centrais abordadas em cada um dos livros didáticos, propomos uma análise quantitativa. Buscando as incidências dos termos nos títulos e subtítulos dos capítulos, no desenvolvimento do texto, nos boxes, legendas das fontes anexadas e nos exercícios propostos em cada um dos capítulos destinados ao horizonte teórico. Para proceder com a investigação em torno da terminologia e de suas incidências ao longo do capítulo estabelecemos quatro categorias, as mesmas que se apresentam como centrais no desenvolvimento dos capítulos introdutórios.

Entretanto, é importante ressaltar a nossa surpresa, nesta primeira análise aprofundada das obras didáticas, ao encontrar novas categorias - nunca unânimes -, que também estão presentes, mesmo que de modo secundário: em um tópico curto, um box ou em um parágrafo, ou mesmo uma mera menção ao longo do texto. Este foi o caso do conceito de memória, patrimônio, e narrativa, por exemplo e de algumas outras categorias que apontaremos adiante.

Logo, a partir do levantamento dos dados feitos em cada um dos livros didáticos, enquadraremos cada conceito em quatro categorias:

1. História, definições e conceitos afins
2. Tempo Histórico
3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico
4. Outros elementos Teóricos

Algumas ressalvas: os conceitos de História e Tempo são utilizados no livro didático de maneira polissêmica. Coletamos estes dados sem fazer uma distinção entre seus usos. Ou seja, para a História pode identificar tanto o campo científico, a dimensão ficcional e mitológica, usada por alguns livros, como também a noção de história vivida. Já o tempo, pode dizer respeito ao tempo histórico, que buscamos separar sempre que possível, mas o tempo cronológico, o tempo da natureza, o tempo geográfico e o tempo vivido de modo cotidiano.

O termo “calendário”, apesar de muito reforçado em todos os livros, não foi contabilizado. Posto que são os conceitos que orbitam as definições de calendário, isto é, a dimensão do tempo, cronologia e sua dimensão linear dentre outros conceitos que nos chamam mais atenção e que dizem mais sobre a concepção teórica presente no livro e, por consequência, do autor que o escreveu.

Por último, é notável que, de maneira geral, em função da redução do número de páginas dos livros didáticos, e da sua consequente reformulação, notamos algumas variações quanto aos conceitos que foram utilizados que problematizaremos no tópico a seguir.

3.2.1 História – Sociedade e Cidadania

O livro de Boulos, conforme já apontamos, passou por uma reformulação em sua organização interna quanto a lógica de seus capítulos. Essa reformulação também se reflete na variação de incidências de alguns conceitos presentes em ambos os capítulos de cada um dos livros didáticos, conforme o quadro:

QUADRO 5: Conceitos e Incidências (Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania 2017 e 2020)

(continua)

Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania (2017)		Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania (2020)	
1. História, definições e conceitos afins		1. História e Trabalho Historiográfico	
TERMO	Incidência	TERMO	Incidência
História	40	História	37
Mudanças e Permanências	9	Fatos	9
Sujeitos da História	4	Mudança	7
Fatos	4	Permanência	7
Ciência	3	Sujeito da História	7
Ação humana no tempo	2	Acontecimento	4
-	-	Ação Humana no Tempo	4
-	-	Ciência	3
2. Tempo Histórico		2. Tempo Histórico	
Tempo	60	Tempo	49
Passado	4	Passado	4
Duração	1	Tempo Histórico	4
Sucessão e Simultaneidade	1	Presente	2

QUADRO 5: Conceitos e Incidências (Alfredo Boulos Júnior – História - Sociedade e Cidadania 2017 e 2020)

(conclusão)

Presente	1	Cronologia	1
3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico		3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico	
Historiador	16	Historiador	24
Fontes Históricas	14	Fonte Histórica	13
Vestígios	4	Vestígios	5
-	-	Documentos	3
-	-	Método Histórico	1
4. Outros elementos Teóricos:		4. Outros elementos Teóricos:	
Cultura	30	-	-
Patrimônio	24	-	-
Etnocentrismo	3	-	-
Memória	2	-	-
Antropologia	1	-	-

Fonte: o autor

O primeiro dado que nos chama atenção em ambos os livros “História – Sociedade e Cidadania” é a prioridade dada ao autor à dimensão temporal. Apesar de História e Tempo serem conceitos comumente relacionados no senso comum e no campo especializado, notamos que para o autor, entender e definir o que é a História e como ela é feita são questões importantes e os dados no quadro acima demonstram isso.

Isso se reflete na quantidade de vezes que o termo Tempo, em suas diferentes acepções, foi utilizado em comparação ao termo História. Na edição de 2017, são 60 menções ao tempo contra 40 de História e na edição de 2020 são 49 vezes que o termo tempo foi usado contra as 37 vezes do termo História. O tempo é apresentado tendo como ponto de partida a compreensão cotidiana do estudante, de forma lúdica, para culminar na questão dos calendários, do uso dos algarismos romanos na composição dos séculos e da linearidade do tempo, que apesar de criticada é a coluna que sustenta toda a coleção.

Ao refletir sobre as categorias temporais também notamos que o uso do termo passado é mais frequente que a noção de presente. Pela análise quantitativa contando apenas com os números, poderíamos cair no erro de dizer que o livro reforça

a noção de que a História trata meramente a análise do passado, sem ter por parâmetro o presente.

Tal afirmação, entretanto, entraria em contradição com o peso exercido pelos termos “mudanças e permanências” em ambos os livros didáticos. Tendo em vista que tanto as mudanças, quanto as permanências são comparativos que se estabelecem com relação ao passado tendo por pressuposto sua comparação com o tempo presente.

Uma das principais mudanças no que tange aos conceitos que são anexos à definição de História foi o crescimento do uso do termo “fato”, que passa de 4 menções para 9 na edição seguinte e o uso do termo “acontecimento” na obra de 2020. Conceitos que são caros a uma concepção tradicional de ensino e a escola Metódica no âmbito teórico. Então, o que demonstra o uso mais constante desses conceitos?

Pode ser o viés teórico endossado pelo autor, mas quando colocamos essas mudanças dentro contexto para o qual a coleção didática foi produzida, isto é, para o primeiro edital de livros didáticos para uma Base Nacional Comum Curricular promulgada, essa hipótese deixa de fazer tanto sentido. Ou seja, existe a possibilidade que esse crescimento seja um reflexo do viés do documento que serve de parâmetro para a elaboração das coleções didáticas: a BNCC.

Em ambas as edições do livro didático, o campo histórico é tratado como ciência. Ao abranger o trabalho historiográfico nota-se que em ambas as obras o historiador e suas fontes são o centro. A edição de 2020, reforça o uso do termo “documento”, que remete à fonte escrita. Sem prejuízo para as diferentes formas como as fontes históricas se apresentam e o papel desses tipos de fonte para a construção da História.

A mudança mais drástica e a mais perceptível é o total desaparecimento das discussões sobre cultura, patrimônio, memória dentre outros temas que permeavam toda introdução teórica na obra de Boulos em 2017. Essas discussões tinham a intenção de trazer a abstração da teoria, distante da realidade de um estudante do sexto ano, para a concretude da vida cotidiana.

O ensejo dessas discussões era de partir das vivências do estudante e daquilo que o rodeia - sejam construções, nomes de rua e monumentos com os quais convive diuturnamente e que, por vezes, toma por naturais sem compreender sua devida historicidade, ou mesmo, conversas que suscitam as memórias dos mais velhos com os quais convive -, para garantir sentido e a devida identificação de si e do outro como

“sujeito da história”. Para garantir essa mesma identificação, o livro de 2020 se vale de outros meios, principalmente a partir dos exercícios e do uso das fontes.

3.2.2 Historiar

A coleção Historiar, de Gilberto Cotrim, foi aquela que passou pelo corte mais notável em seu número de capítulos, a mesma tendência se reflete nos resultados colhidos principalmente na grande redução dos usos do termo “História” e na perda da relevância das questões relativas a cultura e diversidade cultural. Fator que foi utilizado como o fio condutor, perpassando e influenciando discussões nos três capítulos teóricos no livro de 2017. Estes foram os resultados colhidos:

QUADRO 6: Conceitos e Incidências (Gilberto Cotrim – Historiar 2017 e 2020)

(continua)

Gilberto Cotrim – Historiar (2017)		Gilberto Cotrim – Historiar (2020)	
1. História, definições e conceitos afins		1. História e Trabalho Historiográfico	
TERMO	Incidência	TERMO	Incidência
História	67	História	36
Acontecimento	6	Mudança	6
Ação humana no tempo	5	Ação Humana no tempo	3
Mudança	5	Consciência Histórica	2
Permanência	3	Permanência	2
Relato/Interpretação	2	Acontecimento	2
Consciência Histórica	2	Conceitos Históricos	1
Ciência	2	Ruptura	1
2. Tempo Histórico		2. Tempo Histórico	
Tempo	42	Tempo	43
Passado	12	Tempo Histórico	5
Presente	7	Cronologia	5
Tempo Histórico	6	Passado	3
-	-	Duração	1
-	-	Presente	1
-	-	Simultaneidade	1
3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico		3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico	
Fonte Histórica	22	Fonte Histórica	17
Historiador	10	Historiador	12
Pesquisa	7	Pesquisa	4

QUADRO 6: Conceitos e Incidências (Gilberto Cotrim – Historiar 2017 e 2020)

(conclusão)

Documento	3	Pista/Indício	3
Evidência	1	Documento	1
4. Outros elementos Teóricos		4. Outros elementos Teóricos	
Cultura	34	Cultura	11
Diversidade	7	Memória	8
Patrimônio	5	Atitude Historiadora	4
Memória	3	Etnocêntrico	2
Identidade	3	Esquecimento	2
Natureza	3	Eurocentrismo	1
Tradição/Costume	3	Identidade	1
Pluralidade	2	Lembrança	1
Preservar	2	Patrimônio	1
Etnocentrismo	2	-	-
Monumento	1	-	-
Popular	1	-	-
Eurocentrismo	1	-	-
Narrativa	1	-	-

Fonte: o autor

Apesar de contar com um capítulo a mais, nota-se que as menções ao termo “cultura” foram colhidas em número parecido àqueles presentes na coleção analisada anteriormente, que conta apenas com dois capítulos. Contudo, aqui a noção de cultura é usada por Cotrim em diferentes contextos e significados: desde a cultura agrícola, passando pela cultura formal, culminando no uso antropológico de cultura e na valorização das manifestações populares de cultura e em sua diversidade. O ensejo, portanto, é superar a visão etnocêntrica e analisar as diferentes manifestações da cultura de modo igualitário, como fator constitutivo das diferentes identidades.

Outro tópico trazido pelo livro é a noção de “natureza”, que é tomada pelo autor em dois sentidos distintos: como aquilo que permanece intocado pela ação humana e que, portanto, não se tornou cultura e também como aquilo que foi moldado pelo ser humano para promoção de seu bem-estar.

Retomando o conceito de História, observamos que o caráter “acontecimental”, da História convive praticamente em pé de igualdade com os constantes reforços do papel da “ação humana no tempo”. Ambos são conceitos considerados caros a correntes historiográficas distintas: o “acontecimento”, aos Metódicos e a “ação

humana no tempo”, quase como um dístico que define a ciência histórica na visão dos Annales.

O tempo assume um espaço privilegiado na coleção de 2020 como o conceito mais repetido ao longo da obra. Na categoria do “Tempo Histórico” temos a primeira mostra de que Cotrim elaborou seu capítulo teórico da obra de 2020 tendo em vistas as categorias presentes na BNCC. Fato que se demonstra pelos usos do termo “Cronologia”, conceito ausente no livro de 2017.

Outro fator importante de se ressaltar sobre a obra destinada ao PNLD 2017 são as numerosas menções ao “presente”, mencionado 7 vezes, ao longo do capítulo introdutório. Uma tendência contrária às demais obras, inclusive ao próprio livro do edital de 2020, que traz poucas menções a essa categoria - fundamental à compreensão do objeto de estudo da História e do tempo histórico – principalmente, em comparação às menções ao “passado”.

A elaboração de uma História integrada e cronológica, que antes da criação do novo documento curricular era apenas uma das possibilidades de desenvolvimento do livro didático — frequentemente escolhida por ser uma decisão editorial bastante lucrativa devido à sua aceitação entre muitos professores, como destaca Cassiano (2004) —, tornou-se obrigatória com a promulgação da BNCC. Com a BNCC, a perspectiva cronológica no livro didático, antes apenas a opção mais aceita entre editoras e professores, passou a ser uma exigência.

Ao mesmo tempo, porém, neste mesmo livro, seu autor faz breves menções às noções de simultaneidade e duração, aportando portanto, noções caras aos Annales. Delineando a dimensão da sincronia e da diacronia e a busca do historiador em compreender a estrutura longa e o acontecimento breve. Temas demasiado profundos para estudantes de tão pouca idade, mas que são uma forma de demonstrar ao leitor, seja ele um professor ou um pesquisador, qual a perspectiva de tempo endossada pelo autor.

No que se refere à categoria seguinte, sobre o trabalho do historiador, o livro de Cotrim para além de estar centrada no artesão e sua matéria prima, isto é, historiador e nas fontes históricas - cujas menções pouco variaram na reelaboração da coleção para o edital seguinte -, aporta também a natureza deste trabalho, trazendo para a discussão a noção de pesquisa.

Por fim, observamos que diferente do livro de 2020 de Boulos que conta com um espaço mais amplo para explicar os conceitos teóricos e acaba por fechar-se no

núcleo clássico História-Tempo-Fontes, Cotrim ainda insiste em retomar outros conceitos no seio de sua discussão inicial. Notamos que o conceito de “Patrimônio” perde seu espaço entre as coleções e que há um reforço sobre a noção de “Memória”. A memória assume a função de conceder utilidade ao estudo da História e, como veremos mais tarde, tem relação direta com uma “história vivida”.

3.2.3 Projeto Mosaico x Projeto Teláris

Contrariando a tendência geral, as coleções encabeçadas por Cláudio e José Bruno Vicentino, Mosaico e Teláris foram as coleções que mantiveram uma estabilidade quanto ao número de páginas. Contudo, isso não significa que não houve algumas reestruturações e mudanças em decorrência das novas diretrizes curriculares, conforme notamos nos números abaixo:

QUADRO 7: Conceitos e Incidências (Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Mosaico - 2017 x Projeto Teláris - 2020)

(continua)

Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Mosaico (2017)		Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Teláris (2020)	
1. História, definições e conceitos afins		1. História, definições e conceitos afins	
TERMO	Incidência	TERMO	Incidência
História	50	História	64
Fato Histórico	10	Fato Histórico	6
Acontecimento	7	Acontecimento	5
Interpretação	6	Permanência	3
Transformação/Mudança	2	Mudança	2
Permanências	1	Ruptura	2
Ação humana no tempo	1	Eventos	2
-	-	Relato	2
-	-	Interpretação	2
-	-	Ação Humana no tempo	1
2. Tempo Histórico		2. Tempo Histórico	
Tempo	28	Tempo	21
Passado	8	Passado	7
Marcos Históricos	2	Marcos Históricos	4
Presente	1	Presente	2
3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico		3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico	

QUADRO 7: Conceitos e Incidências (Cláudio e José Bruno Vicentino – Projeto Mosaico - 2017 x Projeto Teláris - 2020)

(conclusão)

Documento	11	Fonte Histórica	17
Historiador	6	Historiador	12
Vestígio	3	Pesquisa	4
Fontes Históricas	2	Pista/Indício	3
Pesquisa	1	Documento	1
4. Outros elementos Teóricos:		4. Outros elementos Teóricos:	
Sentido (à narrativa)	5	Narrativa	2
Memória	1	Sentido (à narrativa)	1
-	-	Cultura	1
-	-	Memória	1
-	-	Patrimônio	1

Fonte: o autor

Apesar das mudanças e da expansão de alguns números e dos usos dos novos termos, as coleções da família Vicentino, de modo diferente das coleções de Boulos e Cotrim, foram as que mais mantiveram uma postura estável quanto as categorias utilizadas. O que nos chama mais atenção são variações numéricas. Visto que não observamos profundas mudanças quanto as categorias utilizadas que são, na maioria das vezes, ordenadas em função do núcleo clássico do capítulo teórico: história-tempo-fonte.

O primeiro dado notável é o incremento no uso do termo História entre as duas coleções, que passou de 50 para 64 menções, tendência contrária dos resultados observados nos outros livros didáticos. Esse incremento também acompanha um aprofundamento nas próprias definições de História, que se demonstra na variedade de conceitos afins colhidos na investigação em torno do livro destinado ao PNLD 2020. Assim como o aumento de menções às categorias referentes ao trabalho historiográfico que se reflete nos usos dos termos “Fonte Histórica” e “Historiador”.

A respeito do uso do termo “História”, notamos que o foco dado de uma dimensão factual da história que se reflete nos usos dos termos “fato histórico” e “acontecimento”, uma das categorias centrais usadas no livro de 2017. Na edição seguinte, os números demonstram a continuidade dessa perspectiva. Porém, notamos que as menções ao “fato histórico” foram reduzidas e pulverizadas tanto na categoria

de “acontecimento”, utilizada anteriormente, e de “evento”, novidade da edição de 2020.

Notamos também a importância dada pelo livro a natureza da História. Indicada pela noção de “relato”, isto é, a acepção original do termo “história” a mesma utilizada pelos gregos na antiguidade. Mas, ao mesmo tempo, o livro chama atenção para o fato de que a História é também uma “interpretação” do passado e que pode ser confrontada, refutada e alterada, que é a concepção da história vigente na academia e mais próxima da Escola dos Annales.

Nas categorias destinadas a explicação do Tempo Histórico, para além das variações numéricas dos conceitos de tempo, passado e presente, notamos um reforço nos usos do termo “marcos históricos”. Este termo é usado para definir os limites da quadripartição do tempo histórico em sua definição mais tradicional. Significando também um reforço quanto a noção cronológica do tempo histórico cuja provável origem é promulgação da BNCC que, como já dissemos anteriormente, torna a noção cronológica a única possibilidade na elaboração do livro didático. Observamos também a discrepância entre as menções de “passado” e “presente”, comuns até aqui

As categorias secundárias, que eram quase inexistentes, na obra de 2017, não necessariamente recebem uma importância maior na coleção seguinte. Na verdade, poucas são as menções aos conceitos levantados diretamente no texto. A maioria de suas incidências se dá de modo paralelo, tratam-se de breves menções presentes em boxes de texto, descrições de imagens.

O grande destaque é dado ao uso do termo “sentido” para denominar o papel do historiador frente ao conjunto de fontes e de acontecimentos do passado. É a partir de sua interpretação do passado que sua “narrativa”, aqui utilizada como mero complemento ao uso de “relato”, se faz verossimilhante e compreensível ao leitor.

3.2.4 História.doc (2017 e 2020)

Por fim, retornamos à coleção História.doc, coleção encabeçada por renomados autores do ambiente acadêmico, mas também bastante experientes quanto a elaboração de livros didáticos. Notamos uma certa estabilidade quanto aos resultados colhidos, com exceção mais gritante do próprio termo “História” que passou de 89 menções em 2017 para 69 na coleção seguinte. Há também o caso de

“acontecimento” e “narrativa” que também tiveram reduções consideráveis. Quanto aos demais termos não observamos grandes alterações apesar da redução do número de páginas e da implementação da BNCC que causou alterações em alguns dos livros que analisamos anteriormente.

Os resultados colhidos foram:

QUADRO 8: Conceitos e Incidências (Ronaldo Vainfas et al. – História. doc (2017 e 2020)

(Continua)

Ronaldo Vainfas et al. – História.doc (2017)		Ronaldo Vainfas et al. – História.doc (2020)	
1. História, definições e conceitos afins		1. História, definições e conceitos afins	
TERMO	Incidência	TERMO	Incidência
História	89	História	69
Fato Histórico	27	Fato Histórico	27
Narrativa	14	Narrativa	7
Acontecimento	9	Relato/Registro/Testemunho	7
Contar/Relatar/Descrever	7	Acontecimento	3
Fato	3	Mudança	1
Mudança e Permanência	3	Permanência	1
-	-	Ação humana no tempo	1
-	-	Continuidades	1
-	-	Rupturas	1
2. Tempo Histórico		2. Tempo Histórico	
Tempo	29	Tempo	29
Passado	16	Passado	14
Cronologia	14	Cronologia	11
Tempo Histórico	6	Tempos Históricos	3
Presente	1	Presente	1
-	-	Duração	1
3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico		3. Fontes Históricas e Trabalho Historiográfico	
Documento	22	Documento	19
Historiadores	5	Historiador	5
Evidência	1	Fontes	2
-	-	Evidência	1
4. Outros elementos Teóricos		4. Outros elementos Teóricos	
Nacional/Cívico/Patriotismo	9	Cultura	5
Memória	5	Memória	4

QUADRO 8: Conceitos e Incidências (Ronaldo Vainfas et al. – História. doc (2017 e 2020)

(Conclusão)

Civilização	2	Eurocentrismo	4
Cultura	2	Civilização	2
Eurocentrismo	2	Patrimônio	2
Identidade	1	-	-

Fonte: o autor

Em História.doc (2017), para além do eixo central do capítulo teórico representado pela tríade História-tempo-fonte, observamos o papel fundamental exercido pela noção de narrativa, que aqui não é usada como um termo secundário, nem como um termo auxiliar do “relato”, como foi feito na coleção Teláris (2020). Mas é um termo que possui sua própria autonomia e que é mencionado abundantemente ao longo do desenvolvimento dos capítulos, em geral, como parte da natureza do campo histórico. A relevância dada ao conceito de “narrativa” confirma uma relação profunda entre o título da sessão “Como pensar e contar a História” e a seleção dos conceitos para o desenvolvimento do capítulo teórico.

Na coleção de 2020, porém, a “narrativa” perde metade de suas menções, mas ainda possui grande relevância na elaboração do capítulo introdutório. O caráter narrativo da História ainda é reforçado a partir do uso de outros termos que remetem a essa característica como “contar, relatar e descrever” em 2017 e “relato, registro e testemunho” nos livros de 2020.

Essa acepção de uma História que se relata e que se narra, divide seu espaço com os diferentes sentidos presentes no termo “História”, que vão desde a ficção à ciência, com a noção de “fato histórico” e “acontecimento” que são vigentes em todas as obras didáticas e com breves menções do objeto de estudo da história as “rupturas” e “continuidades”, “mudanças” e “permanências” do presente com relação ao passado.

Com relação ao tempo, observamos a presença significativa do termo “cronologia”, que reforça a dimensão esperada pela mudança do currículo, e “passado” em comparação a um “presente” quase ausente, mencionado apenas uma vez, em ambos os livros didáticos. A tendência comum a todos os livros didáticos até aqui, com exceção de Cotrim (2017), de remeter ao passado com mais frequência que ao presente.

Isso, no entanto, não significa que essas obras sejam omissas com relação à essa categoria, mas que fazem uso de outros meios, além do texto, para explicar de maneira mais palpável para a realidade dos estudantes como a História transita entre o passado e o presente e entre as permanências e rupturas. Isso se dá, principalmente, através do diálogo com as fontes apresentadas no livro didático, conforme veremos adiante.

O uso preponderante do termo “documento” ou “documento histórico” como categoria central, ao invés de “fonte histórica” - como muitas coleções até aqui utilizaram – à primeira vista pode iludir. A impressão causada à primeira vista é de que a fonte escrita é privilegiada ou, talvez, tratada à maneira metódica como única fonte para o conhecimento histórico. Essa impressão, porém, é falsa visto que as fontes visuais, orais e outros vestígios também são tratados como legítimas fontes históricas, como veremos adiante.

Ao tratar das categorias secundárias, os conceitos que mais chamam atenção se encontram no livro de 2017. Nos referimos ao uso de conceitos referentes à questão nacional ao civismo e ao patriotismo com nove menções a termos relacionados a essa questão. Nota-se que feita a mudança no currículo nos anos seguintes e estabelecidos seus princípios, o ensejo em reforçar as questões nacionais não estão mais presentes na coleção de 2020. Cujas relevância central está no conceito de “cultura”.

Por fim, percebemos que apesar de todas as mudanças pelas quais os livros didáticos passaram entre um e outro edital, os livros ordenam-se todos a partir do clássico núcleo do capítulo teórico: História-tempo-fonte. Que se reflete na elaboração das categorias e nos usos predominantes destes conceitos em todas as coleções. Mesmo com as pequenas variações existentes entre os conceitos usados em cada livro didático nessas mesmas categorias centrais. Por exemplo, o conceito “História” remete a noção factual e à natureza do objeto estudado, mas também a compreensão de rupturas e permanências do passado com relação ao presente. Ou ainda, trabalho historiográfico em que todas as coleções atribuem centralidade ao historiador e à fonte ou documento com as quais elabora seu trabalho.

O que nos conduz a um olhar mais atento sobre as categorias utilizadas, pois, como analisamos anteriormente, diferentes dimensões teóricas apresentam-se sob o mesmo título. Também não podemos ter impressões apressadas sobre nosso objeto ou tentar identificar uma concepção teórica a este ou aquele autor a partir do uso de

uma determinada terminologia. Visto que os conceitos e seus usos variam de autor para autor e por vezes entre o livro didático mais antigo e seu subsequente.

Nota-se que é nos usos daquilo que denominamos “outros elementos teóricos” ou “categorias secundárias” que encontramos maior liberdade e inventividade para os autores proporem alguns dos conceitos correntes no campo acadêmico. É neste espaço, que está para além da prescrição da letra dura do currículo, as pequenas resistências e pequenos testes aos limites das imposições das diretrizes propostas pelo documento se fazem presentes e também impõe-se como currículo. Onde os autores fogem do núcleo História-tempo-fonte e desenvolvem brevemente conceitos como Cultura, Memória e Narrativa, por exemplo.

No capítulo que se segue, buscaremos expor a partir da análise de conteúdo, tanto as contradições como os fatores comuns presentes em cada uma das coleções. Para tanto, trataremos o capítulo teórico não somente a partir de seus conceitos e de sua estrutura interna e paginação como fizemos até aqui, mas como um conjunto integrado no qual fazem parte diferentes elementos discursivos e recursos utilizados que são orquestrados pelo autor para a sua composição: o texto central, o discurso imagético, exercícios, dentre tantos outros que constituem cada um dos capítulos teóricos.

CAPÍTULO 4

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS ABORDAGENS HISTÓRICAS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS CAPÍTULOS TEÓRICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 2017 E 2020

Neste último capítulo, delineamos uma abordagem e contraposição dos conceitos presentes nos livros didáticos ao longo do capítulo teórico, propondo uma análise comparativa entre as definições presentes no eixo História-tempo-fonte. Estabelecemos um diálogo aberto, comparando as obras dos editais de 2017 e 2020 e contextualizando as abordagens dadas pelo livro didático em comparação com a historiografia acadêmica.

Conscientes de que o livro didático desempenha um papel crucial como suporte e ferramenta da prática docente, buscamos compreender quais são as concepções e os principais conceitos presentes nestes materiais, as formas como elas influenciam e orientam o trabalho docente e quais foram as escolhas adotadas pelos autores dos livros didáticos com relação à abordagem teórica: a tradução e a mera simplificação do conteúdo acadêmico ou o estabelecimento de pontes entre o capítulo teórico e as práticas cotidianas dos estudantes.

Para tanto, não vamos abordar apenas o texto, mas também as formas como estes conteúdos se apresentam nas imagens, exercícios e caixas de texto enfatizando as confluências e divergências existentes entre coleções e mesmo aquelas presentes em um mesmo livro didático. Para desta maneira, promover o horizonte teórico tal como é exposto no livro didático, garantindo uma abordagem completa sobre como o livro didático e, por consequência, o ensino de História, expõem a dimensão teórica.

Antes de adentrar propriamente na análise dos livros, ressaltamos que diferente dos artigos que analisamos anteriormente, os livros didáticos não apresentam a complexidade e as divergências existentes nos diferentes conceitos sobre os quais se debruçam. Na verdade, este nem deve ser o papel do livro didático. Porém, não significa que seus autores deixam de apontar para as perspectivas teóricas às quais subscrevem, mesmo que de modo extremamente sucinto ou de modo subentendido.

Para manter a consistência com o capítulo anterior, os tópicos e sua abordagem seguirão as mesmas categorias já estabelecidas, porém, com um foco especial no eixo central da organização do livro didático: história-tempo-fonte. Ao abordar as concepções de fonte histórica, desenvolveremos também um elemento

que comumente está relacionado com a fonte histórica: o trabalho historiográfico e a função do historiador em seu trabalho com as fontes.

Explorando como esses elementos estão estruturados nas obras selecionadas e promovendo, sempre que possível, um diálogo entre as diferentes definições teóricas apresentadas pelos livros didáticos e as concepções acadêmicas, buscamos identificar as semelhanças e diferenças entre ambos os campos. Além disso, a partir da coleta desses dados, poderemos demonstrar, a partir da historiografia, quais são as concepções teóricas ou escolas históricas endossadas pelos autores a partir do conteúdo exposto ao longo do livro didático.

4.1 O CONCEITO DE HISTÓRIA

Desde antes de alçar voos como uma ciência autônoma, o conceito de História tem se consolidado enquanto conceito central do mundo contemporâneo. Koselleck (2019), por exemplo, categoriza o conceito de História como “conceito mestre” da modernidade. Hartog vai no mesmo sentido ao apontar que o conceito de História foi “um conceito cardinal em torno do qual se cristalizou o crível dos últimos dois séculos” (2020, p.221).

A História já serviu de critério da verdade para teses filosóficas como as de Vico, Hegel e Feuerbach, por exemplo. Foi compelida a tomar para si um papel de magistrada que julga e absolve as ações dos homens e, ainda hoje, é um campo em disputa do ponto de vista político e ideológico, dada a centralidade que o negacionismo científico – especialmente, o histórico -, vem tomando desde a última década. Em suma, o conceito de História, desde o século XIX se faz disponível, aberto a causar e a ser causa de reflexões as mais diversas (Hartog, 2020).

Essas reflexões, por sua vez, partem de membros da sociedade, para quem a História se apresenta para validar a experiência do passado e, também entre os especialistas do campo, para os quais a história faz seu ofício. E dada a popularidade que alcançou ao longo dos anos, tornou-se conceito que vem sendo legitimado por seus usos, mas também criticado quando se faz vítima de grandes abusos.

Para muitos dos estudantes do sexto ano, público-alvo dos livros didáticos que selecionamos, este pode ser o primeiro momento de contato com o conceito de História. Não significando, contudo, um primeiro contato com a História! Apesar da pouca idade de nossos estudantes estes já vivenciam suas histórias particulares que

se desenrolam dentro e fora da sala de aula. Carregam consigo também as marcas de seu tempo e do mundo onde vivem.

Ao longo de suas trajetórias, tão curtas, foram-lhes oferecidos inúmeros relatos sobre o passado e sobre a temática histórica que se dão pelos relatos das vivências de seus parentes mais próximos, pelo contato com produtos da indústria cultural, cuja temática histórica é um espaço a ser explorado; ouviram os contos de fadas que se passavam tempos remotos, onde aspectos históricos e ficcionais se encadeavam numa narrativa repleta de castelos, feitiços, princesas e príncipes encantados.

No entanto, é difícil dizer se os estudantes do sexto ano – que ao iniciar um novo ano letivo em uma nova escola, com novos colegas, professores e disciplinas escolares -, conseguem diferenciar claramente a ciência histórica do ficcional e do relato vivido, narrativas que outrora foram importantes para sua formação. Logo, ao propor os objetos concretos de nossa pesquisa, ou seja, os livros didáticos, nos deparamos com uma oportunidade ímpar da formação dos estudantes que se dá pela apresentação da História enquanto campo científico e de alguns de seus conceitos e usos. Tendo a certeza de que, essa formação deve ser aprofundada a partir de contatos mais constantes com a História dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, tendo por pressuposto a natureza da produção didática e suas limitações, nos debruçamos sobre as diferentes concepções de História que as obras selecionadas apresentam.

4.1.1 As Abordagens do Conceito

O desenvolvimento de um conceito de História é uma unanimidade em todos os livros didáticos analisados e um elemento fundamental na construção do conhecimento histórico dos estudantes. Para tanto, os autores, estabelecem esse conceito a partir de alguns tópicos essenciais.

A definição da História e a importância da História enquanto disciplina escolar em “História – Sociedade e Cidadania” (2017 e 2020), foi estabelecida a partir de alguns tópicos centrais que se desenvolvem ao longo do texto: o estudo das mudanças e permanências nas sociedades; O estudo do ser humano no tempo e o protagonismo do estudante enquanto agente histórico.

Em “Historiar” (2017 e 2020), existem diferenças pontuais na forma como o autor desenvolve o conceito de História entre as coleções. Encontramos aqui algumas

divergências internas quanto ao manejo dos conteúdos abordados. Os tópicos que assumem principal destaque na abordagem dada pelo livro de 2017 são: a polissemia do termo “História” e a História e cidadania, que evoca também a questão do protagonismo e agência histórica do estudante. Na coleção seguinte (2020), o autor garante menos centralidade às diferentes concepções do termo, com maior destaque à História enquanto campo de conhecimento científico, enfatizando seus usos e funções. Ideia que se expressa logo no texto de abertura do capítulo: “Vamos explicar o que é a História, para que ela serve [...]” (Cotrim, 2020, p.10).

O conceito de História nas duas coleções sob autoria da família Vicentino, “Mosaico” (2017) e “Teláris” (2020), se mantém inalterado, dando especial ênfase à polissemia do termo e ao protagonismo do estudante enquanto agente histórico, sendo este o tópico escolhido pelos autores para abertura do módulo das duas coleções.

Em “História.doc”, também notamos poucas variações internas quanto a sua organização e no desenvolvimento do conceito de História. A ênfase foi dada pelos autores a três elementos: a polissemia do termo “História”, a partir do uso de mitos e lendas antigas e medievais. O componente narrativo que recebe um destaque central enquanto elemento que define a História enquanto campo do conhecimento. E a noção de “agência histórica” e do protagonismo do estudante.

Com base no que foi exposto acima, as abordagens dos autores visam garantir um primeiro contato dos estudantes com a cientificidade da História. Para isso, os autores dão ênfase a alguns aspectos centrais da disciplina. Ao desenvolver este trabalho, os autores - com exceção de Boulos (2017 e 2020) - sentem-se obrigados a diferenciar a concepção científica de História das demais acepções do termo. Outra abordagem constante é a necessidade de estabelecer o estudante, protagonista do processo ensino-aprendizagem, também como um agente histórico, que se dá a partir da repetição de categorias como “história vivida” e do elemento mnemônico como fontes para a História científica, como veremos adiante. As abordagens podem variar de autor para autor, ou ainda, de livro para livro, que se explica a partir da redução generalizada do volume de páginas para os capítulos teóricos, como observamos no capítulo anterior

Há também outros pequenos elementos de divergência, como o papel da narrativa que se observa de modo superficial nos livros capitaneados pela família Vicentino e, de modo mais aprofundado, na coleção “História.doc” ou o tópico

referente às mudanças e permanências no tempo. No entanto, essas pequenas divergências não comprometem a essência da abordagem.

4.1.2 A Polissemia do termo “História”

O termo “História”, no léxico cotidiano, pode assumir diferentes significados. Em função do pouco contato do estudante, alvo do livro didático, com o conteúdo exposto, notamos a preocupação dos autores em apresentar essas múltiplas utilizações do termo “História”. Em geral, restringindo-se à três componentes: História-Ciência/História-Conhecimento, história-ficção, história de vida.

Para tanto, os autores se preocupam em “limpar a área” diferenciando cada um desses elementos. Revelando as diferenças entre História-ciência e componente ficcional, observável em “Historiar” (2017 e 2020), “Projeto Mosaico” (2017), “Projeto Teláris” (2020) e “História.doc” (2017 e 2020) ou ainda da história de vida, que se faz ausente no livro de Vainfas.

Em “Historiar”, o autor apresenta o tópico “os sentidos da História”, a fim de fazer o estudante compreender os três usos do termo “história”. O científico, o vivido e o ficcional, ou como a obra apresenta esses usos: “História-conhecimento, história vivida e história-ficção”.

Em ambas as obras encabeçadas por Claudio e José Bruno Vicentino, também há a preocupação dos autores no sentido de desanuviar os diferentes sentidos dados ao termo “História” - numa tentativa que se aproxima muito dos livros de Cotrim -, isto é, de separar e diferenciar o ficcional, o vivido e o científico. Essa separação aparece primeiro na tentativa de demonstrar que há diferentes ações possíveis em torno do termo “História” como “contar histórias, viver a história, estudar História”. (2017, p.14)

Por fim, História.doc (2017 e 2020), é responsável por promover uma abordagem diferente ao conteúdo, que se dá desde a introdução proposta para o capítulo, onde os autores aportam uma série de mitos como a Guerra de Troia, a Fundação de Roma, a lenda arthuriana e até a luta entre Cronos - o tempo voraz que devora seus filhos - e Clio, musa que inspira a História, para demonstrar a ligação entre o mítico e o histórico e como ponto de partida para diferenciar real e ficcional.

Em Historiar (2017), ao tratar da História-conhecimento, Cotrim remete ao surgimento do termo, ainda com os gregos, na antiguidade, em contraste com a acepção corrente do termo, isto é, a compreensão da História enquanto ciência com

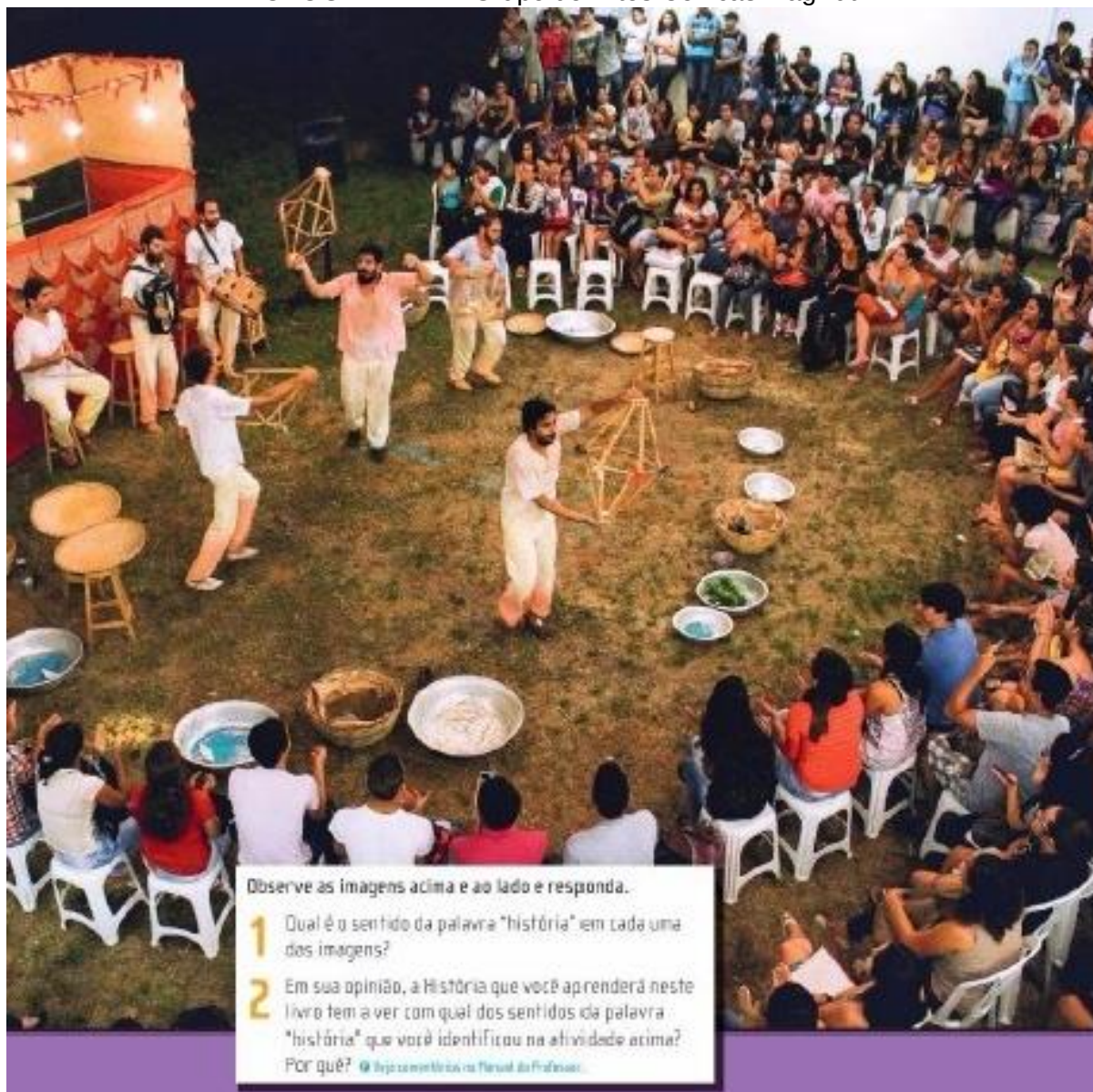
seu próprio objeto de estudo, conforme lemos em: “Nesse caso, história se referia a uma pesquisa, algo que ocorreu no passado [...]. Posteriormente, essa palavra passou a ser usada para denominar o conhecimento sobre a vida das pessoas ao longo do tempo” (Cotrim, 2017, p.22).

Para diferenciar a História-conhecimento do restante das categorias, Cotrim ressalta algumas de suas características. Como, por exemplo, a estreita ligação entre o campo da memória “que funciona como uma espécie de ‘filtro’ em que algumas coisas são retidas e outras não” (Cotrim, 2017, p.22). Também se diferencia da ficção que pode ter por base acontecimentos reais, mas que não tem por função expressar o real. O livro de 2017 ainda demonstra as possibilidades dos usos da história vivida e ficcional como objetos de estudo da História, na forma das fontes. E ao tratar da historicidade dessas possíveis fontes, aponta para a definição clássica dada por Marc Bloch, onde a História é a ciência que “interpreta as experiências humanas ao longo do tempo” (2017, p.24)

A posição do autor na obra seguinte, de 2020 é um tanto diferente. Pois, sintetiza os usos do conhecimento histórico a partir de três objetivos, a saber: preservar memórias, interpretar culturas e promover a cidadania. A História enquanto área de conhecimento é conceituada conforme a mesma definição advinda dos *Annales* (Cotrim, 2020).

Em “Projeto Mosaico” (Vicentino; Vicentino, 2017), as três definições de “História” são apresentadas a partir de um conjunto de fotografias, colocando em contraste a imagem de uma manifestação popular, a imagem de grupos teatrais e de contadores de história e a imagem de um documento histórico caligrafado. O objetivo de apresentar imagens tão diferentes se torna mais claro ao fazer a leitura da questão que as acompanham: “Qual é o sentido da palavra história em cada uma das imagens?” (Vicentino; Vicentino, 2017, p.13). As imagens representariam, cada qual a sua maneira, uma definição de História, contrastando a História como área de conhecimento, representada pela fonte histórica, a história vivida, representada pela manifestação, e a ficção, representada pelo grupo teatral e dos contadores de história.

FOTOGRAFIA 1 – Grupo de Artes Cênicas Magilluti



Fonte: Vicentino; Vicentino, 2017, p.12

FOTOGRAFIA 2 – Um livro de receitas anotado à mão e grupo de contadores de Histórias



Fonte: Vicentino; Vicentino, 2017, p.13

Para além da denominação "história", essas três concepções compartilham justamente o componente narrativo, que, apesar de não se fazer presente de modo literal em nenhuma das coleções encabeçadas pela família Vicentino, aparece tangencialmente toda vez que os autores usam o termo "sentido". Esse "sentido" é justamente o encadeamento dado aos fatos pela História, a partir de quem a narra.

Em "Projeto Teláris", encontramos uma imagem que revela toda a complexidade dessa discussão sobre as três concepções de história: trata-se de uma imagem de um grupo teatral representando uma história de natureza ficcional, mas cujas bases estão em acontecimentos históricos e na vida de Virgulino Ferreira, o Lampião. De modo que as três dimensões dialogam, apesar de uma dessas, a ficção, receber uma certa carga essencial frente às demais.

FOTOGRAFIA 3 – Grupo Teatral representa a vida de Virgulino Ferreira, o Lampião



Fonte: Vicentino; Vicentino, 2020, p.16

O estudo da História, enquanto campo científico e área do conhecimento escolar, aparece em ambos os livros profundamente relacionado com a natureza do trabalho historiográfico. Portanto, há uma intencionalidade e uma função para o estudo da História. Segundo os autores: “pesquisar o passado é uma forma de saber quem somos, de onde viemos, por que pensamos e vivemos de uma maneira e não de outra” (Vicentino; Vicentino, 2020, p.18).

Essa função, apontada pelos autores, eleva o estudo da História, que lança luz sobre o passado, mas parte de questões que se dão no presente. Os autores também são enfáticos ao demonstrar que a História estudada e os fatos apresentados no livro didático nada mais são do que interpretações do passado obtidas por historiadores a partir da investigação sobre as fontes.

Em “Projeto Mosaico” (2017), a história vivida se constitui a partir de ações cotidianas, de nossa ação sobre a natureza, de nosso relacionamento com o outro, nas decisões políticas, nos movimentos sociais, dentre outras formas de agir no dia a dia. Na obra dedicada ao PNLD 2020, porém, notamos que os autores tentam

estabelecer relações com a experiência cotidiana do estudante, reforçando o elemento protagonista e a compreensão de sua agência histórica. Como se nota no trecho: “você e seus colegas interagem com as pessoas, relacionam-se com o lugar onde vivem e produzem objetos, relatos, documentos em seu dia a dia. Dessa forma, estamos sempre fazendo história” (Vicentino; Vicentino, 2017, p.17).

Nos livros da coleção “História.Doc”, é durante a introdução da unidade que encontramos a primeira menção da História enquanto narrativa: “A história narra fatos e tenta explicá-los. Oferece uma lição para cada um saber quem é, de onde veio e para onde pode ir” (Vainfas et al., 2017 e 2020, p. 10-11). Esse elemento é desenvolvido ao longo do capítulo, quando os autores apresentam o mitológico e o histórico a partir de suas semelhanças e diferenças, enfatizando que as lendas e mitos, apesar de serem relatos fictícios com elementos reais, exercem um papel importante para a História. As lendas e mitos “contam histórias de tempos fabulosos [...] mas que possuem valor como documento histórico” (Vainfas et al., 2020, p. 12-13). São formas como as sociedades narram seu passado, representam sua grandeza e destacam acontecimentos que julgam relevantes de serem preservados na memória das gerações futuras.

Mas então, o que há de comum entre o mitológico e o histórico? Segundo os autores, é o próprio componente narrativo: “As histórias que vocês vão acompanhar nessa obra são narrativas. Narrar significa contar, descrever, relatar algum acontecimento ou vivência (...) reais ou imaginárias.” (2020, p. 13). A História, apesar de ser uma narrativa, depende de comprovação. Seu estudo “se ocupa daquilo que realmente aconteceu no passado” (2017, p. 15). Ou seja, o que diferencia história e ficção é justamente a necessidade de comprovação e evidências da narrativa histórica. Conforme observamos na obra de 2020: “as histórias aqui narradas aconteceram de verdade (...) Ou seja: elas têm evidências ou comprovações históricas” (2020, p. 13). Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que a História é o estudo e a compreensão das “mudanças e permanências da humanidade ao longo do tempo” (2017, p. 19 e 2020, p. 13).

Boulos, diferente dos demais autores, decidiu conceituar apenas a História enquanto campo do conhecimento, enquanto ciência. Primeiro, remetendo à origem do termo na Antiguidade para contrastar com a compreensão moderna do termo, que se apresenta no seguinte trecho: “O termo história vem do grego antigo e significa ‘procura’, ‘pesquisa’ [...]. Hoje, história é o nome de uma disciplina que estuda os seres

humanos no tempo e no espaço” (Boulos, 2020, p. 26). O autor ainda dá mais ênfase a essa definição de História, cara aos Annales, em ambos os livros, quando apresenta um excerto do texto de “Apologia da História” de Marc Bloch.

No excerto trazido pelo texto, Bloch procura superar a definição dada por alguns de seus contemporâneos, de que o objeto do estudo da História é o próprio passado. Propondo uma refutação e apresentando um outro objeto de estudo: os meios pelos quais os homens agem e vivenciam seu próprio tempo. Entre todos os livros didáticos, “História – Sociedade e Cidadania” é o único a apresentar um texto teórico no corpo do texto destinado aos estudantes, para justificar a concepção de História que endossa.

Logo após a apresentação do texto, notamos que o autor propõe questões de interpretação do texto, onde se lê: “a) qual ideia o autor do texto critica? b) Para o autor do texto o que é a história?” (Boulos, 2017, p.15 e 2020, p.10). As respostas que daí derivam são o cerne principal do excerto: que a História não é apenas estudo do passado, mas a “Ciência dos homens [...] dos homens no tempo” (Bloch, 2001, p.54).

Observando os contrastes entre as formas como cada livro didático apresenta a existência dessas polissemias, observamos que a definição à qual todos os autores se valem é aquela trazida pela “Apologia da História” de Marc Bloch. Onde o historiador é como o “ogro da lenda”, que fareja e caça o ser humano, que é sua presa (Brasil, 2020, p. 22).

Notamos a importância dada pelos autores para diferenciar as múltiplas significações do termo “História”, nos livros didáticos. Mas essa discussão também existe no ambiente acadêmico. Martins, por exemplo, aponta quatro usos para o termo:

- 1 – História como “conjunto da existência humana no tempo”
- 2 – História como Memória Coletiva
- 3 – História como conhecimento científico
- 4 – História como narrativa (ficcional ou real) (2010, p.8-9)

Notamos que esse enquadramento da polissemia, apesar de bastante abrangente, não se enquadra totalmente nas definições aportadas nos livros didáticos. O primeiro caso e mais óbvio está no ponto que levantamos anteriormente, ou seja, o fato de que todas as obras procuram estabelecer a História a partir da definição dada por Bloch. Ou seja, conjugando História como ciência e estudo do ser humano no tempo

A noção de “História de vida”, trazida em “Historiar”, “Projeto Mosaico e Teláris”, dialoga com a memória coletiva, contudo, por estabelecer franco diálogo com o protagonismo histórico do estudante e na formação de um sujeito histórico, refere-se também à sua dimensão individual, ausente na definição dada.

A última definição que relaciona História narrativa está mais claramente adequada aos livros que apresentamos, em especial, às duas edições de “História.doc” (2017 e 2020), que procuram diferenciar o narrativo ficcional e o narrativo histórico e na noção de “sentido” da História, presentes em “Projeto Mosaico e Teláris”. Não representando, porém, uma unanimidade entre as obras abordadas.

Em alguns dos livros didáticos, seus autores também procuram estabelecer uma função à História, atrelada diretamente ao processo de autoconhecimento. Como notamos no trecho de “Projeto Teláris”: “pesquisar o passado é uma forma de saber quem somos, de onde viemos, por que pensamos e vivemos de uma maneira e não de outra” (Vicentino; Vicentino, 2020, p.18). E no trecho de História.Doc: “A história [...] oferece uma lição para cada um saber quem é, de onde veio e para onde pode ir” (Vainfas et Al., 2020, p.10-11)

Essa visão que estabelece função para a História a partir de sua relação com o autoconhecimento está presente na obra de Collingwood, conforme nos diz o autor:

[...] Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que se pode fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da história está então em ensinar-nos que o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é (Collingwood, 1972, p.22).

Aqui a História é definida a partir das diferentes temporalidades: é a partir do panorama de nossas ações no passado, com seus sucessos, limites e fracassos fornecidos pela História é que podemos refletir e compreender o presente e abrir o campo da possibilidade: o devir. Em “História.doc” (2017 e 2020, p. 10-11), para além de possibilitar a ação no futuro, a função da História é também de oferecer “uma lição” para a vida. Elemento que remonta à compreensão clássica de História, enquanto mestra da vida, ou *magistra vitae*.

A concepção de História chamada *magistra vitae* é a chamada por Hartog de “antigo regime de historicidade”, onde o passado é o grande horizonte para o qual se mira atrás de lições e para onde se retorna atrás do dever/ser, isto é, de modelos a serem imitados (Hartog, 2013). Ou seja, nessa concepção o passado tem relação com

o futuro e o torna prognosticável. O passado retorna e se desenha como futuro possível (Koselleck, 2007).

Como observado anteriormente, a definição de História proposta pelos livros se aproxima daquela proposta pelos Annales, em especial de Marc Bloch, que faz da História “ciência que estuda o homem no tempo”. Porém, dada a definição, uma questão se levanta: afinal, o que faz da História uma ciência?

Ao estabelecer uma definição para a História, nenhuma das obras tanta esclarecer esse ponto. De tal modo que, nos parece que a cientificidade da História simplesmente é, ou ainda, que seu próprio objeto de estudo, ou seja, o ser humano na temporalidade, faz a cientificidade da História.

4.1.3 Mudanças e Permanências

Outro componente importante para o desenvolvimento do conceito de História ao longo dos livros didáticos está na relação entre permanência e mudança que, por consequência, é também a relação entre passado e presente. Esta relação pode remontar a definição de História proposta por Carr. Para o autor, a História “se constitui de [...] um diálogo interminável entre o presente e o passado” (Carr, 2002, p.19).

Nessa tarefa, observa-se que muitos dos livros didáticos tentam apresentar essa dimensão não apenas a partir do texto, mas tendo por suporte o trabalho gráfico dos editores, demonstrando a partir de imagens a persistência de alguns costumes ao longo do tempo.

Este é o caso, por exemplo nas coleções “História - Sociedade e Cidadania” (2017 e 2020), onde o autor apresenta a concepção de mudanças e permanências a partir de algumas fotografias que representam meninas em diferentes épocas. Cada uma vestida conforme a moda de seu tempo e usando o telefone em suas diferentes versões: de gancho e com fio, sem fio e o smartphone, como formas de comunicação. Essas imagens procuram demonstrar ao estudante, as mudanças e permanências a partir de algo que é cada vez mais presente em seu cotidiano.

FOTOGRAFIA 4: Jovens e a evolução dos meios de comunicação



Fonte: Boulos, 2020, p.12

Se por um lado, as mudanças foram apresentadas a partir da vestimenta e do uso de uma determinada tecnologia. As permanências são representadas com imagens de cidades históricas e do patrimônio tombado das cidades de Goiás e Salvador, no livro de 2017. E da catedral da Sé de Olinda, no de 2020.

Tanto no livro de 2017 quanto no livro seguinte, encontramos o mesmo trecho, em que Boulos descreve o objeto de estudo da História:

“A História estuda justamente o processo de mudanças ocorridas na sociedade [...]. Mas a História não estuda apenas as mudanças. Estuda também as permanências, ou seja, aquilo que, mesmo com o passar dos anos não mudou ou mudou pouco” (2017, p.13 e 2020, p.8).

É notável o esforço do autor em tentar relacionar e contextualizar as imagens usadas com o conteúdo exposto no texto principal, buscando retirar a Teoria de uma dimensão abstrata e torná-la mais palpável para a realidade dos estudantes. Notamos também o reforço à dimensão da permanência, presente em ambos os livros, a partir do uso de imagens de crianças brincando de amarelinha, brincadeira que resistiu à corrosão do tempo, feita por crianças em diversas partes do mundo e em diversos contextos históricos.

FOTOGRAFIA 5: Continuidades: Amarelinha em Nova York, 1950, África do Sul, 2007 e Amarelinha no Peru, 2010



Fonte: Boulos, 2017, p.14

Esse esforço também se dá ao longo dos exercícios. As atividades 1 e 2, propostas pelo autor, no livro de 2017, fazem uso de diferentes fotografias que representam uma sala de aula e sua relação com o uso de tecnologias, enquanto

demonstrações de mudança. E a brincadeira de pega-pega também mostrada em imagens, como demonstração de permanência.

Diferente das coleções de Boulos, que analisamos anteriormente, a coleção “Historiar” remete à dimensão da mudança e permanência ao contextualizar a fonte histórica. Em primeiro lugar, Cotrim aponta que “a história investiga tanto o passado quanto o presente e as relações entre o passado e o presente” (Cotrim, 2017, p.20)

Servindo de pressuposto para a interpretação da fonte histórica. O conhecimento histórico, ao promover o diálogo entre dois eixos temporais, procura “compreender os processos históricos dentro dos quais ocorreram mudanças e permanências” (Cotrim, 2017, p.43).

As mudanças e permanências também são representadas por fotografias. Na coleção de 2017, são apresentadas imagens da Rua Carneiro, em São Paulo, entre 1862 e 2010, revelando uma profunda mudança na estrutura urbana e na verticalização da região. No livro seguinte, por sua vez, encontramos duas fotografias comparando o futebol de rua em 1957 e em 2017, demonstrando alterações principalmente quanto a moda e permanências quanto à prática casual do jogo (Cotrim, 2020, p.15)

Muito mais modesta é a posição tomada em ambas as obras encabeçadas por Cláudio e José Bruno Vicentino, a dimensão da mudança e permanência aparece apenas na introdução do capítulo, conjugado as primeiras definições de História. Em “Projeto Mosaico” e em “Projeto Telaris”, ela é a “ciência que nos ajuda a entender as transformações e permanências em diferentes períodos e sociedades” (Vicentino; Vicentino, 2017, p.11 e 2020, p.14).

Tendo em vista, as diferentes abordagens adotadas pelos autores ao longo dos livros didáticos, torna-se evidente que permanência e mudança e suas relações são elemento-chave para o desenvolvimento do conceito de História ao longo das obras. Quanto ao uso de representações visuais para contextualizar essas mudanças e permanências em “História – Sociedade e Cidadania” e “Historiar”, dão maior ênfase a transformações na moda, na tecnologia e na permanência de determinadas tradições culturais e arquitetônicas. Essa contraposição entre permanência e mudança não se faz presente em “História.doc”.

4.1.4 O Protagonismo Histórico

O conceito de História, ao longo dos livros didáticos, também abriga a noção de protagonismo histórico. Elemento que coloca o estudante como epicentro do estudo da disciplina e traz o conceito para a vida prática. Em contraposição às concepções heroicas da História, centradas em grandes personagens e eventos, os autores atribuem destaque ao estudante e às suas vivências como componentes históricos. Reforçando, seja por meio de imagens ou texto, a capacidade que todos nós temos de transformar o mundo ao nosso redor.

Em “História – Sociedade e Cidadania”, o protagonismo histórico é diretamente relacionado ao contexto de vida do estudante, demonstrando sua agência histórica, fato que se expressa no trecho: “A história não é feita apenas pelos grandes personagens [...], mas por todos nós. Isto é, por pessoas como eu, você, sua professora, a diretora [...]” (2017, p.20 e 2020, p.28). Em ambos os livros, o suporte para demonstrar que o estudante é agente histórico transparece em textos, fotos e gravuras.

Na coleção de 2017, o texto e a foto fazem referência a uma manifestação “por um país melhor no futuro” (Boulos, 2017, p.20). E a de 2020, sobre uma manifestação de conscientização sobre a dengue e as demais doenças trazidas com o mosquito *aedes aegypti*. Em comum, ambas retratam mobilizações populares em que crianças e adolescentes foram responsáveis, ou seja, protagonistas, na luta em prol de mudanças na sua realidade.

O intuito do autor, é de fazer o estudante se identificar com estas outras pessoas, de faixas etárias muito próximas, que decidiram se manifestar em prol de fazer do mundo em que vivem, um lugar diferente. Ao apresentar este Outro, em condições parecidas, o estudante poderia compreender sua própria capacidade de agência frente aos desafios do seu tempo.

Para reforçar esse prospecto, o autor apresenta alguns exercícios, nos quais tenta colocar os manifestantes como agentes históricos e reporta ainda a dimensão de “sujeitos individuais e sujeitos coletivos da História” (2017, p.21 e 2020, p.29).

Nas coleções “Historiar” (2017 e 2020), o protagonismo histórico está articulado ao conceito de “consciência histórica”, presente em ambas as coleções. Este conceito, caro às concepções teóricas e didáticas de Jorn Rüsen (2001) é utilizado ao longo do livro didático como uma dupla capacidade: a de perceber as mudanças e

permanências que se deram no tempo e ainda a autopercepção, por parte do estudante, de sua agência histórica e as possibilidades que essa percepção gera, de modo especial, a de transformar o mundo em que se vive

No livro de 2017, a consciência é, ao mesmo tempo, uma possibilidade e um imperativo, ou seja, uma tarefa a se cumprir. Como é ressaltado pelo autor: “os estudos de história podem despertar a consciência de cada um de nós para a tarefa de construir uma sociedade mais justa” (Cotrim, 2017, p.25). E na obra destinada ao edital seguinte, a consciência histórica serve para alimentar nossa esperança em um mundo diferente, a partir do desvelamento das condições sociais, políticas e econômicas existentes em nosso tempo, como se apresenta no trecho: “Sem consciência histórica podemos achar muito “natural” tudo que existe em nossa época e não enxergar uma maneira de modificar o mundo em que vivemos” (Cotrim, 2020, p.12)

No livro de 2020 também encontramos a noção de “atitude historiadora”. Este conceito, elaborado pela Base Nacional Comum Curricular, é apresentado ao longo do documento curricular de modo um tanto difuso. Apesar de ter sido mencionado apenas duas vezes ao longo do documento, essa categoria recebeu grande importância após a promulgação do documento.

A primeira menção surge ao tratar sobre o uso de fontes históricas como um recurso didático que auxilia o “professor e os estudantes a colocar em questão o significado das coisas do mundo”. Logo, o contato com a fonte histórica garantiria uma oportunidade para professores e estudantes serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, “assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos”. (Brasil, 2017, p.398).

Esse conceito aparece mais uma vez no documento, dando destaque ao protagonismo dos agentes no processo ensino-aprendizagem:

[...] a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (Brasil, 2017, p.401)

O que não fica claro nessas duas passagens oblíquas é o que é, de fato, a tal “atitude historiadora”. Seria ela a própria criticidade do aluno perante o conteúdo proposto? Quem sabe a capacidade interpretativa que é reforçada pelo contato com a fonte histórica? Ou se trata exclusivamente de uma compreensão de agência e protagonismo do aluno e do professor frente ao processo ensino-aprendizagem?

Conforme aponta Maria Aparecida Lima dos Santos, é um conceito bastante controverso para ser utilizado no ensino de História, na medida em que se aproxima e reafirma o conceito de competência na BNCC, que foi amplamente discutido e criticado. A autora afirma que “o significante atitude historiadora é considerada por nós como movimento que indica um processo de hegemonização da pedagogia neotecnicista no ensino de História” (Santos, 2021, p.14). Portanto, se aproxima da perspectiva neoliberal de educação adotada pela BNCC.

Ao se valer deste termo, Cotrim encontra o mesmo problema do documento que o embasa. Ou seja, o conceito é usado de modo genérico e carregado de diferentes sentidos e significados, assumindo novas faces a cada uma de suas menções.

“Atitude Historiadora” foi utilizado tanto como a capacidade crítica frente à História, quanto como a capacidade de conviver com o diferente e de tolerância em relação ao Outro e às suas manifestações culturais. Segundo o autor, a “atitude historiadora nos faz refletir que as culturas produzem diferentes respostas aos desafios da vida” (Cotrim, 2020, p.13).

E, por fim, como entendimento de que o mundo pode se tornar um lugar melhor, a partir da nossa vontade e de nossas ações, de nossa agência histórica. Ou seja, “atitude historiadora pode despertar a consciência [...] para a tarefa de construir uma sociedade mais justa e democrática” (Cotrim, 2020, p.14). Neste sentido, o conceito é utilizado também no mesmo sentido que o conceito destacado anteriormente, isto é, como “consciência histórica”. Demonstrando mais uma vez como seus usos tornam-se genéricos por tentar abranger múltiplos significados simultaneamente.

A noção do protagonismo histórico é evocada, nas coleções encabeçadas por José Bruno e Claudio Vicentino, a partir do uso de imagens de manifestações populares e de massa. Em “Projeto Mosaico” encontramos uma fotografia em página dupla de uma manifestação redução da tarifa do transporte público em 2014. Em “Projeto Telaris”, a imagem que nos introduz o protagonismo histórico é a fotografia de uma manifestação de grupos indígenas reivindicando a demarcação de suas terras, ocorrida na Esplanada dos Ministérios, no ano de 2017.

Em ambos os livros, os autores incentivam os estudantes a se perceberem como agentes históricos, o que fica evidente de forma mais clara no livro de 2020. Um exemplo disso é a questão número 2, onde se questiona: “Na sua opinião, essas pessoas estão fazendo história?” (Vicentino; Vicentino, 2020, p. 14). Esse convite para

perceber a si mesmo como agente histórico também se estende à percepção do Outro com a mesma capacidade. No caso específico de um grupo indígena, essa abordagem é também um convite para superar os preconceitos existentes em nossa sociedade e entender suas lutas e seu protagonismo como agentes da História.

No subtítulo “Para que serve a História”, presente em “História.doc” (2017 e 2020) os autores assumem o compromisso com uma formação humanista, tolerante e com a formação cidadã, a partir do estudo da História. A mesma História que serve “para que cada um descubra quem é hoje e compreenda o mundo em que vivemos” (Vainfas et al., 2017, p.17). Ou seja, para que o estudante obtenha a plena compreensão de si próprio e de seu lugar no mundo em que se vive, como elemento fulcral na formação da própria identidade. Serve também como parâmetro para a compreensão do Outro e de suas vivências. Conforme apontam os autores: A História serve “para saber como viviam as pessoas, como elas enfrentaram suas dificuldades, em que acreditavam, o que produziam” (Vainfas et al., 2017, p.17).

Apesar das pequenas divergências quanto aos conceitos utilizados por uma e outra obra, observa-se que todos os autores dos livros didáticos que selecionamos compartilham a mesma preocupação com a formação humanista dos estudantes. Dando ênfase ao estudo da História como meio de compreender a si mesmo e o mundo em que vivem, além de valorizar e promover a tolerância com as diferentes manifestações culturais e vivências. Estabelecendo, entre “Eu” e o “Outro”, uma posição de igualdade. Posto que, apesar de distintos, cada qual é dotado da sua própria agência histórica.

4.1.5 Elementos divergentes

Ao estabelecer uma definição de História-conhecimento apartada da ficção e da vivência, os autores trilharam caminhos muito parecidos. Este tópico, porém, visa apontar aqueles elementos destoantes e que se destacam entre os consensos estabelecidos nos livros didáticos. Como o desenvolvimento do conceito de memória, que se faz presente em “Historiar” (2020) e “História.doc” (2017). E o flerte com uma concepção cívica presente nos exercícios deste último livro didático.

Em “Historiar”, o autor parte da memória individual, dos acontecimentos que vivenciamos cotidianamente, para adentrar no ramo da “memória coletiva”, o papel da História, ao se valer da memória, e trazer para o debate as memórias dos grupos

subalternos, isto é, refletir por que alguns dos fatos dessa memória coletiva são “lembrados e divulgados enquanto outros são esquecidos e silenciados” (2020, p.12).

Ou seja, problematiza a noção de lembrança e de esquecimento e a natureza mutável da memória, sujeita aos mais diversos processos de lembrança e esquecimento e até de deformação, ao longo do tempo. Conforme aponta Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1984, p. 9).

Nesse sentido, a memória carrega consigo uma carga subjetiva e seletiva, muitas vezes influenciada por interesses políticos e sociais, onde as memórias oficializadas são aquelas pertencentes às classes dominantes. Essa influência dos jogos do poder e sua disputa sobre a memória coletiva estão em diálogo com a concepção exposta por Le Goff, segundo o autor:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. (Le Goff, 1990, p.426)

Insurgindo-se contra o esquecimento e os silenciamentos, Cotrim se vale da “atitude historiadora”, novamente ela, sendo que mais uma de suas funções é a de preservar as memórias dos diversos grupos sociais, dando voz aos marginalizados e subalternizados.

Em “História.doc”, encontramos uma caixa de texto denominada “cá entre nós”, onde rapidamente contrasta as visões de História e memória na antiguidade em contraposição com a aceção moderna dos termos. Na antiguidade, as funções da memória e da História se confundiam, no sentido de que ambas buscavam preservar fatos do passado. A diferença se estabelece no registro que faz com que o fato seja preservado.

A concepção existente hoje, diz respeito à formas distintas de tratar sobre um mesmo objeto: o passado. Porém, a memória é marcada pela sua seletividade. Já a “História [...] tem um compromisso com a realidade passada, com o que aconteceu” (2017, p.15). Esse caráter seletivo da memória se dá a partir da necessidade da adequação da memória às demandas do presente, que é uma de suas características,

conforme ressalta Lowenthal: “recordações são maleáveis e flexíveis [...] reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente” (Lowenthal, 1998, p.97).

Ou seja, enquanto a memória pode ser influenciada e reinterpretada ao longo do tempo tendo essa característica maleável e flexível. A História, tem perspectiva e objetivos diferentes, assumindo um compromisso com os eventos passados, evitando distorções e falsificações.

Quanto aos exercícios propostos em História.doc, nos chama atenção os exercícios de pesquisa propostos pelo livro. Seus autores propõem pesquisas relacionadas à determinadas “datas cívicas”, como já observamos no capítulo anterior, com destaque à Independência do Brasil, Proclamação da República, Dia do Trabalho e o feriado de Tiradentes. É na sugestão de pesquisa sobre este último feriado que as definições de civismo e patriotismo, que segundo os autores “são quase sinônimos” despontam (Vainfas et al., 2017, p.21).

O civismo, de acordo com os autores é o:

conjunto de atitudes de respeito e comemoração dos valores nacionais. [...] [E] pode mudar com o tempo, pois os valores nacionais de um país se modificam [...] depende [...] de quem está no poder ou do que a sociedade deseja lembrar (Vainfas et al., 2017, p.21)

Apesar do feriado de Tiradentes ser uma invenção da Primeira República que ao revirar seu espólio de figuras heroicas que ofereceram resistência e se posicionaram contra o domínio português ou contra a monarquia, encontrou seu próprio “Jesus Cívico” disposto ao sacrifício pelo bem da causa republicana (Carvalho, 1990). Observa-se que o livro apenas solicita ao estudante que pesquise o porquê da comemoração na data de sua morte. Servindo de reforço, portanto, a uma concepção metódica de História e a uma concepção de ensino de História tradicional, que se orienta a partir de grandes fatos e personagens e que visa a construção de um senso cívico e nacionalista.

Essa tendência de aportar questões cívicas para a discussão do livro didático não se repete na coleção seguinte, destinada ao PNLD 2020. Reforçando a existência desses desajustes, mesmo que temporários, como frutos da mudança e da conformação das editoras e autores com o novo currículo.

4.2 O TEMPO HISTÓRICO

Assim como fizemos com as concepções de História presentes nos livros didáticos selecionados, analisamos aqui a dimensão do tempo histórico. Conceito, que conforme observamos no capítulo anterior, possui certa centralidade na abordagem de alguns dos autores. Essa centralidade justifica-se pela importância de alguns pressupostos e conceitos desenvolvidos neste tópico e que serão instrumentalizados ao longo de toda a coleção didática e de toda a vida escolar do estudante.

Entre estes conceitos instrumentais estão a noção de “tempo histórico”, compreendido como um tempo “humano” e humanamente apreendido. A relação entre tempo e o espaço. A concepção de um tempo cronológico, que se faz patente ao abordar as concepções de calendário e da passagem dos séculos, que estão presentes em todas as obras didáticas. E por fim, a introdução à periodização clássica do tempo histórico, que coloca seus autores em uma posição delicada, entre a afirmação e a crítica.

4.2.1 O Tempo – Entre o Natural e o Humano

Como o leitor pode observar no capítulo anterior e também nesse capítulo, o tempo histórico é um elemento teórico abordado de forma unânime nas obras analisadas. A aproximação geralmente parte da dimensão cotidiana do tempo para culminar em conceitos mais complexos como a cronologia, a convenção em torno dos calendários e do uso dos algarismos romanos para expressar os séculos.

Um consenso presente em todos os livros didáticos selecionados é a abordagem do tempo histórico como um tempo humano e humanamente orientado. Sendo a temporalidade “uma ideia que apenas adquire sentido através da percepção humana, da imaginação, das vivências do ser humano” (Barros, 2013, p.32).

Entretanto, é importante ressaltar que em todas as obras o tempo é também abordado enquanto um elemento natural, cuja origem está na observação das regularidades presentes nos diversos ciclos naturais. Nesse sentido, nota-se que o tempo histórico é antes natural e depois convencionalizado, ou seja, que a compreensão do tempo histórico não é apenas uma construção humana, nem puramente natural, mas um produto complexo dessa dualidade.

Em “História – Sociedade e Cidadania” (2017), por exemplo, a percepção do tempo e de sua passagem se apresenta a partir de fotografias representando episódios da vida de uma menina: primeiro, como um bebê segurado pela mãe; na foto seguinte, uma criança estudando em uma biblioteca; e na última foto observamos a chegada de sua adolescência. As imagens indicam a noção de passado, presente e futuro, mas também revelam os efeitos da passagem do tempo na vida de uma pessoa refletindo, por consequência, a trajetória do estudante.

FOTOGRAFIA 6: As Fases da Vida



Fonte: Boulos, 2017, p.33

O livro ainda procura apresentar a onipresença do tempo na vida cotidiana, onde tudo possui hora marcada, hora de comer, dormir, de ir à escola, dentre outros. Revelando o ensejo dos autores em apresentar, a partir da vivência do estudante a passagem do tempo como algo natural e que seus usos e formas de medir como uma convenção, algo socialmente construído.

Essa tentativa de diferenciação a partir do contraste entre o tempo da natureza e o tempo cronológico se dá nas “formas e instrumentos de medição do tempo”, presente no livro de 2017. Apontando que a existência do próprio tempo natural e sua ciclicidade criou a necessidade de estabelecer de formas de medir e diferenciar as épocas do ano presentes neste ciclo, como, por exemplo, o caso das estações do ano.

Os primeiros grupos humanos organizavam sua vida com base na observação dos ciclos da natureza [...] A necessidade de calcular a duração dos fenômenos naturais levou os grupos humanos a criar instrumentos de mediação do tempo (Boulos, p.34, 2017).

A diferenciação quanto as formas de medir e dimensionar o tempo, se faz presente a partir do comparativo entre grupos humanos que vivem de acordo com este tempo da natureza - como é o caso dos povos originários Kalapalos, apresentados pelo livro -, em contraste com a medição do tempo do ponto de vista cronológico. Apresentada a partir de diferentes formas de medição do tempo, das mais antigas como a ampulheta até culminar no smartwatch e no celular.

Quanto aos usos cotidianos do tempo histórico, para além dos usos do relógio e da existência de uma rotina por ele pautada, “História – Sociedade e Cidadania” (2020), e “Historiar” (2017) convidam o estudante a fazer um exercício imaginativo. Cotrim (2017) pede ao estudante para se colocar na posição de quem joga e de quem assiste à uma partida de futebol levando o estudante a comparar as percepções do tempo nestas duas posições. Boulos (2020), pede ao estudante que imagine a seguinte situação hipotética: qual a sensação do tempo dos últimos cinco minutos de jogo quando seu time está ganhando e se essa é a mesma situação quando se está perdendo? Em ambos os livros, nota-se um reforço ao senso de que a passagem do tempo é menos perceptível quando estamos nos divertindo, longe de qualquer situação de tensão ou de pressão. Por outro lado, em “História – Sociedade e Cidadania” (2017), há também o ensejo em demonstrar as desigualdades existentes no país, a partir de imagens de crianças da mesma faixa etária dos estudantes trabalhando enquanto outras brincam.

Ao propor estes exercícios imaginativos, os autores destacam-se por aportar o papel da subjetividade na apreensão da temporalidade. Logo, a percepção da velocidade do tempo e de suas transformações variam de modo individual e coletivo, mas sempre a partir da vivência dos sujeitos. Ao mesmo tempo, estas percepções são fatores constitutivos das múltiplas temporalidades e durações de fatos e estruturas que são objeto de estudo da História.

Cotrim também aborda os usos cotidianos do tempo dentro da perspectiva cronológica, que é a mais usual para os estudantes, aportando a onipresença do tempo em nossas rotinas diárias, ditadas pelo relógio, pela necessidade de cumprir e combinar determinados horários que são reflexos de nosso uso comum do relógio e de sua divisão do tempo em horas, minutos e segundos. No entanto, o autor destaca que: “essa forma de medir o tempo não predomina em todas as épocas nem entre todos os povos” (Cotrim, 2020, p.18). Este trecho possibilita ao professor a

problematização das formas de divisão do tempo, levando ao estudante a compreensão de seu caráter socialmente construído, logo, humano. Superando a tendência a naturalização do tempo cronológico.

Em “Projeto Mosaico” e “Projeto Teláris”, as formas de divisão do tempo se apresentam a partir da observação dos diferentes ciclos naturais que servem de base ao estabelecimento do tempo cronológico. Posto que “foi observando a natureza e suas mudanças”, em especial, dos ciclos solares e lunares que essas durações foram estabelecidas (Vicentino; Vicentino, 2017, p.16). Isso não exclui, porém, os traços culturais existentes nas diferentes formas de dimensionar o tempo, como se observa nos exemplos trazidos pelos autores sobre os referenciais do tempo estabelecidos pelos povos mesopotâmicos.

Em “História.doc”, ambos os livros didáticos introduzem o tempo histórico a partir de seus usos cotidianos. Ressaltando que da mesma forma que o tempo é importante por organizar nossa rotina diária, é também um componente fundamental para o estudo da História. Afinal, “o tempo histórico é importante porque permite organizar e compreender os fatos históricos” (Vainfas et al., 2017, p. 24).

O fato histórico, é definido como “episódio que teve repercussão para alguma sociedade [...] ou até mesmo para o mundo” (Vainfas et al., 2017, p.25 e 2020, p.16). Os autores ainda se debruçam sobre as diferentes naturezas do fato histórico, primeiro mencionando aqueles relacionados ao campo político, mas ressaltando que não se restringem a isso, há também outros tipos de fatos que podem ser estudados pela História como determinados eventos sociais, econômicos e culturais de determinadas sociedades.

Apesar de nem todos os livros didáticos procurarem demonstrar este vínculo entre subjetividade e temporalidade, observa-se a unânime presença da dimensão humana do tempo histórico. Em “História – Sociedade e Cidadania”, o tempo histórico é definido como “resultante da ação dos seres humanos sobre a Terra” e “relacionado às experiências coletivas dos seres humanos” (Boulos, 2017, p.37). Por sua vez, em “Historiar”, o tempo histórico é descrito como “tempo das criações culturais”, cultura compreendida aqui como toda forma de expressão humana (Cotrim, 2017, p.37).

A relação entre o tempo histórico e sua dimensão humana, especialmente a cultural, também se evidencia nas definições do calendário e de sua ligação com a cultura, assim como na apresentação das diferentes formas de vivenciar a temporalidade entre distintos grupos humanos. Em geral, representada entre dois

polos contrapostos, representados pelo tempo vivenciado pelo mundo urbano e as formas vivenciadas por diferentes grupos étnicos originários, ou entre o chamado “tempo cronológico” e o “tempo da natureza”.

Exemplos nesse sentido são abundantes, mas destacamos dois: em “História.doc”, seus autores mencionam a existência de “sociedades para as quais os horários não são importantes”, valendo-se como exemplos as sociedades rurais e indígenas em que o ciclo das estações do ano, determinam sua forma de produzir. Essa forma de vivenciar o tempo pautada em eventos naturais é denominada “tempo da natureza” (Vainfas et Al., 2017, p.24).

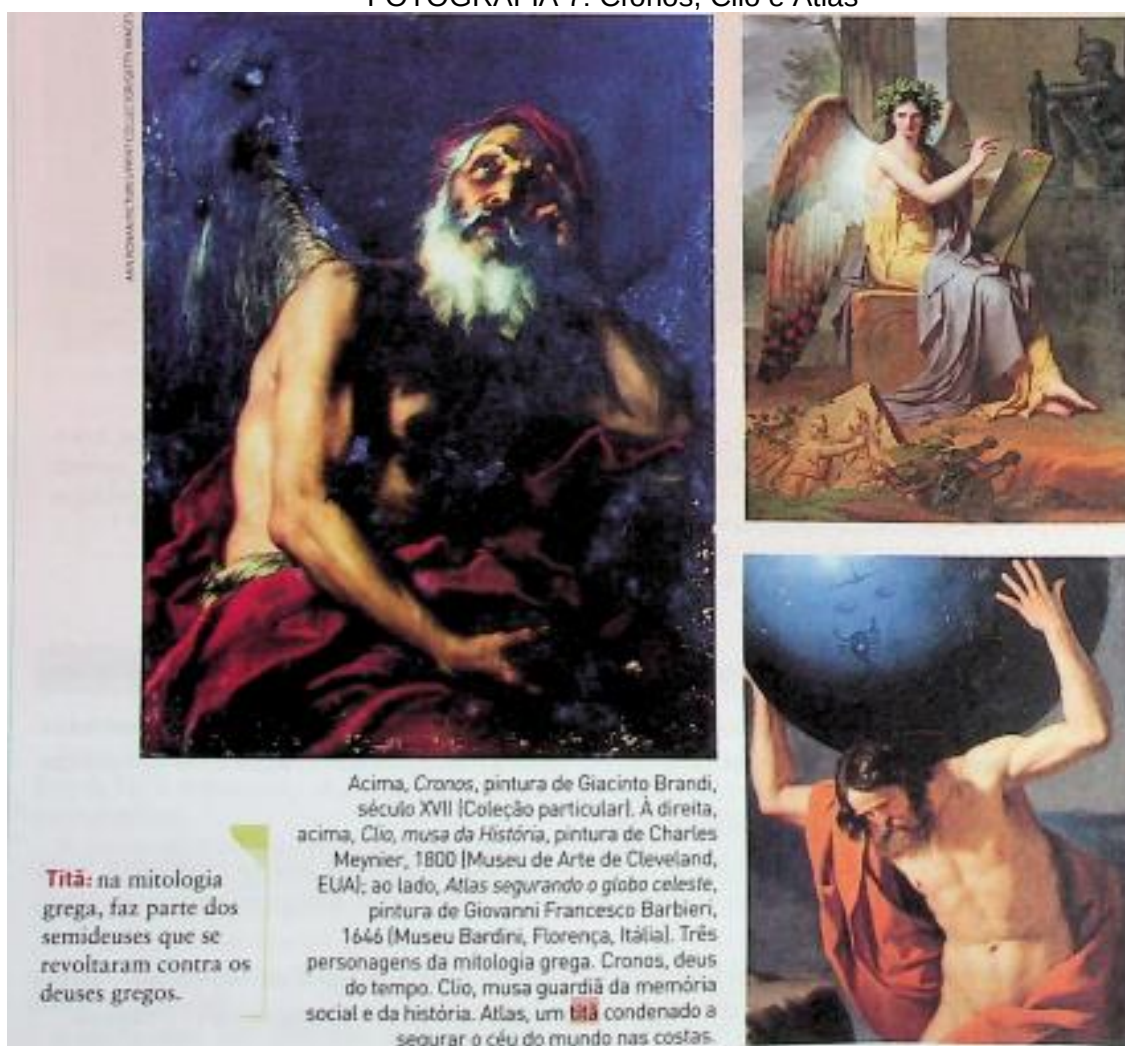
Em “Projeto Teláris”, encontramos a afirmação de que “a forma de perceber e dividir o tempo é uma criação humana e, portanto, varia de acordo com cada povo” (Vicentino; Vicentino, p.21,2020). É um consenso entre todos os autores que o tempo e os instrumentos utilizados para mensurá-lo são uma convenção social, elementos que podem ser vivenciados de diferentes maneiras.

4.2.2 Tempo Histórico e Espaço Geográfico

Um importante ensejo observável em “História - Sociedade e Cidadania”, “Historiar” e “História.doc” é o de traçar pontos de contato entre História e Geografia. Para além do mero reforço às diferenças entre os dois campos, notamos a importância dada pelos autores à dimensão espacial como *lócus* onde a História ocorre e a temporalidade que é sentida e observada em relação a este espaço.

Como se observa em “História – Sociedade e Cidadania” (2020), a Geografia é complementar a História e opera com o espaço, que é o palco onde os acontecimentos se desenrolam. E, em História.doc (2017), onde na introdução do capítulo 2, observam-se representações de Cronos e Clio que fazem referência ao tempo e a História e também Atlas que carrega sobre as costas o peso do mundo, fazendo referência ao espaço geográfico.

FOTOGRAFIA 7: Cronos, Clio e Atlas



Fonte: Vainfas et Al., 2017, p.22

Os autores também aportam os pequenos e grandes cenários da História, ou seja, espaço geográfico se faz necessário e relaciona-se com o estudo da História ao “delimitar os cenários em que os fatos e as tramas ocorreram” (Vainfas et Al., 2017, p.35). Ou seja, a História precisa sempre do suporte da Geografia, para compreender as características desses cenários.

Porém, em Historiar, o autor propõe a diferenciação entre duas dimensões de tempo: o geológico - que tem por objeto as transformações na formação do planeta e outros fenômenos geológicos, físicos e químicos -, e o tempo histórico que, por sua vez, leva em conta a ação do ser humano. Conforme aponta o autor: “o tempo histórico é o tempo das criações culturais” (Vainfas et Al., 2017, p.35). Logo, as diferentes maneiras de vivenciar o tempo derivam todas elas da cultura

É nessa relação com a materialidade do “palco da história”, em contato com a temporalidade, que os autores demonstram ao estudante que a temporalidade não se dá *in nihil*, mas que o tempo - enquanto essa categoria abstrata e, parafraseando Agostinho (1979), tão fugaz de nossas explicações -, opera dentro da materialidade do mundo, articulado ao espaço. Ou seja, o tempo torna-se perceptível a partir da nossa capacidade de apreender essas mudanças em nós mesmos e nas demais pessoas e objetos que nos cercam. Com base em nossa “experiência da transitoriedade e da mudança das coisas” é que o tempo se materializa para nós, só assim podemos “pensar o tempo como um dado necessário na equação da sua existência” (Pino, 2005, p.51)

4.2.3 Calendário e Cronologia

Retomando o horizonte humano da temporalidade, os autores passam a se debruçar sobre duas dimensões relacionadas: calendário e cronologia. Ambas formas de organizar o tempo a partir de convenções da cultura próprias de diferentes povos e culturas. O tempo cronológico, por outro lado, é um dos conceitos que sustenta a elaboração de todos os livros didáticos analisados, posto que a perspectiva cronológica é privilegiada ao encadear os diversos eventos históricos.

Devemos ressaltar que todos os didáticos selecionados dão maior atenção ao calendário Gregoriano, enquanto calendário mais utilizado em nosso país. Todos os livros didáticos estabelecem um marco inicial em comum, o ano 1, convencionado com o ano do nascimento de Cristo. Porém, como existem inúmeros acontecimentos anteriores ao nascimento do Cristo, o ordenamento cronológico convencional divide o tempo em acontecimentos que se deram antes (indicados por a.C) e depois de Cristo (indicados por d.C).

Outro aspecto que se repete em todas as obras são as marcações do tempo histórico em décadas, séculos e milênios, com destaque muito mais claro a dimensão do século e um reforço ao uso e compreensão dos algarismos romanos para expressão destes séculos.

Em “História – Sociedade e Cidadania” (2017) a dimensão cultural dos calendários apresentada a partir das variações existentes quanto a organização do calendário e as diferentes formas de contar o tempo. O autor indica que o marco inicial

de cada calendário tem relação direta com a cultura de quem o elaborou, “cada povo escolheu uma data que é importante para ele” (2017, p.35). Tal concepção permanece presente no livro de 2020, onde o autor apresenta a dimensão social do tempo a partir das diferentes elaborações dos calendários entre os quais alguns grupos religiosos judeus, cristãos e muçulmanos. E para representar cada uma dessas religiões, encontramos nas imagens crianças, representando cada uma dessas religiões, em oração ou em meditação acompanhada de seu livro sagrado.

Apesar de ambos os livros estarem ordenados a partir de uma História integrada e cronológica, no livro de 2020, notamos o cuidado do autor em demonstrar que “os historiadores não se interessam apenas em situar os acontecimentos no tempo. Interessam-se também pelas mudanças e permanências que ocorreram nas sociedades humanas ao longo do tempo” (Boulos, 2020, p.14). Deixando claro que o papel do livro não é o de reforçar datas e cronologias, mas inserir o estudante nos diferentes contextos históricos observando as mudanças e permanências, recorrentes na definição de História proposta pelo livro, para a compreensão dos fenômenos históricos

Ambos os livros tratam a questão das mudanças vivenciadas no tempo histórico de modo a demonstrar que estas “não ocorrem do mesmo jeito e num mesmo ritmo em todo lugar” (Boulos, 2017, p.37 e 2020, p.14). Comentário que pode servir de ponte para demonstrar as diferentes durações do tempo histórico, numa perspectiva Braudeliana que vai do *événementielle* ao estrutural (1965), mas também para demonstrar as diferentes formas de se vivenciar o tempo, que foi caminho tomado por Boulos.

Em ambas as obras, a diferença de formas e de ritmos ao se perceber e vivenciar o tempo histórico se dão a partir do comparativo imagético entre os modos de vida do povo kayabi e seu calendário - com suas festividades e períodos de plantio e colheita, representados em um calendário baseado nos ciclos naturais -, em perspectiva com os habitantes das grandes cidades, que vivem em conformidade com o tempo cronológico e em um ritmo acelerado de vida. Esta celeridade, em ambos os livros didáticos, é representada a partir de fotografias que demonstram a presença da informática na vida cotidiana

Historiar (2017), se desdobra sobre a concepção dos calendários apontando para suas relações com a cultura. Segundo Cotrim, os calendários nada mais são que “sistemas de divisão, medição e organização do tempo” (2017, p.37). Quanto as

representações visuais, nota-se manutenção do projeto gráfico no livro de 2017 e 2020, apresentando as mesmas imagens: o calendário asteca e do calendário medieval que mostram camponeses executando seu labor.

A legenda do calendário medieval chama atenção por reforçar à natureza cultural dos calendários e da cronologia, surgidos a partir das necessidades e dos interesses de quem os organiza. Tal organização do calendário pode se dar “com base nas atividades humanas, como o cultivo, as festas, o trabalho, as cerimônias religiosas, etc” (Cotrim, 2017, p.38 e 2020, p.19).

A organização religiosa do calendário é demonstrada ao estudante a partir do comparativo entre os calendários cristão, muçulmano e judeu, cada qual com suas próprias celebrações, datações e marco inicial e com seus próprios preceitos religiosos e celebrações.

Ao tratar da cronologia, Cotrim (2017) elenca fatores comuns com a organização dos calendários, principalmente o fato de que essas cronologias são estabelecidas a partir da cultura do povo que as elaborou. A organização dos calendários variou “com conhecimentos, valores e necessidades de cada povo que os desenvolveu” (2017, p.37). No livro de 2020, contudo, a cronologia é definida antes enquanto um estudo direcionado a “estabelecer sequências para os acontecimentos” (2020, p.19)

Os calendários são apresentados em “Projeto Mosaico” (2017) e “Projeto Teláris” (2020) a partir de sua função de organizar o tempo. Essa organização pode se dar “conforme os fenômenos da natureza, as crenças, interesses e preocupações diversas como plantio e a colheita” (2017, p.17 e 2020, p.21). São convencionados a partir de referenciais naturais, mas também por elementos da cultura.

O calendário, por ser cultural, também tem ligações intrínsecas com as relações de poder e dominação ao longo da história. Por representar formas como determinados povos pensam e vivenciam o tempo, os autores retratam também a imposição deste aspecto cultural. Segundo Vicentino e Vicentino algumas formas de compreender o tempo foram impostas “por conquistadores aos povos dominados” (2017, p.17 e 2020, p.21). Em ambos os livros, a página é ilustrada por um calendário indígena que reflete os meses do ano e as atividades produtivas praticadas pelo povo Xingu. Quando colocada em contraste com o calendário cristão, abordado adiante, serve de abertura para que o professor problematize e retome as origens culturais das formas de organização do tempo, pelo viés da violência e da imposição. Ou seja, a

partir do processo de dominação e colonização, possibilitando inclusive discussões sobre a decolonialidade.

Como em outras obras, para contrastar com o calendário cristão, outras organizações do tempo são apresentadas. Um exemplo destoante das coleções “Mosaico” e “Teláris” e os demais livros didáticos é a menção ao calendário chinês, que não passa disso, mera menção, sem aprofundar nada sobre as formas como os chineses organizam e vivenciam o tempo. Fazem-se presentes também os exemplos repetidos em outras obras: o calendário muçulmano e o judaico como formas alternativas de se organizar o tempo. Os autores ainda foram os únicos a indicar a diferença entre o referencial natural do calendário cristão e do islâmico, a saber: o calendário islâmico é um calendário lunar, diferente do cristão, que se organiza a partir dos ciclos solares

Em função da organização dos fatos históricos, os autores de “História.doc” ressaltam que o tempo cronológico, vislumbrado a partir do calendário, é muito mais significativo para o campo do que a exatidão do tempo do relógio. O calendário permite a organização da cronologia, tendo em vista que, geralmente, os fatos são lembrados pelo ano do acontecimento. Isto é, são poucas as vezes que o mês ou o dia tornam-se relevantes a organização dos fatos.

A cronologia segundo o autor deriva diretamente de Cronos, divindade do tempo, que se contrapõe a Clio, musa que inspira o registro do passado. Ou seja, a cronologia é esse pacto firmado entre Cronos e Clio e “significa uma sequência de fatos históricos organizados em uma linha do tempo”. (Vainfas et Al., 2017, p.27-28 e 2020, p.18).

Na obra de 2017, logo após depois de debruçar-se sobre o calendário cristão, referindo-se a seus marcos iniciais e formas de organizar o tempo, os autores dedicam o tópico “Outras Histórias” aos demais calendários religiosos, o calendário judaico e o calendário islâmico. A página é ilustrada com fotografias do Sukkot, celebração religiosa judaica e de vários fieis islâmicos aglomerados em torno da Caaba. A partir da observação das imagens, os autores sugerem ao estudante a pesquisa sobre datas especiais presentes em cada um dos calendários escolhidos.

FOTOGRAFIA 8: Festividades Islâmicas e Judaicas



Fonte: Vainfas et al., 2017, p.31

Ao investigar os calendários, nota-se que autores também tem um grande cuidado de não indicar enganosamente ao estudante que o calendário gregoriano e o tempo cronológico são formas únicas e naturais de compreensão do tempo. Como exemplos, notamos a presença do calendário islâmico, judaico, asteca e até o calendário chinês como formas alternativas de medir o tempo.

Estas se distinguem do calendário gregoriano não apenas em função da cultura ou da manifestação religiosa que representam, mas também pelos marcos iniciais e pela organização interna dos calendários. Como, por exemplo, a organização a partir de ciclos solares ou lunares, observada somente nas obras do “Projeto Mosaico” (2017) e “Projeto Teláris” (2020).

Os calendários foram constantemente lembrados ao longo das diferentes coleções didáticas como elemento fundamental para a concepção cronológica do tempo, servindo para a organização dos fatos históricos. Nota-se também o cuidado das obras de Cotrim (2017 e 2020) e de Claudio e José Bruno Vicentino (2017 e 2020) em demonstrar que o calendário também é, em sua origem, orientado a partir de elementos naturais. Em concordância com aquilo que aponta Koselleck:

O percurso regular e repetitivo do Sol, dos planetas, da Lua e das estrelas, assim como a rotação da Terra, remetem a medidas temporais constantes - anos, meses, dias e “constelações” -, bem como à sucessão das estações do ano. Todos esses decursos de tempo foram impostos ao ser humano, mesmo que ele tenha aprendido a interpretá-los e, sobretudo, a calculá-los graças a realizações culturais e intelectuais. Calendários e cronologias, séries de dados e estatísticas se apoiam nessas medidas de tempo derivadas da natureza (2014, p.10)

Algumas das obras como “Historiar”, “Projeto Mosaico” e “Projeto Teláris” e “História.doc” revelam que em função de sua origem religiosa, o calendário pode ser orientado também a partir de elementos litúrgicos. “História.doc” traz imagens de festividades judaicas e islâmicas para demonstrar este fato. Em “Historiar” encontramos “as cerimônias religiosas” como um dos fatores responsáveis pela organização do calendário (Cotrim, 2017, p.38 e 2020, p.19). “Projeto Mosaico” e “Projeto Teláris” também vão no mesmo sentido, apontando “as crenças” na função de organização do calendário (Vicentino; Vicentino, 2017, p.17 e 2020, p.21).

Significando que em meio a linearidade e a cronologia do calendário, que é reforçada pelos autores e pelo documento curricular vigente, é possível observar também permanências do tempo natural e do caráter cíclico em sua organização. Consequentemente, mesmo em sociedades urbanas que, em tese, vivenciam de modo pleno o “tempo cronológico”, essa vivência não acontece em termos absolutos, mas a partir da persistente influência destes elementos cíclicos e naturais.

Como dissemos anteriormente, o calendário cristão é aquele que recebe maior destaque em todos os livros didáticos. Isso se dá, não apenas porque o cristianismo segue sendo este elemento cultural que exerce influência sobre a maioria da sociedade brasileira, mas também porque este foi o calendário convencionado para um mundo globalizado.

Outro termo que merece destaque apresenta-se em “Historiar” (2017 e 2020) para definir o calendário cristão é “calendário gregoriano”, termo incomum às outras obras didáticas. Na obra de Cotrim, fica ausente uma explicação sobre quem é a figura que dá nome ao calendário, do contexto de surgimento desse calendário e da existência de um outro calendário utilizado na Europa oriental até os anos 20 do século XX e usual até hoje entre as igrejas ortodoxas.

Mas, o panorama geral de todas as obras não é de levar em conta a historicidade presente nessas formas de demarcação do tempo. Desperdiçando uma forma de demonstrar ao estudante que mesmo as formas de medir o tempo possuem história. Por exemplo, o próprio estabelecimento um recorte do tempo em “Antes e

Depois” de Cristo são convenções e possuem historicidade. A ideia de uma “era cristã”, por exemplo, se constitui enquanto mescla de elementos da datação precisa e linear do calendário Juliano com a ciclicidade do calendário litúrgico judaico (Prost, 2020).

O tempo do calendário serve de suporte ao conceito de cronologia ou ao tempo cronologicamente orientado. Definido em Cotrim (2020, p.19) como estudo destinado a “estabelecer sequências para os acontecimentos” e em Vainfas et al como “sequência de fatos históricos organizados em uma linha do tempo” (2017, p.27 e 2020, p.18). Em claro desacordo com aquilo que destaca Ariès:

[...] Evidente que o tempo histórico, tal como o vivemos, não se reduz a uma sucessão de fatos, por mais numerosos que sejam. O tempo histórico não é uma infinidade de fatos como a reta geométrica é uma infinidade de pontos.” (Ariès, 1989, p.225)

Em suma, o tempo histórico para os autores dos livros didáticos é elaborado a partir da cronologia e compreendido como uma longa linha temporal entrecortada diversos pontos. Cada ponto representado por um fato cujas datas são elaboradas em ordem crescente. Em uma perspectiva que muito se aproxima da noção de tempo elaborada pelos metódicos durante o século XIX.

Contudo, a cronologia em si mesma não possui sentido, sendo necessário portanto, uma intencionalidade, um encadeamento, uma razão para a cronologia. Conforme aponta Siman: "A cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido" (2005, p 112). Esse sentido pode ser dado por uma sociedade e por sua cultura, como aponta Cotrim (2017), cuja vivência coletiva valorou determinados eventos e acontecimentos que - de modo orgânico ou a partir de uma construção coletiva -, deram razão de ser a uma determinada cronologia.

Esse sentido também pode ser dado pelo historiador durante a execução de seu ofício, pois, como destaca Vainfas et al (2020, p.18), é necessário que os fatos históricos encadeados em uma cronologia correspondam a “um mesmo assunto”. Nesse sentido, podemos pensar a elaboração do próprio livro didático.

Os fatos expostos ao longo do livro, de maneira cronológica, tem por base trabalhos historiográficos elaborados a partir de recortes temporais feitos pelos historiadores no desenvolvimento de seu trabalho científico. O mesmo vale para a organização curricular, que incide sobre o desenvolvimento dos capítulos seguintes

da obra didática. Estes também são pensados a partir de uma “colcha de retalhos” estabelecida de maneira cronológica e integrada, a partir dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

Esse encadeamento que se dá a partir do recorte temporal é, na verdade, uma constante no trabalho do historiador e se configura a partir de suas escolhas e das demandas de seu objeto de análise. Conforme assevera Braudel: “todo trabalho histórico decompõe o tempo passado, escolhe entre suas realidades cronológicas, de acordo com preferências exclusivas mais ou menos conscientes” (1965, p.44-45).

Da mesma forma que o recorte temporal, a delimitação de um início e um fim para os fatos narrados dão sentido à uma determinada de cronologia. O mesmo pode-se dizer sobre a forma como estes fatos são narrados, segundo White: “um conjunto de eventos [...] ordenados cronologicamente, [...] requerem descrição e caracterização como elementos do enredo ou argumento pelos quais se pode dar-lhes sentido” (1994, p.121). Ou seja, o historiador, ao narrar, valora alguns fatos em detrimento de outros, garantindo assim novo sentido a cronologia.

Por certo, a maioria dessas discussões são abstratas demais para crianças tão novas, passando por um profundo processo de transição. Mas somente em Boulos (2017, p.14) a cronologia é colocada em contraste com o objeto de estudo da História, isto é, com as mudanças e permanências. Patente quando o autor aponta que: “os historiadores não se interessam apenas em situar acontecimentos no tempo”. Não se trata de negar a cronologia - algo impossível frente as demandas do novo currículo -, mas de estabelecer uma razão de ser para a cronologia presente no livro didático. Ora, a razão é o ser humano e suas ações, consideradas em perspectiva para que se ressalte as mudanças e permanências nas suas ações

4.2.4 Periodizações e seus problemas

A última sessão a respeito do tempo aborda as questões da periodização do tempo histórico nos livros didáticos. A periodização entendida por todos os autores como ferramenta fundamental para compreendermos a organização temporal dos eventos históricos e para o desenvolvimento do conceito de tempo histórico proposto pelos livros didáticos. Os livros didáticos adotam uma abordagem tradicional, seguindo a concepção clássica de periodização que se estende desde a Pré-História até a História Contemporânea.

Chesneaux (1995, p.93-94) aponta a divisão tradicional do tempo histórico como uma forma de divisão social do trabalho dos historiadores, que passam a organizar campos de especialidade, cátedras universitárias e até os currículos e manuais escolares em função deste recorte temporal.

Essa concepção, remonta a uma orientação metódica de História e ao explorar mais profundamente essa perspectiva encontramos não apenas a concepção de tempo que se cristaliza a partir do novo documento curricular, mas também as formas como os autores buscam justificar e significar o tempo valendo-se dessa periodização tão antiga e criticada.

A divisão do tempo histórico em “História – Sociedade e Cidadania”, é expressa no livro de 2017 como “divisão tradicional da História”, para tornar-se no livro seguinte apenas “uma periodização”. Em ambos os livros, essa divisão do tempo é composta por cinco períodos temporais e com seus marcos e balizas e, quanto ao projeto gráfico, o autor apela para diferentes representações artísticas a fim de ilustrar a divisão do tempo histórico. Desde a arte rupestre; passando pelas ânforas gregas da antiguidade clássica; iluminuras medievais; pelas representações da nobreza, no período moderno e representações da arquitetura e de pinturas modernistas, representando o mundo contemporâneo.

Essa periodização, segundo Boulos é ainda um produto da historiografia do século XIX e, por sua longevidade, apresenta algumas inconsistências, por exemplo: o fato de excluir do seu escopo as sociedades ágrafas, consideradas “sociedades sem história” e deixando de lado conquistas importantes da humanidade anteriores à invenção da escrita. Como a domesticação do fogo, a revolução agrícola, dentre outras. Seu eurocentrismo, o fato de excluir da periodização a experiência de povos não-europeus e aqueles acontecimentos considerados relevantes para estes povos e a supervalorização da escrita enquanto fonte do conhecimento histórico.

Em “Historiar”, as periodizações “variam dependendo das escolhas feitas por quem as elaborou” e tem por base determinados “marcos de memória” (Cotrim, 2017, p.40 e 2020, p.22). O estabelecimento destes marcos servem como balizas do tempo histórico, marcando o fim de um período e o início do próximo.

Ambos os livros, elaborados por Cotrim, apresentam “o debate entre Pré-História e História” que impõe como baliza da passagem de um período para o outro, o surgimento da escrita. Convenção que, segundo aponta o livro didático, é produto das discussões de historiadores do Século XIX que “davam grande importância às

fontes escritas porque supunham que elas eram mais confiáveis” (Cotrim, 2017, p.41 e 2020, p.23). O autor, no entanto, admite que o campo histórico nos dias de hoje não faz mais essa distinção entre fonte escrita e não-escrita e considera o ser humano como um ser histórico desde as suas origens e em todas suas formas de agir no mundo.

Nos livros de Claudio e José Bruno Vicentino, um aspecto que chama atenção é a comparação entre a quintipartição do tempo histórico e as fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Se este exemplo tem o lado positivo de estabelecer o comparativo entre fatores conhecidos do estudante - que convive com pessoas de diferentes faixas etárias -, também pode gerar interpretações dúbias e alguns reveses. Uma das interpretações possíveis é a visão equivocada de que o tempo histórico se orienta de modo progressivo, como compreendiam os filósofos da história. Porém, há uma outra interpretação que daí decorre, e que é oposta a primeira: a de que vivemos a “velhice” do tempo histórico, criando a falsa noção de decadência ou de ocaso.

A quintipartição do tempo histórico é validada em ambos os livros escritos pela família Vicentino, cada período é delimitado pelas mesmas balizas temporais e marcos de memória observáveis nos livros anteriores, que criam a clássica noção de ruptura entre um período e outro. As ilustrações utilizadas para representar estes marcos são desenhos estilizados que representam desde o surgimento dos seres humanos e da escrita, culminando na representação de Mariane, símbolo do processo revolucionário francês, numa caricatura do clássico quadro de Delacroix, carregando numa mão a bandeira francesa e na outra a baioneta.

O livro de 2020 se destaca em ressaltar as críticas à essa forma tradicional de dividir a História, destacando-a como produto dos “historiadores franceses do século XIX”, que davam maior importância para os “fatos mais significativos da História da Europa, deixando de lado outros povos, culturas e regiões dessa divisão”. A separação entre períodos é “marcada por uma mudança, ou seja, uma ruptura. Mas isso não significa que “não exista mais ligação entre a época anterior e a que veio depois [...] o que destaca que existe uma permanência”. O objeto de estudo da História, para além da frieza das datas, são essas permanências e rupturas presentes nos fatos e períodos (Vicentino; Vicentino, 2020, p.24).

Sobre os períodos da História, “História.doc” também observa a concepção tradicional, que segundo os autores é produto do século XIX e foi elaborada por

historiadores europeus, que percebem o desenrolar da História à partir de seu próprio ponto de vista. Destacando o eurocentrismo presente e os defeitos existentes em desconsiderar sociedades ágrafas como “sociedades sem história”. Além disso, os autores ressaltam que essa periodização é problemática “por deixar povos e culturas de fora da cronologia, centrando-se apenas na História da Europa”. Não servindo para a História do Brasil, por exemplo (Vainfas et al., 2017, p.32 e 2020, p.20).

No livro de 2020, os estudantes ainda são convidados a tomar posição sobre este aspecto, a partir da seguinte questão: “você acha válido considerar que a História do Brasil começou com a chegada dos portugueses em 1500?”, a questão vem acompanhada a ilustração de um mapa-mundi chinês elaborado durante a Idade Média. (Vainfas et al. 2017, p.33 e 2020, p.21)

A periodização do tempo histórico, em “História.doc”, também visa atender às demandas do documento curricular. Marcado pela quintipartição do tempo histórico, que parte da “Pré-História” e culmina na Contemporaneidade e cujas balizas são, em todos os livros, sem exceção, os mesmíssimos fatos históricos. O que mais salta aos olhos, porém, são as problematizações da quintipartição temporal que se sustentam sobre pontos comuns, mas que se diferem quanto a seu desenvolvimento ao longo das obras.

O termo Idade Média também é criticado, por só servir para como ponto de ligação e decadência entre duas “eras de ouro”, isto é, “só serve para separar Idade Antiga e Moderna”. (Vainfas et. Al., 2017, p.32-33 e 2020, p.20). Já o termo Idade Contemporânea acaba por perder seu sentido ao abranger um período histórico longo demais e com mudanças cada vez mais velozes.

Estes autores são unânimes em tratar essa forma de periodização presente no livro didático, como um processo histórico. E ainda mais, como um produto da historiografia oitocentista e do surgimento da História como campo científico. Em suma, não como dado neutro ou natural. Em concordância com aquilo que é apontado por Le Goff:

a periodização da história jamais é um ato neutro ou inocente [...]. Por meio da periodização, expressa-se uma apreciação das sequências assim definidas, um julgamento de valor, mesmo que seja coletivo. Aliás, a imagem de um período histórico pode mudar com o tempo (Le Goff, 2015, p.29).

Ou seja, a periodização elaborada a partir da repartição do tempo histórico em diferentes “Idades” não nasce do acaso e, como qualquer forma de organização cronológica, possui uma intencionalidade. Cotrim (2020, p. 22) aponta para a

existência de “marcos de memória”, que são variáveis de acordo com quem os estabelece. Vainfas et al. (2017, p. 32), ao ressaltarem que o estabelecimento de uma “Idade Média” entre a Antiguidade e a Idade Moderna tem a função de sobrevalorizar esses dois últimos períodos, nos lembram dessa intencionalidade.

A própria concepção de Pré-História como um período separado da História revela a intenção de resguardar o princípio da pesquisa documental. Tal princípio se faz presente em Ranke, um dos fundadores de uma concepção científica de História ainda no século XIX e inspirador da Escola Metódica francesa. Ranke se posiciona em favor dessa separação quando enfatiza: “Eu sou da opinião de que esta [a Pré-História] deve ser separada da História pela razão de que a primeira contraria o princípio da segunda, que é o da pesquisa documental” (Ranke, 2010, p. 213).

A periodização, presente no livro e no cotidiano do historiador, é uma forma de observar o desenvolvimento histórico didaticamente, “observando-se as rupturas de grandes estruturas em processos históricos de longa duração” (Vainfas et al., 2017, p. 30). Como se nota nas obras de Claudio e Bruno Vicentino, o estabelecimento desses períodos tem por marca a mudança, mas “não significa que [...] não exista mais ligação entre a época anterior e a que veio depois” (2017, p. 20).

Tal observação está de acordo com o que preconiza Le Goff, que afirma que, a partir da periodização, “o historiador formata uma concepção do tempo e simultaneamente oferece uma imagem contínua e global do passado, que acabamos por chamar ‘História’” (Le Goff, 2015, p. 33).

Podemos observar a crítica dedicada a um elemento essencial da “divisão tradicional” do tempo histórico: o eurocentrismo. O termo “eurocentrismo”, conceito corrente no ambiente acadêmico, é apresentado de modo explícito nas coleções de Cotrim e Vainfas (2017 e 2020). Já nos livros de Boulos e dos Vicentinos (2017 e 2020), é notável a crítica às características, mas sem a utilização do conceito. A crítica, conforme consta em todos os livros didáticos analisados, é a mesma: a feição patente na divisão clássica do tempo está centrada em acontecimentos europeus, como “a queda do Império Romano do Ocidente” (início da Idade Média, caso mais emblemático de julgamento de valor como periodização do tempo) ou a “Revolução Francesa” (início da Contemporaneidade). Essa periodização, cujas origens estão na historiografia europeia do século XIX, pretende ser universal, mas acaba “deixando de lado povos, culturas e regiões dessa divisão” (Vicentino; Vicentino, 2020, p. 24).

Os livros didáticos confirmam a crítica de Chesneaux à divisão tradicional do tempo histórico, que visa enfatizar o “papel do ocidente na História do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal” (Chesneaux, 1995, p. 95).

A valorização da cronologia e da divisão tradicional do tempo histórico presente em todos os livros didáticos também dialoga com a percepção valorativa dos fatos mais importantes da história do Ocidente, já observada pelo documento curricular (Brasil, 2018a).

Tal percepção se confirma quando retornamos a Ranke, que, ao estabelecer um conceito de “História Universal”, categoriza as “civilizações sem história” da mesma maneira que outros eventos naturais. Ou seja, seus resquícios de antiguidade são conhecidos, mas por não utilizarem a escrita como forma de produção de fontes, não podem ser investigados pelo método histórico utilizado em sua época. Logo, este passado e “sua configuração pertencem, antes, à história natural” (Ranke, 2010, p. 214).

Assim, observa-se que as coleções didáticas reservam espaço para críticas e problematizações que são, inclusive, correntes no ambiente acadêmico, mas que o desenvolvimento dos conteúdos ao longo do livro didático ainda se orienta a partir dessa concepção tradicional, inescapável aos autores. Seja em função das decisões editoriais em 2017 ou pelas pressões de um novo currículo recém-estabelecido nas edições de 2020, essa sobreposição do conteúdo e de sua crítica gera um processo de tensão e contradição.

Contudo, são nas justificativas, no ensejo em responder à óbvia questão que se levanta a partir das críticas: “se essa concepção tradicional do tempo histórico é tão criticada pela falta de diálogo com a nossa realidade latino-americana, então por que mantê-la?” É aqui que encontramos exemplos dessas inconsistências.

As justificações variam de autor para autor: Boulos e Vainfas, por exemplo, validam o uso das categorias a partir da permanência e de sua relevância, patente no trecho “a maioria dos livros de História está baseada nessa periodização” (Vainfas, 2020, p.20). Cotrim, ao justificar, vai no mesmo sentido, porém, o autor promete: “não vamos [...] nos restringir a essa divisão tradicional” (Boulos, 2020, p.23). Contudo, essa divisão alternativa do tempo histórico proposta pelo autor nunca é apresentada ao estudante. Já nas coleções de Claudio e Bruno Vicentino (2017 e 2020), apesar de observarmos algumas críticas a divisão tradicional do tempo, em nenhum momento

os autores tentam trazer o estudante para esse debate, nem tentam elaborar uma justificativa para sua permanência.

O grande contraste que notamos na abordagem do tempo, em todos os livros didáticos, é sempre a mesma. A apresentação do conteúdo parte de uma premissa comum: a de uma multiplicidade das vivências do tempo, que variam de uma cultura para outra e de sociedade para sociedade. Essa premissa é absolutamente moderna e condizente com a noção de uma “História-problema”. Contudo, a conclusão à qual o livro chega é justamente o estabelecimento dessa “divisão tradicional” do tempo histórico, em uma perspectiva eurocêntrica e excludente.

As críticas marcam sua presença, porém, qual a necessidade de fazer o estudante de dez ou onze anos compreender um aspecto conflituoso dentro da historiografia? Não seria mais lógico que as críticas e o apontamento das divergências em torno da “divisão tradicional do tempo” operem, na verdade como uma forma de “sinalização” ao público especializado, isto é, ao professor e especialmente, a banca examinadora do livro didático?

Se esse é o objetivo, as diferentes justificativas para o uso da perspectiva tradicional do tempo que apontamos acima, não são efetivamente sinceras. Devemos nos perguntar: a pretensa justificativa serve para o uso do tempo tradicional ou serve para justificar a própria ação do autor, que atende ordens de uma editora. E que, por sua vez, visa atender as exigências de um edital do governo em vistas a atender de um documento curricular?

4.3 FONTES HISTÓRICAS E TRABALHO HISTORIOGRÁFICO

Nesta seção, adentramos no universo do trabalho historiográfico e das fontes históricas conforme são apresentados nos livros didáticos. Analisamos suas características e abordagens ao longo das obras selecionadas. É por meio da exposição das fontes que os autores revelam aos estudantes alguns aspectos essenciais do trabalho do historiador, ao mesmo tempo em que dão incentivo ao estudante para interagir e interpretar os diferentes tipos de fontes históricas que vão acompanhá-lo ao longo de todo o período escolar, sejam elas trazidas pelo professor ou anexadas ao livro didático nas mais diversas formas.

Ao tratar do trabalho historiográfico, buscamos entender como o *métier* do historiador é apresentado aos estudantes por meio do livro didático. Dando destaque

ao papel do historiador na seleção e interpretação da fonte, enfatizando seus usos e sua diversidade; buscando pistas da perspectiva teórica endossada pelos autores e como esta se ancora nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular.

4.3.1 O trabalho historiográfico

Os autores ao apresentar as fontes históricas e a sua diversidade, procuram demonstrar ao estudante, ainda que de modo breve, o *métier* do historiador, os profissionais responsáveis por selecionar, organizar e, por meio da interpretação e da crítica, retirar das fontes as informações necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho.

Assim, buscamos dar destaque às formas como o papel do historiador e da sua forma de atuar no campo da pesquisa histórica são apresentados aos estudantes, aportando os elementos lúdicos, relações entre o campo historiográfico e as outras áreas do conhecimento com as quais dialoga e as principais características atribuídas pelos autores a respeito do trabalho do historiador e de seu produto, a narrativa histórica.

Ao tratar do trabalho historiográfico, em “História – Sociedade e Cidadania” (2017), o autor compara com o trabalho de um detetive - presente textualmente no livro de 2017 e de modo gráfico, no livro seguinte (2020, p.23), a partir da ilustração onde um detetive investiga um roubo a partir das pistas deixadas na cena do crime. Ou seja, ambos os trabalhos procuram pistas e vestígios para elaborar sua ciência. Esses vestígios colaboram para que o historiador construa “um conhecimento sobre a trajetória de um povo, um grupo ou um indivíduo.” Esses vestígios são as fontes históricas (2017, p.17).

FOTOGRAFIA 9: O Trabalho Historiográfico e o Trabalho Detetivesco



Fonte: Boulos, 2020, p.23

Ao reunir diferentes tipos de fontes históricas, o historiador pode ter um panorama a respeito das formas como o ser humano agia no passado. O historiador deve “identificar, classificar, associar, comparar, analisar”, menção mais próxima a existência de um método histórico, no livro de 2017, e a partir desses passos a análise pode, paulatinamente, construir “a sua versão a respeito do assunto” (2017, p.18).

A grande novidade trazida no livro de 2020 é tornar patente a existência de um método histórico que serve de base sobre a qual se constrói uma interpretação de um determinado aspecto do agir humano no passado e que a versão do passado proposta

pelo historiador pode “ser criticada e/ou superada por novas pesquisas” (2020, p.26). Ou seja, nenhum historiador é capaz de elaborar uma versão definitiva do passado.

Em Boulos, é importante que a História se relacione com o conhecimento desenvolvido por outras ciências, como a arqueologia e a geografia. O livro de 2017 ainda assevera que os estudos biológicos podem ser relevantes para o desenvolvimento da História, porém, não exemplifica nenhum ponto de contato com as duas áreas. Por isso, apesar do tópico “História e Conhecimento” se repetir também no livro de 2020, não há mais nenhuma menção às possíveis relações entre as duas áreas do saber.

O contato entre o conhecimento Histórico e os demais campos do saber é fundamental, posto que estes podem fornecer elementos complementares ou ainda, descobrir novas fontes históricas, como “um pedaço de machado de pedra” ou “vasos, potes e jarros”, que também revelam aspectos da cultura material de determinados povos, logo, também podem ser estudado pelo campo histórico (2017, p.19 e 2020, p. 27).

A especificidades das ciências, lembra que a História não é uma ilha, mas um trabalho colaborativo que se dá entre os diferentes cientistas, especialmente, de outras ciências humanas. Para Bloch (2001), essa interação cria uma visão global de História, que chamamos História universal, que é sua finalidade. Estar isolado, de outros cientistas e de outros campos científicos, leva o pesquisador a uma compreensão incompleta do seu próprio campo de estudos.

Na concepção de Cotrim (2017), o historiador é o intérprete das fontes históricas e as fontes fornecem pistas para o desenvolvimento do estudo promovido pelo historiador. Na coleção seguinte, o livro de 2020, a abordagem do trabalho historiográfico se torna um pouco mais ampla. O historiador é o profissional da História, independentemente de sua atuação no campo da pesquisa ou do ensino, além disso, o conhecimento produzido pelo historiador visa analisar as continuidades e transformações. O historiador, portanto, “investiga o que os seres humanos fizeram, pensaram e sentiram no contexto de suas culturas” (Cotrim, 2020, p.14).

Em “Projeto Mosaico” (2017) e “Projeto Teláris” (2020), os profissionais que investigam a História são denominados historiadores. A partir da investigação em torno das fontes históricas, os historiadores “transformam a história vivida pelos seres humanos em uma história contada”, garantem sentido ao passado (Vicentino; Vicentino, 2017, p.15). E assim como as obras anteriores, o papel do historiador é de

garantir visões ou interpretações do passado, podendo ser confrontadas ou reinterpretada por novos estudos.

“História.doc” dá um enfoque menor ao trabalho do historiador, categorizando-o como autores de livros de História, o equivalente ao professor, e demais profissionais da História. Eles são categorizados por serem pessoas que “leem muitos livros e consultam muitos documentos do passado” (Vainfas et Al., 2017, p.24 e 2020, p.36)

O trabalho historiográfico se faz presente nas obras didáticas apenas em pequenos vislumbres, todos os autores constataam a importância atribuída à construção do conhecimento e à prática do historiador, alguns de modo mais simples, outros de modo mais complexo. A figura do historiador é destacada com intérprete das fontes históricas.

Boulos e Cotrim ainda tratam o trabalho historiográfico como uma “operação detetivesca”, que reconstrói a ação humana a partir de fragmentos. Essa comparação também é utilizada por Bloch ao descrever a observação histórica, segundo o autor:

Estamos, a esse respeito, na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu [...] Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o passado seria necessariamente “indireto” (Bloch, 2001, p.69)

Observa-se que em “História – Sociedade e Cidadania” (2020), o autor ainda tenta mostrar ao estudante - de modo simples, mas detalhado-, o procedimento de uma pesquisa histórica dando destaque à existência de um método por trás do desenvolvimento da pesquisa. O resultado da pesquisa, isto é, estudo produzido pelo historiador, porém, não é capaz de abarcar o passado em toda sua complexidade, como destacam Boulos (2017 e 2020) e os Vicentinos (2020). O que a historiografia é capaz de produzir é portanto uma interpretação, mostrando-se, portanto, como uma versão temporária e falseável do passado histórico.

4.3.2 As Fontes Históricas e sua diversidade:

Quando estando próximos da virada do Século XIX para o século seguinte, Charles Langlois e Charles Seignobos diziam que “a História se faz com documentos. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado” estabeleciam assim uma espécie de “dogma” histórico do qual depois de mais de um século ainda nos valemos (Langlois; Seignobos, 1946, p.15). Não por

medo de anátemas ou de heresias, mas porque a fonte história é a “matéria-prima” com a qual a História se faz e fazê-la de outro modo, ignorando as fontes, tem por consequência inevitável adentrar o campo da ficção.

Este dogma se repete muitas vezes ao longos dos livros didáticos, como observamos na sessão anterior, as fontes são vestígios da ação humana e é sobre elas que o historiador se debruça a fim de realizar seu *métier*. Mas, segundo os autores dos livros didáticos, quais são as fontes legítimas às quais o historiador deve se debruçar?

Retomando os capítulos anteriores, observamos que a concepção de fonte histórica legitimada pelos livros didáticos não dialoga com a concepção metódica de fonte, mas com a concepção corrente na academia, mais próxima daquela defendida pelo movimento dos *Annales*. Isto é, seus autores não caem em um “fetichismo dos documentos”, que transforma o documento, em si mesmo, em critério da verdade, mas defendem a existência de uma grande gama de fontes históricas possíveis de serem abordadas, que só se tornam significativas, só são dotadas de “sentido” a partir da interpretação do historiador (Carr, 2002).

As fontes históricas utilizadas pelos historiadores são categorizadas, em “História – Sociedade e Cidadania” (2017 e 2020) em quatro tipos, a saber: “escritas, visuais, orais e da cultura material”. Então o texto empreende uma apresentação de cada uma das fontes em texto e em imagem. Com imagens mostrando trechos da lei 11.645/08 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, representando as fontes escritas, uma fotografia de uma família, como fonte visual, uma entrevista, como forma de fonte oral, e um homem trajando bombachas para representar a cultura material.

A abordagem de Cotrim em “Historiar” procura distinguir usos da palavra fonte que “pode significar ‘o lugar onde a água surge, nasce ou jorra’” (Cotrim, 2017, p.26 e 2020, p.14). Para a História, a palavra designa o conjunto de fontes de pesquisa, que “não são “lugares”, “documentos” ou “objetos” de onde as histórias possam nascer ou jorrar como água”, mas as pistas sobre as quais o historiador elabora seu trabalho.

No livro de 2017, os tipos de fonte histórica são classificadas em fontes escritas e não-escritas. As fontes escritas dizem respeito à cartas, letras de música, livros, jornais, dentre outros. Já as não-escritas que envolvem a iconografia, as músicas, elementos da cultura material, dentre outras. Outros elementos como a “expressão cultural” e os “relatos de pessoas” também foram aportados e podem ser utilizados

como fontes. O livro de 2020, porém, retira a “expressão cultural” do rol das fontes históricas, mantendo a divisão entre fonte escritas, não-escritas e os relatos orais.

Outro aspecto importante que Cotrim chama atenção é para a centralidade da fonte escrita para os historiadores, ideia que predominou por muitos anos. Tal percepção, por limitar a quantidade de fontes utilizáveis, condenava o trabalho do historiador a uma fatal finitude, como admitem Langlois e Seignobos:

A quantidade de documentos existentes não pode ser aumentada; [...] A história dispõe, pois, de um estoque limitado de documentos, o que limita, por sua vez, os progressos da ciência histórica. Quando todos os documentos forem conhecidos e houverem passado pelo crivo das operações que os tornam utilizáveis, a obra da erudição estará concluída (Langlois e Seignobos, 1946, p.221)

Ao romper com essa perspectiva típica dos metódicos, os historiadores passaram a observar que as fontes não-escritas “são igualmente valiosas e relevantes em suas pesquisas”, isto é, que estas possuem importantes contributos para seu trabalho, assim como o documento escrito.

Dialogando de modo claro com a concepção, de uma quantidade ampliada de fontes históricas está em diálogo com a concepção dos Annales e da historiografia corrente, segundo Febvre:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, a falta das flores habituais. [...] Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (1989, p. 249).

Há ainda a tentativa de demonstrar como a análise e interpretação das fontes funciona a partir de um recibo de compra e venda de escravizados e de uma máscara de madeira advinda da Costa do Marfim. O recibo de compra e venda é uma marca da existência da escravidão, de uma legislação que permitia “que homens, mulheres e crianças fossem considerados escravos e podiam ser negociados como se fossem mercadorias” (Cotrim, 2017, p.29 e 2020, p.16). Reflexo das condições econômicas do Brasil no século XIX. A máscara, por sua vez expressa um elemento da cultura de um povo em um tempo histórico, reflete também a arte desse povo, o manejo de uma determinada técnica artística e das matérias primas existentes em uma região.

No “Projeto Mosaico” fontes são definidas como “todos os registros e vestígios do passado que sobreviveram até o presente” (Vicentino; Vicentino, 2017, p.16). Na coleção seguinte, “Projeto Teláris”, as fontes são “evidências para as análises dos

acontecimentos passados” (Vicentino; Vicentino, 2020, p.19). Os autores também aportam uma concepção ampliada de fonte histórica, classificando-as em cinco tipos, a saber: textos, imagens, sons, objetos, fósseis e outros vestígios. Portanto, Cláudio e José Bruno Vicentino trazem novos relevos para a classificação das fontes, para além da classificação das fontes em escritas e não-escritas, os autores estabelecem também sons e fósseis como fonte histórica.

Tal classificação da fonte histórica também se repete em “História.doc”, que possui uma definição ainda mais ampla, classificando as fontes em documentos escritos, visuais, orais e arqueológicos, na obra de 2017. E ampliando-a ainda mais na coleção seguinte, com a introdução dos “documentos audiovisuais, como filmes; os sonoros, como músicas, gravações de rádio; e os ligados à história da cultura material” como fontes históricas legítimas (Vainfas et Al, 2020, p.25).

Essa concepção ampliada de fonte condiz com a definição dada pelos autores, posto que as fontes podem ser qualquer forma de documento do passado que revelem o agir humano. Como ilustrações dessa tendência, encontramos imagens do monumento de Anita Garibaldi, uma urna funerária marajoara, representando a memória histórica e a cultura material de um povo; e dos *griots* da República do Mali, como representações de documentos orais, posto que mantém suas tradições vivas a partir da oralidade.

FOTOGRAFIA 10 – Como conhecemos o passado?



Fonte: Vainfas et al, 2020, p.24

Como proposta de exercícios, os autores comumente convidam os estudantes a entrar em contato com as fontes históricas. Por meio de pesquisas a respeito de determinados documentos como a Lei Áurea e a Carta de Pero Vaz de Caminha, propostas em “História.doc” (2017 e 2020), a classificação dos tipos de fontes apresentadas em imagens, como observamos em “História – Sociedade e Cidadania”

(2017 e 2020), a observação de mudanças e permanências em torno de um mesmo objeto histórico, observável em “História – Sociedade e Cidadania (2017 e 2020) “Historiar” (2017 e 2020) e interpretação e coleta de informações sobre uma determinada fonte, apresentada em “Projeto Mosaico” (2017), Projeto “Teláris” (2020) e “Historiar” (2017)

Como o intuito dos ensino de História não deve ser o de formar pequenos historiadores, a crítica documental não se faz presente. Mas então seria qual a função dos exercícios que incentivam esse contato do estudante com a fonte? O manejo da fonte histórica, porém, serve de instrumento auxiliar à interpretação textual e da interpretação de imagens.

Lembremos que a elaboração de todas as coleções selecionadas têm por norte comum a elaboração da BNCC, que incentiva o uso e o contato constantes por parte do professor e do estudante com a fonte histórica. Conforme se apresenta no documento:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. (Brasil, 2017, p. 398)

Se a perspectiva do documento curricular é de perceber os documentos de modo ampliado, abrangendo as diferentes maneiras que o ser humano age no tempo, notamos que isso também se replica na elaboração de todos os livros didáticos.

4.4 UM PANORAMA GERAL DAS ESTRUTURAS E CONCEITOS

Tendo em vista a diversidade de coleções sobre as quais empreendemos nossa busca e depois de analisar todos os livros no que tange a sua estrutura, títulos, transformações de uma coleção para outra, além dos conceitos mais frequentes e mais idiossincráticos de cada obra. Tentemos agora coloca-las em perspectiva a fim de encontrar um panorama que englobe tanto as transformações internas do livro didático e as demandas do tempo em que estas foram produzidas.

Em primeiro lugar, via de regra, as edições do ano de 2020 são significativamente menores, em quantidade de páginas, que as edições de 2017. Podemos conjecturar que esta redução se dá, principalmente, a partir do uso corrente

da chamada “formatação em U”, adota por todos os livros didáticos do PNLD 2020 que selecionamos.

O que significa não uma redução do livro em si, mas uma pulverização das orientações didáticas - antes concentradas nas sessões do “manual do professor” - por todo o livro. Visto que a “formatação em U” reserva as margens das páginas do livro-texto para comunicar diretamente ao professor, servindo também de espaço para textos auxiliares, sugestões de trabalho, atividades e para comentários sobre o procedimento metodológico a se adotar para a realização de algumas das atividades propostas.

Em segundo lugar, é possível notar as algumas divergências entre os diferentes teores da abordagem do capítulo teórico nos livros didáticos destinados ao PNLD 2017. Que se revelam tanto na quantidade de páginas destinadas a este tópico, quanto na inclusão de tópicos novos como a dimensão cultural e patrimonial, que se apresentam principalmente na coleção “Historiar” de Cotrim e “História – Sociedade e Cidadania” de Boulos (2017) e do horizonte narrativo que se apresenta na coleção História.doc de Vainfas et Al (2017).

Estas divergências também revelam um toque experimental nesses capítulos iniciais dos livros de 2017. Marcando a tentativa dos autores e editoras de readequarem seus produtos às novas demandas do mercado, contando apenas com a certeza da mudança. Essa movimentação nas águas calmas e dos lucros certos das editoras, por sua vez, foi originado do vindouro movimento nas diretrizes curriculares.

Causando a impressão de que, frente a incerteza de quais seriam os rumos definitivos das novas diretrizes curriculares, os autores tomaram algumas liberdades. Alguns procuraram ordenar seus capítulos teóricos em torno de conceitos novos, ao passo que outros, mantiveram uma concepção mais tradicional, sem apostar em inovações ou mudanças de perspectiva, como foi o caso do “Projeto Mosaico”.

Ou seja, os capítulos teóricos, suas divergências de tamanho e proporção, aliados a experimentação em torno de conceitos não muito comuns ao capítulo teórico padrão, presentes em obras anteriores, reforçam o argumento trazido por Franco et Al. (2018), de que os livros didáticos produzidos para o PNLD 2017 foram pensados para suprir a demanda de um documento ainda em estágio de discussão e que, até o momento da publicação destas obras, não havia sido oficializado.

Além disso, a retomada de questões consideradas obsoletas do ponto de vista teórico e educacional, como a retomada de aspectos nacionalistas e cívicos,

observáveis em “História.doc” (2017) são também marcas dessa influência extraoficial sobre o PNLD 2017, posto que é bastante plausível que os autores tenham tentado adequar seus livros à tendência conservadora que as discussões a respeito do documento vinham adotando naquele momento.

As coleções passam por um processo de conformação para novos tempos quando as discussões da BNCC se encerram e o documento é homologado, ou seja, quando os autores possuem parâmetros reais para elaborar seus livros, notamos uma nova acomodação em torno dos tópicos centrais que estão patentes na redução na quantidade de páginas destes livros. Assim observamos novamente uma padronização nos capítulos teóricos, a saber: todas as coleções, - com exceção do livro de Boulos que também promoveu uma reorganização nos tópicos abordados em seu capítulo e um forte corte de páginas em sua introdução -, dedicaram agora apenas um capítulo às questões teóricas.

Esse turbulento processo de readequação, que ainda não parece completo com o PNLD 2020, ocorreu simultaneamente à transição onde as discussões teóricas conquistaram um espaço privilegiado, deixando de ser um dado “de fato” para alcançar o *status* “de direito”. Isto é, as discussões teóricas deixam de ser apenas um conteúdo tradicional, que nem todos os autores do ensino fundamental contemplavam, para a prescrição curricular.

Por isso, apesar da BNCC sustentar as concepções mais tradicionais de ensino e teoria, essa posição não é monolítica, posto que o convívio de elementos teóricos tão diversos está prescrito no próprio documento curricular. Como exemplo, observamos que da mesma forma que o novo currículo estabelece a “História Integrada” e cronológica com seu elemento ordenador, reforça também o protagonismo histórico do estudante - segundo vimos no capítulo 2, representa uma continuidade da perspectiva marxista -, e incentiva o convívio com as múltiplas formas de fontes históricas, que é parte da “revolução das fontes” proposta pelos Annales.

Uma visão maniqueísta que aponta a BNCC - como o espaço privilegiado que aporta a concepção de ensino e teoria tradicionais -, em contraposição ao livro didático, que exerce um espaço de teste dos limites do currículo e é responsável por trazer outras discussões teóricas para o espaço escolar parece um tanto reducionista. Tendo em vista que, como vimos no primeiro capítulo, a relação entre texto currículo e livro didático não deve ser tomada como antagônica, mas sob muitos aspectos, como reflexo.

A BNCC, devemos admitir, representa uma vitória da concepção tradicional de ensino, posto que ela prescreve aos professores a perspectiva tradicional como único procedimento possível. No entanto, por refletir as concepções presentes no documento curricular, as coleções de 2017 e 2020 são marcadas por espaços de alívio, por um “valsar”, embalado pela coexistência e pela intermitência no usos de categorias tradicionais *pari passu* com categorias correntes na academia.

Se por um lado, a pedra angular que sustenta a perspectiva chamada tradicional é a cronologia e a quintipartição do tempo histórico, que além de servir de base para elaboração dos livros didáticos, passou a servir também como única opção para o ensino de História. Existem também espaços de alívio e de resistência nesta imposição, onde notamos a presença de outros tópicos e outras perspectivas teóricas. Como, por exemplo, quando observamos que, ao longo dos livros selecionados, o conceito de História que se apresenta de maneira unânime é aquele proposto pelos Annales. Esta concepção, não obstante, é contraposta pelos autores ao retomar constantemente o horizonte factual e “acontecimental” da História.

O estudante, por sua vez, é encarado como protagonista do processo histórico, sendo agente e sujeito da História. Suas vivências, o espaço onde vive, as pessoas com quem convive são constantemente trazidas pelo texto e pelas imagens, dotando-o de protagonismo. No componente temporal, esse mesmo protagonismo é reforçado, pois, é a partir das vivências que o tempo histórico se introduz no debate.

Por outro lado, há o reforço à uma concepção cronológica da História, organização do tempo que é imposta pelo documento curricular, mas que, em todos os livros selecionados, é envolta em um conjunto de críticas quanto as suas limitações, esquecimentos e por seu eurocentrismo. Equilibrando-se entre uma concepção temporal que é cara à História desde a cientificidade proposta por Ranke e da crítica corrente na academia.

A visão cronológica do tempo é contraposta também pelos reforços efetuados pelos autores em atribuir às mudanças e permanências valor próprio, como objetos do estudo da História. Pensando os fenômenos históricos não apenas como "grande narrativa", mas como processo, feito de diacronias e sincronias.

Por fim, as fontes são compreendidas como vestígios do passado humano e são estudadas pelo historiador, que não procura, como propõe os metódicos, reportar o fato tal como este se deu no passado. Seu trabalho é o de garantir “sentido” ao

passado, formulando sua narrativa a partir de uma enormidade de possibilidades de fontes históricas, concepção novamente próxima daquela proposta pelos Annales.

A síntese dessas contradições e complexidades é como uma dança entre dois parceiros desajeitados, alternando entre passos tradicionais e movimentos modernos. Essa valsa, não acontece sem algumas claudicâncias, pisões e tropeços. Enquanto um se apegua à rigidez da cronologia e da narrativa factual, o outro busca explorar as nuances das mudanças e permanências, dos diacronismos e sincronismos. Tendo sido arbitrariamente colocados para dançar juntos - pelo documento curricular e pelos livros didáticos, - seus passos são tumultuados, por vezes harmoniosos, outras vezes caóticos, refletindo a contínua tensão entre tradição e modernidade e a arriscada tentativa de estabelecer concepções teóricas tão distintas como sustentáculo do documento curricular que permeia o cenário educacional atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, olhamos retrospectivamente para a jornada investigativa que culmina neste momento. Do projeto ao trabalho final, nossa trajetória mudou algumas vezes, abandonamos um recorte temporal mais longo e até uma investigação mais abrangente sobre o “livro do professor”; da mesma forma, algumas pressuposições e “certezas”, quando contrastadas com nossas fontes, foram deixadas de lado ao longo do caminho.

A investigação que guiou nosso trabalho tratou não apenas do ensino de História ou da Teoria da História, mas de uma possível ligação entre estes campos. E, acima de tudo, dos modos como uma transformação que reestrutura todo o campo educacional, como a homologação de um novo currículo, pode impactar essa relação a partir da reestruturação dos livros didáticos.

Nesse sentido, fomos capazes de remontar a elaboração teórica presente nos livros didáticos do sexto ano entre os últimos anos de vigência dos PCN's e a homologação da BNCC. Além disso, a partir de uma visão mais abrangente, que integra o eixo História-tempo-fonte, pudemos identificar algumas das formas de apropriação de conceitos que permeiam os capítulos teóricos dos livros didáticos.

Porém, longe de encontrar categorias teóricas fixas, a análise profunda das fontes nos surpreendeu com abordagens e exposições, por breves que fossem, sobre patrimônio, cultura, o papel da memória em contraposição à História e até apontamentos sobre a narrativa enquanto elemento estruturante do discurso histórico.

No primeiro capítulo, ao remontar o contexto histórico onde as discussões sobre a BNCC se deram - marcado por profundas transformações no cenário político nacional e, sobretudo, por guinada profunda de uma proposta desenvolvimentista para o espectro neoliberal -, ressaltamos a predominância de uma visão utilitarista de ensino. Esta visão estabelece o desenvolvimento de habilidades como o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem, refletindo a influência dos grupos políticos e da política econômica dominante naquele contexto.

Ao analisarmos as formas como a elaboração do currículo e do livro didático se relacionam e se imiscuem a partir das relações entre capital privado e política pública de distribuição gratuita do livro didático, nos deparamos com a tese sustentada por Franco et al (2018) de que o PNLD de 2017, - que constitui o ponto de partida do nosso recorte temporal -, foi o primeiro elaborado a partir da BNCC, de modo

extraoficial. Fator o qual não foi antecipado nas etapas iniciais da pesquisa, nem mesmo durante a seleção de fontes e que, certamente, foi determinante para os resultados desta pesquisa.

A proposta de uma revisão bibliográfica sobre os estudos que abrangem elementos da Teoria da História e suas manifestações no campo educacional, nos deu por resultado um reflexo da formação acadêmica no Brasil, com uma abordagem predominante da escola de Annales como elo entre a didática e a Teoria.

Os autores selecionados também apontam para a permanência de concepções históricas marxistas e especialmente metódicas que influenciavam o cotidiano escolar no contexto que seus artigos foram escritos - muitos deles anteriores a reforma curricular recente -, e que em muitos aspectos são hoje a realidade vigente, reforçada pelo currículo. Alguns dos autores selecionados ainda percebem aspectos teóricos como o tempo histórico, as fontes e a concepção narrativa como componentes importantes do cotidiano escolar. Propondo por vezes reformas curriculares e reavaliações integrais da epistemologia do ensino de História como possíveis respostas à “crise de sentido” que o ensino de História enfrenta nos últimos anos. Crise que tem sua face mais patente na ampla circulação do negacionismo histórico.

Nos dois últimos capítulos, nos debruçamos mais cuidadosamente sobre as fontes e observamos o processo de reestruturação do capítulo teórico que se deu em função do novo documento curricular. Essas transformações são mais observáveis no livro de 2017, onde os autores fazem algumas experimentações, dedicando inclusive dois e, em casos extraordinários, três capítulos teóricos às questões teóricas e trazendo tópicos como cultura e patrimônio para a discussão central da Teoria da História.

Nos livros dedicados ao PNLD seguinte, porém, essa tendência foi rapidamente abandonada em função da homologação definitiva do documento curricular. Há ainda certa padronização dos livros didáticos que se reflete no retorno à tendência quase hegemônica de retorno ao capítulo introdutório e teórico único. Tendência que se reflete em uma redução geral na quantidade de páginas dos livros didáticos, no desaparecimento quase completo dos usos de determinados conceitos e das experimentações por parte dos autores.

Se o cenário estabelecido no primeiro capítulo pode parecer um tanto pessimista com a vitória de reformas e políticas neoliberais que afetam diretamente a

realidade escolar e nos dizem que “não há alternativa³” e que culminaram em uma reforma curricular de característica puramente tradicionais, o último capítulo, em que nos debruçamos sobre os capítulos teóricos, demonstra que, longe serem tão monocromáticas ou de representarem um avanço absoluto de uma perspectiva tradicional de ensino e de Teoria da História, a elaboração do novo documento curricular e sua adequação a realidade escolar por meio do livro didático são repletas de contradições e pontos de resistência, destacando a complexidade desse processo.

Se do ponto de vista teórico, o grande pressuposto presente por trás da BNCC e que serve de coluna de sustentação para a elaboração dos livros didáticos é a perspectiva cronológica, imposta pelo documento curricular como única possibilidade de trabalho em sala de aula. Isso, no entanto, não impede a existência colateral de outros pressupostos teóricos, mais usais no espaço acadêmico, como a amplitude das fontes e o reforço ao contato com elas, que observamos ao longo da elaboração do documento curricular.

Há ainda uma tentativa por parte dos autores de estabelecer relações entre diferentes concepções teóricas, em especial, as concepções de História, trabalho historiográfico e fontes históricas baseadas nos Annales em contato com as marcas da persistência das correntes tradicionais e da Escola Metódica. Que em muitos aspectos, são reforçadas e endossadas pela BNCC e, por extensão, pelas obras didáticas. Estas, por sua vez, são tanto produtos determinados por um currículo, como também servem como sua manifestação mais imediata no cotidiano escolar.

As relações entre Teoria e Ensino de História ainda são um campo pouco explorado e que merece novas investigações e contribuições, por isso, deixamos possíveis desdobramentos e avanços para o campo a partir da elaboração deste trabalho.

As duas principais estão diretamente relacionadas ao projeto de pesquisa que resultou neste trabalho. A primeira, a investigação do conteúdo exposto no livro dedicado aos alunos em comparação com o “livro do professor”. Esta foi a proposta original deste trabalho, mas que pelo prazo apertado e pelo volume que o trabalho alcançaria, impediram esse desenvolvimento.

³ *Slogan* historicamente associado a Primeira Ministra Britânica Margareth Thatcher, nos anos 1980. A frase está associada a um contexto de políticas de austeridade na Inglaterra e a sua “inevitabilidade”

A segunda possibilidade de estudo é o incentivo para que se tome um recorte histórico maior. Recuando ou avançando mais no tempo. Recuando, pode-se observar as concepções teóricas em uma duração mais longa, demonstrando quais as perspectivas teóricas hegemônicas em um determinado momento e ressaltar mudanças e permanências em comparação ao presente.

Por outro lado, avançando o recorte temporal, pode-se dar continuidade a esta análise, agora com base nas obras destinadas ao edital PNLD 2024. Onde talvez seja possível observar o estabelecimento de novas tendências ou visões hegemônicas na abordagem das concepções teóricas, o que no edital de 2020, ainda não parecia estar plenamente estabelecida.

E a última possibilidade de investigação é justamente de contrapor o capítulo teórico apresentado ao estudante com as concepções historiográficas apresentadas na elaboração dos diversos conteúdos desenvolvidos ao longo do livro. O que acarretaria num interessante contraste entre a perspectiva teórica apresentada ao estudante no capítulo introdutório - que varia entre perspectivas da *École des Annales* e elementos mais próximos da Escola Metódica -, e as perspectivas teóricas e historiográficas que os autores se valem para a elaboração dos conteúdos desenvolvidos ao longo do livro didático.

Nessas breves considerações, buscamos refletir sobre o processo do desenvolvimento da pesquisa e os avanços conquistados ao longo desse percurso. Durante todo esse processo, atuamos como trabalhadores do nosso tempo e ao abordar as complexas relações entre Teoria, a prática historiográfica e a educação, nos deparamos com o conjunto de progressos e revezes que tem marcado nosso campo nos últimos anos.

Ao apontar críticas ao contexto histórico no qual estamos inserimos, desejamos evidenciar que o projeto educacional de cunho neoliberal colocado em prática nos últimos anos e refletido, tanto no novo currículo, quanto nas obras didáticas, reforça não apenas uma concepção tradicional de educação que prevaleceu sobre uma outra, de cunho mais progressista - apesar de todos os matizes dessa prevalência. Mas que essa apropriação se estende para além disso. Atingindo também as concepções teóricas e epistemológicas que moldam a realidade educacional em que estamos imersos.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA O GLOBO. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"**. 3 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>>. Acesso em: 05/07/2023 em 20:18
- AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. São Paulo: Editora Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015
- ANHORN, Carmen T. G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.
- ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Nota Anped, 2018. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso: 06/07/2023 às 21:40
- ANPUH. **Carta de Intenções**. 2016a. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-na-revista-o-da-proposta-da-bncc>>. Acesso: 06/07/2023 às 21:45
- ANPUH. **Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. História, 2016b. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>>. Acesso em 06/07/2023 às 21:49
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006
- ARIÈS, Philippe, **O Tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BARROS, José D. A. **Os Conceitos: Seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016
- BARROS, José D. A. **Teoria e Formação do Historiador**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- BARROS, José D. A. **O Tempo dos Historiadores**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013
- BITTENCOURT, Circe F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes, **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe F. Produção Didática de História: Trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n.164, p.487-516, jan/jun. 2011 Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>>. Acesso em: 7 out. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy. **As Escolas Históricas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material didático, Ensino fundamental/Ministério da Educação** – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017**: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2020**: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965. DOI: 10.11606. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>>. Acesso em: 31 maio. 2024.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: A revolução francesa da Historiografia. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BLYTH, Mark. **Austeridade**: A História de uma ideia perigosa. São Paulo: Autonomia Literária 2017

CAETANO, Coraly G. A história como ciência humana. In: MARCELLINO, Nelson (org). **Introdução às ciências sociais** - 15 ed. Campinas: Papyrus, 1988, p. 83-86.

CAIMI, Flávia E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, v.3, jan/jun 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/65515/39462>>. Acesso 04/10/2024 às 08:59

CARRETERO, Mario. **Documentos de Identidade**: A construção da memória em um mundo globalizado. 1ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

CASSIANO, Célia C. F., Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **Ensino de História**, v.1-2, n. 23, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/Shn3qGMGCpPm5kd7KNWYf6Q/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 04/10/2024 às 09:05

CASSIANO, Célia C.F., Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122/80>>. Acesso 04/10/24 às 09:05

CERTEAU, Michel de, **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de, **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

CHARTIER, Roger. Textos, impresso, lecturas. **Revista de História**. [S.l.]. n. 132, p.83-94, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18756>>. Acesso em: 13/06/23

CHESNEAUX, Jean, As armadilhas do quadripartismo histórico, In: CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e historiadores**, São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain, História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set/dez, 2004, p.549-566. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 04/10/2024 às 09:07

CHOPPIN, Alain, O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**. Pelotas: FAE/UFPel., n. 27, p. 9-76, jan./abr, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 8 out. 2024.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**, 6º Ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015

COTRIM, Gilberto. **Historiar**, 6º Ano. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DOSSE, François. **A História**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DUSSEL, Inês. Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, p.229-268, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/4496/1/Dussel%20nro%202.pdf>>. Acesso em 04/10/2024 às 09:12

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

FRANCO, Aléxia. P.; SILVA JUNIOR, Astrogildo. F. da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S.; SALES, J. A. M. de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 3, p. 1043–1065, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i3.5465. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5465>. Acesso em: 14 out. 2024.

FIZIOLA, Paula. **MEC pretende mobilizar sociedade pelos 100% dos royalties do pré-sal**, 03 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18277>>. Acesso em 05/07/2023 em 21:08

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula Inaugural no College de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GENARI, Elton R. Na trincheira das conquistas democráticas: o ensino de história como alvo de ataques e resistência ativa. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 842-847, set/dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/g99JMyf94ZMPgPkHcyfYzKP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 04/10/2024 às 11:41

GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de, Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: Confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Revista Interações**, [S. l.], v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018. DOI:

10.25755/int.16154. Disponível em:
<<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16154>>. Acesso em: 7 jul. 2023 às 21:55.

GILLOT, Pascale, **Althusser e a Psicanálise**, São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

GRAMSCI, Antonio, O Nosso Marx, *In*: COUTINHO, Carlos Nelson (org.), **O Leitor de Gramsci**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022

LE GOFF, Jacques, **A História deve ser dividida em pedaços?** 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990

HARTOG, François. **Crer em História**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola: São Paulo, 2008

HOFLING, Eloísa M. **A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais no primeiro grau**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 1981. Disponível em <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1582314>>. Acesso em: 04/10/2024 às 09:32

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História sociedade & cidadania**, 6º Ano – 3ª ed – São Paulo – FTD, 2015

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História sociedade & cidadania**, 6º Ano – 4ª ed – São Paulo – FTD, 2018.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto** v. 16 n. 69 (1996): Livro didático e qualidade de ensino. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>>. Acesso em 08/06/22 às 10:54.

LANGLOIS, Charles; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos Estudos Históricos**. São Paulo: Editora Renascença, 1946.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIVRES. **Guia de preenchimento da ficha do banco de dados**. São Paulo: FEUSP, 2005.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin**: Alarme de Incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Vol. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1945/1084>> Acesso em 04/10/2024 às 10:26

KOSELLECK, Reinhart. **“História” como conceito-mestre moderno**, In: *O Conceito de História*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MALERBA, Jurandir. **Uma Análise da Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 06/07/2023 às 21:52

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferente profetas (1845-1846)**, São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes, 2003

MATOS, Júlia Silveira. Os Livros didáticos como produtos para o ensino de História: Uma Análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **Historiae**, Rio Grande: v. 3, n° 3, p.165-184, 2012. Disponível em:<<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945>>. Acesso em 04/10/2024 às 10:34

MATTOS, Laura; FARIA, Flávia. **Da creche ao ensino médio, 17% dos brasileiros estão em escolas particulares**. 16 de agosto, 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml>>. Acesso em 05/07/2023 às 21:56

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em: 19 out. 2022.

MIRANDA, Sônia R.; LUCA, Tânia R. de. 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. Disponível em: <<https://scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/>>. Acesso em 04/10/2024 às 10:39

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: Entre Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi, Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In 6º Congresso Iberoamericano de historia de la educación Latinoamericana, **Historia de las ideas, actores y instituciones educativas**, San Luís Potosí, 2003, p.1-15. Disponível em: <https://www.academia.edu/10909984/Investiga%C3%A7%C3%B5es_acerca_dos_livros_escolares_no_Brasil_das_id%C3%A9ias_%C3%A0_materialidade>. Acesso em: 04/10/2024 às 10:48

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 50, p. 119–138, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437>>. Acesso em: 4 out. 2024 às 10:51.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NOVOA, Antônio. Nota de Apresentação, In: GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

OLIVEIRA, Sandra R. F.; CAIMI, Flávia E. Vitória da Tradição ou Resistência da Inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a Escola. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041/44760>>. Acesso em: 05/07/2023 às 21:17

RANKE, Leopold von. O conceito de História Universal (1831). In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na Historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

REIS, Larissa. **Aula de ‘brigadeiro caseiro’? Novo Ensino Médio viraliza com disciplinas diferentes**, 14 Fev. 2023, Disponível em: <<https://bhaz.com.br/noticias/brasil/disciplinas-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 05/07/2023 em 20:12

ROCHA, Décio O.S.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA – Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30961/21440>> Acesso em 04/10/2024 às 10:55

RODRIGUES, Rogério R. Manuais Didáticos. In: RODRIGUES, Rogério R. (org). **Possibilidades de Pesquisa em História** – São Paulo: Contexto, 2017

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana L. M.; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 05/07/2023 em 21:05

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007

SARRAF, Luísa R. B. **Tempo, tempo, tempo: usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/13597/1/Luiza%20Sarraf.pdf>. Acesso em: 04/10/2024 às 10:56

SEM AUTOR. **Crescimento nominal do setor editorial brasileiro em 2022 reflete resultados econômicos do país**, 18 mai. 2023. Disponível em <https://www.snel.org.br/crescimento-nominal-do-setor-editorial-brasileiro-em-2022-reflete-resultados-economicos-do-pais/>. Acesso em: 05/07/23 às 19:59

SHAW, Camilla. **Livro didático, produto do mercado editorial**, 23 Mar. 2020. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial>. Acesso em 05/07/23 às 19:58

SIMAN, Lana M. de C. A temporalidade histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem, In: ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, Ernesta, **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Editora Alínea, 2005.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola** [S.l.], v. 11, n.20, p.45-59, 2017. Disponível em: <https://www.retradosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em; 05/07/2023.

SILVA, M.A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade** [S.l.], v.37, n.3, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em 07/07/23.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros** - uma crítica ao pensamento de Althusser, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **Historia.doc**, 6º Ano, 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **Historia.doc**, 6º Ano, 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**, 6º Ano, 1ª Ed. São Paulo: Scipione, 2015

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Teláris**, 6º Ano, 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2018

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 2. Vol., São Paulo: Editora UnB, 2004.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso**: Ensaios sobre a Crítica da Cultura. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001

APÊNDICE A – Livros Didáticos Utilizados

BOULOS JUNIOR, Alfredo, **História sociedade & cidadania**, 6º Ano – 3ª ed – São Paulo – FTD, 2015

BOULOS JUNIOR, Alfredo, **História sociedade & cidadania**, 6º Ano – 4ª ed – São Paulo – FTD, 2018

COTRIM, Gilberto, **Historiar**, 6º Ano, - 2ª Ed – São Paulo: Saraiva, 2015

COTRIM, Gilberto, **Historiar**, 6º Ano, - 3ª Ed – São Paulo: Saraiva, 2018

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro & CALAINHO, Daniela Buono, **Historia.doc**, 6º Ano, - 2ª ed – São Paulo: Saraiva, 2015

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro & CALAINHO, Daniela Buono, **Historia.doc**, 6º Ano, - 2ª ed – São Paulo: Saraiva, 2018

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno, **Projeto Mosaico**, 6º Ano, – 1ª Ed – São Paulo: Scipione, 2015

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno, **Projeto Teláris**, 6º Ano, – 1ª Ed – São Paulo: Ática, 2018