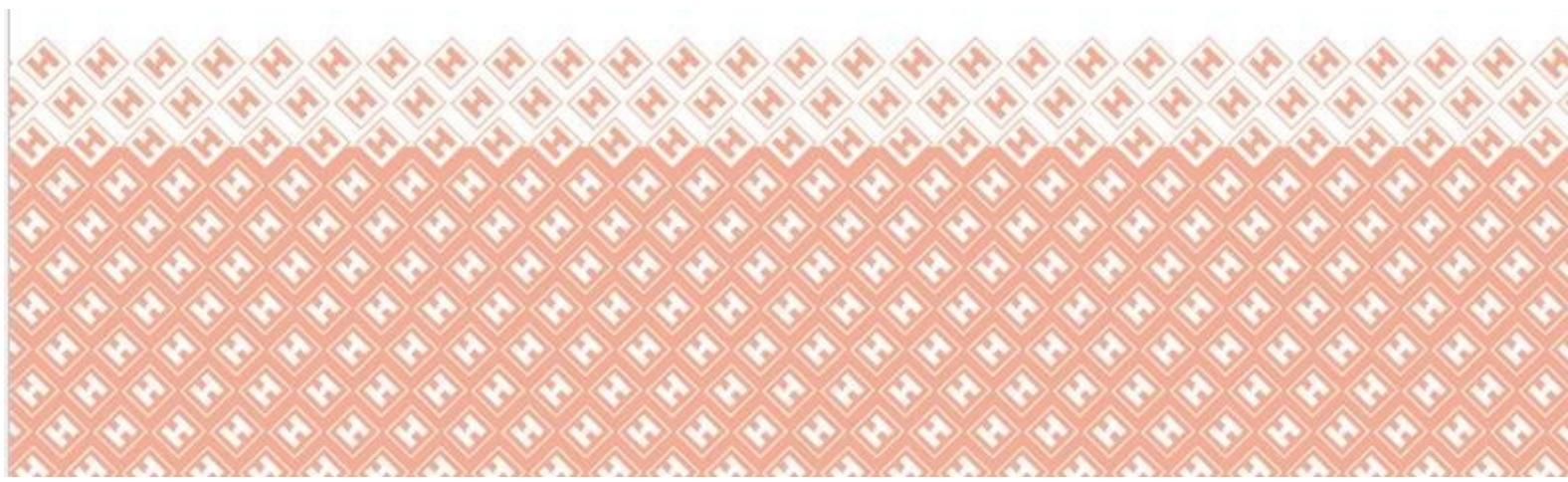


ELIZETE GOMES COELHO DOS SANTOS

SENTIDOS DE TEMPO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD 2015)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2018



SENTIDOS DE TEMPO EM LIVROS DIDÁTICOS
PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD 2015)

ELIZETE GOMES COELHO DOS SANTOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Cinthia Monteiro de Araujo

RIO DE JANEIRO
2018

CIP - Catalogação na Publicação

S237s Santos, Elizete Gomes Coelho dos
Sentidos de tempo em livros didáticos para o
ensino médio (PNLD 2015) / Elizete Gomes Coelho dos
Santos. -- Rio de Janeiro, 2018.
135 f.

Orientador: Cinthia Monteiro de Araujo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

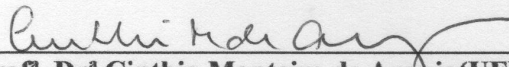
1. Ensino de História. 2. Livro didático. 3.
Temporalidade. I. Araujo, Cinthia Monteiro de,
orient. II. Título.

ELIZETE GOMES COELHO DOS SANTOS


**SENTIDOS DE TEMPO EM LIVROS DIDÁTICOS
PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD 2015)**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Profissional do
Programa de Pós-graduação em Ensino de
História do Instituto de História da UFRJ
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de mestre em Ensino de
História.

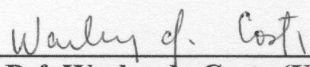
Aprovada em 19 de dezembro de 2018, por:



Prof.^a. Dr.^a Cinthia Monteiro de Araujo (UFRJ)



Prof.^a. Dr.^a. Regina Maria de Oliveira Ribeiro (UFRRJ)



Prof. Dr.^a. Warley da Costa (UFRJ)

RESUMO

SANTOS, Elizete Gomes Coelho dos. **Sentidos de tempo em livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2015)**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2018.

A presente dissertação investiga processos de construção, mobilização e operação de sentidos de tempo reconhecidos numa coleção didática para o ensino médio do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), edição 2015. O aporte teórico deste estudo é fundamentado pelos conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa, regime de historicidade, narrativa, marcas da tradição e sinais de alternativa, construídos por Reinhart Koselleck, François Hartog, Paul Ricoeur e Cinthia Monteiro de Araujo. O recorte da obra selecionada foi inquirida através da abordagem metodológica de análise de discurso apresentada por Norman Fairclough (2001). Este estudo subsidiou a construção de atividades pedagógicas sobre as reformas urbanas ocorridas no Rio de Janeiro no início do século XX com o propósito não apenas de desenvolver sinais de alternativa reconhecidos na respectiva coleção didática mas também possibilitar a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Temporalidade.

ABSTRACT

SENSE OF TIME IN TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL (PNLD 2015)

Elizete Gomes Coelho dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cinthia Monteiro de Araujo

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This dissertation investigates processes of construction, mobilization and operation of time senses recognized in a didactic collection for high school inserted in the National Program of Didactic Books (PNLD in portuguese), edition 2015. The theoretical contribution of this study is based on Reinhart Koselleck's space of experience and horizon of expectation, François Hartog's regime of historicity, Paul Ricoeur's narrative, and Cinthia Monteiro de Araujo's marks of tradition and signs of alternative concepts. The cut of the selected work was investigated from the concept of discourse analysis presented by Norman Fairclough (2001). This study subsidized the construction of pedagogical activities of the urban reforms that took place in Rio de Janeiro at the beginning of the 20th century with the purpose of not only developing alternative signs recognized in the respective didactic collection but also enabling reflection on the construction of historical knowledge.

Key-words: History teaching. Textbook. Temporality.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Estande do FNDE na 18ª Bienal Internacional do Livro do Rio.....128

APÊNDICE 2 – Autores de livros didáticos de História para o ensino médio em diferentes edições do PNLD.....130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cerimônia do início das obras de construção da Avenida Central.....	106
Figura 2 – Linha de bondes instalada no percurso das obras da Avenida Central.....	107
Figura 3 – Acabamento das fachadas dos novos edifícios da Avenida Central.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autores inseridos nas quatro edições do PNLD para o ensino médio (Componente curricular História).....48

Tabela 2 – Editoras participantes das edições do PNLD para o ensino médio (Componente curricular História).....49

Tabela 3 – Distribuição de unidades e capítulos em *História, sociedade & cidadania*.....56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AbdC	Associação Brasileira de Currículo
ABL	Academia Brasileira de Letras
ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CECIERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CESPEB-UFRJ	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
COMLURB	Companhia Municipal de Limpeza Urbana
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas
DOU	Diário Oficial da União
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
OEDs	Objetos Educacionais Digitais
OSPb	Organização Social e Política do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ensino de História
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-MT	Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso
UBC	University of British Columbia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

Para Marineide Gomes Coelho dos Santos, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A inteligência divina, por ser sempre base e por ter posto luz e amor em minha trajetória.

Ao meu pai, José Carlos Coelho dos Santos, por não ter sido avesso aos meus ideais.

A minha mãe, Marineide Gomes Coelho dos Santos, a quem eu devo tudo que sou, por ter me dado condições para a realização desta pesquisa.

Ao meu irmão, José Carlos Coelho dos Santos Junior, por me incentivar e sempre emanar positivities.

A Diego Ribeiro Barros, por me acompanhar em diversos passos dados nos últimos (quase) sete anos.

Aos Gomes, família dedicada a educação. Agradeço em especial a Maria das Graças Gomes, por todos os livros didáticos que fez chegar até a mim.

A Daniela Baeta e Rodrigo Antunes, pela amizade construída desde tempos do CESPEB-UFRJ/Ensino de História. Obrigada pela parceria ao longo do mestrado.

A Carolina Chalfun Mainoth, Priscila de Mattos Esteves e Victor Luiz Álvares de Oliveira, amigos de vida que ganhei ao cursar a graduação em História, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.

Aos amigos que me auxiliaram a caminhar até então, com carinho e suportes físico e espiritual: Debora Costa, Jorge Lins, Marcella Malafaia, Natan Coelho, Rosane Lima (Nane), Rosemeire Postiga e Sérgio Braga.

A Boanerges Filho, o melhor professor de História que tive quando cursei os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, inspiração *mor* de minha escolha profissional.

Ao PIBID/Subprojeto História do *campus* Seropédica da UFRRJ, pela troca de experiências com licenciandos, principalmente Bárbara Freitas e Raquel Gamez, no dia a dia da prática docente.

Aos alunos que tive a oportunidade de conhecer ao longo destes dez anos de carreira no magistério, seja na educação básica, seja na graduação, através do curso EAD em História oferecido pela UNIRIO.

A minha orientadora do mestrado Cinthia Monteiro de Araujo, pelo carinho, conselhos e adorável acessibilidade. Obrigada por ter compartilhado e discutido ideias comigo ao longo de mais uma pesquisa. Companheira de luta por outras histórias possíveis sempre!

A minha orientadora da graduação, Marieta de Moraes Ferreira, por nunca se fazer ausente. Admiro sua sabedoria para conciliar atividades diversas, inclusive pesquisa e docência.

Ao corpo docente do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ, por ter conseguido driblar barreiras de infraestrutura que continuam a assombrar não só a referida universidade mas a educação pública de uma forma geral, inclusive em nível de educação básica. Agradeço especialmente as professoras Ana Maria Monteiro e Warley da Costa, que acompanharam de perto minha retornância.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, por oferecer um curso de mestrado profissional para professores de educação básica, prioritariamente atuantes nas redes públicas de ensino. Sinto me honrada por ter concluído mais um degrau de minha formação acadêmica nesta instituição.

A CAPES, pela bolsa de estudos sem a qual esta pesquisa não teria sido possível.

Porque o tempo é mercúrio cromo
E tempo é tudo que somos

La Nuova Gioventù
Legião Urbana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADE.....	27
1.1 – Tempo e Historiografia.....	28
1.2 – Tempo e Ensino de História.....	32
1.3 – Tempo e Didática da História.....	35
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E TEMPORALIDADE.....	38
2.1 – Currículo e Política de Currículo.....	38
2.2 – Livro Didático de História.....	41
2.3 – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	43
2.4 – PNLD, Ensino Médio e o Componente Curricular História.....	47
2.4.1 – Catálogo do PNLEM 2008.....	50
2.4.2 – Guia de livros didáticos PNLD 2012.....	50
2.4.3 – Guia de livros didáticos PNLD 2015.....	51
2.4.4 – Guia de livros didáticos PNLD 2018.....	52
2.5 – Coleção <i>História, sociedade & cidadania</i> : resenha inserida no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015.....	55
CAPÍTULO 3 – SENTIDOS DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	59
3.1 – Coleção <i>História, sociedade & cidadania</i> : autoria e editora.....	59
3.2 – Um olhar sobre o tempo: instrumentos de análise.....	63
3.3 – Construindo sentidos de tempo: uma análise do discurso.....	66
3.3.1 – Sentidos de tempo construídos e mobilizados em “Técnicas, tecnologias e vida social”.....	69
3.3.2 – Prerrogativas temporais reconhecidas no manual de apoio ao professor.....	76
3.3.3 – Prerrogativas temporais reconhecidas no Guia de livros didáticos PNLD 2015.....	80
3.3.4 – Sentidos de tempo em “Primeira República: dominação e resistência”.....	82
CAPÍTULO 4 – TEMPO, IMAGENS E TEXTOS: ATIVIDADES DIDÁTICAS COM DOCUMENTOS.....	93
4.1 – Reformas urbanas no Rio de Janeiro no início do século XX.....	94
4.2 – O uso de fontes na sala de aula.....	95
4.2.1 – Fontes impressas: periódicos.....	98
4.2.2 – Fontes imagéticas: fotografias.....	102
4.2.3 – Fontes históricas e sinais de alternativa.....	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICES.....	128

INTRODUÇÃO

Jorge Larrosa Bondía (2002), professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, ao pensar sobre questões educacionais, sugere as concepções de sentido e de experiência. Ao caracterizar esta última como o que nos passa, o que nos toca, nos forma e nos transforma, a reconhece como também cada vez mais rara devido ao excesso de opinião e de trabalho e ainda, por carência temporal, uma vez que, segundo o autor, estaríamos imersos em tamanha fluidez de acontecimentos. A experiência e o saber de experiência “nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002. p. 27) visto que elaboramos sentido ao que nos acontece através de reflexões de nós mesmos, que se concebem como únicas, particulares.

Esta pesquisa é resultado de reflexões acerca de minha vivência como professora da educação básica na rede estadual do Rio de Janeiro, que ganharam forma e estatuto de saberes de experiência ao longo do curso de mestrado profissional, tendo como encetativo lembranças que denominei como um interesse inicial por livros didáticos, memórias de minha pré-adolescência. Procedo, pela via materna, de uma família de professores atuantes em escolas públicas que fizeram chegar até mim, didáticos diversos, à medida que estes eram substituídos a cada edição nova de distribuição por programa governamental.

Por mais que não pretenda realizar um aprofundamento acerca do conceito de memória, julgo pertinente que ao ponderar estas minhas recordações, sejam consideradas suas dimensões de lembrança, esquecimento, individualidade, coletividade, seletividade e mutabilidade (POLLAK, 1992). Reconheço, à vista disso, que minhas memórias são acessadas a partir de um determinado presente que as constroem, ademais, não se configuram pela estagnação.

Para elaborar o arranjo deste texto introdutório, questionei-me acerca de quais escolhas realizaria para iniciá-lo. Optei por indicar alguns aspectos de minha trajetória profissional que ocasionaram em mim, inquietações em relação à minha prática em sala de aula. Graduei-me em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2010 e ao passo que cursava as disciplinas de bacharelado e licenciatura, o Ensino de História despertou meu interesse não somente como profissão docente na educação básica mas também, como possibilidade de campo investigativo. Experiências adquiridas através de atividades realizadas em monitoria, bolsas de pesquisa, concomitantemente ao estágio de licenciatura supervisionado no Colégio de Aplicação (CAP) - UFRJ, provocaram minha

progressiva aproximação da Faculdade de Educação e dos estudos realizados lá, com destaque, quanto a livros didáticos.

Em minha pesquisa monográfica de conclusão de graduação abordei o que denominei “sistemas de ensino comercializados”, pacotes educacionais utilizados em redes de escolas privadas. Causou-me incômodo os materiais de publicidade destes sistemas, situados no recorte temporal 2007-2009, os anunciarem enquanto algo novo, os pretenderem a frente de seu tempo e utilizarem como estratégia de venda, uma suposta configuração de “conteúdos certos, na medida ideal”¹. A partir de então, despertou-me interesse de forma mais intensa, as questões relacionadas ao conceito tempo: a produção assim como, a venda e aquisição de sistemas de ensino comercializados se inseriam em um contexto no qual o tempo parece passar cada vez mais rápido, ao ponto de escorrer pelas mãos, tornando-se necessário a todo o instante algo novo pois, tudo transforma-se em passado rápido demais. Inquietou-me reconhecer que um destes sistemas de ensino transformou capítulos de livro didático de História publicado anteriormente em módulos apostilados, o que a meu ver não condizia com a proposta e promessa de anunciação de algo inédito.

Reflexões anteriores somadas às minhas práticas como servidora estadual desde 2011, lotada no Colégio Estadual Barão de Tefé, em Seropédica; como tutora em disciplinas referentes ao Ensino de História da graduação em licenciatura de História, oferecida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) através da Fundação Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)/Consórcio CEDERJ, no polo de Miguel Pereira durante 2012 e como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/ Subprojeto História, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) entre 2015 e 2016, contribuíram para que indagações sobre livros didáticos e temporalidade se tornassem cerne da pesquisa de conclusão do curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ.

Nesta investigação, procurei reconhecer como História, temporalidade e ofício do historiador eram apresentados em duas coleções didáticas para o ensino médio inseridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição referente ao ano de 2012, a saber: *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim e *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Inferi, a partir das análises

1 SANTOS, Elizete Gomes Coelho dos. 2010. "**Conteúdo moderno e na medida ideal**": material de publicidade dos sistemas de ensino comercializados (2007-2009). Rio de Janeiro, UFRJ. (Monografia de graduação em História)

realizadas nos recortes destas obras, que tempo não era apresentado enquanto construção humana e a periodização tradicional da História, marcada pelo viés quadripartite, não era questionada².

Interesso-me por pesquisas deste específico campo investigativo interdisciplinar desde que cursava a licenciatura e o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) certamente corroborou para a ampliação de possibilidades de pensar práticas docentes na educação básica, uma vez que sua organização é pautada pela construção de ferramentas profícuas para que os mestrandos possam questionar as suas vivências.

Lugar de fronteira entre Educação e História, cuja produção de saberes se dá a partir de diálogos, de trocas e de reconhecimento das diferenças (MONTEIRO; PENNA, 2011), o campo de estudos Ensino de História vem produzindo pesquisas que são notadamente marcadas por referenciais tanto do campo do currículo, quanto da didática. Em geral essas produções valorizam a especificidade da construção epistemológica do saber escolar e sua relação com os saberes docentes. Estes aspectos auxiliam na compreensão da História acadêmica e da História escolar através de suas gêneses entrelaçadas porém, esta última não podendo ser concebida por um reducionismo de pesquisas realizadas pelos historiadores, uma vez que possuem epistemologias próprias (MONTEIRO, 2010), não hierarquizáveis.

Ao realizar levantamento acerca de tendências e perspectivas no campo do Ensino de História através da análise de resumos de dissertações e teses produzidas entre 1998 e 2007, presentes no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Flávia Caimi (2015) aponta o livro didático dentre as temáticas mais recorrentes, dentre as quais também estão história do ensino de História, formação e prática docente e, fontes e métodos.

Livro didático, dispositivo específico do processo de escolarização (GASPARELLO, 2013) cujas leituras possíveis são inúmeras, pode ser apreendido como suporte cultural que transmite conhecimento socialmente legitimado, não sendo puro reflexo de diretrizes oficiais (MONTEIRO, 2013); se coloca como importante ferramenta de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem (CAIMI, 2010). Ao ser concebido enquanto complexo objeto cultural que “mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo” (CAIMI, 2010, p. 103), refleti-lo implica considerar saberes de referência, políticas educacionais, autores, editoras, projetos escolares, compradores e leitores finais.

2 SANTOS, Elizete Gomes Coelho dos. 2016. **Temporalidades e Ensino de História**: narrativas acerca do tempo no currículo de História a partir de livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2012). Rio de Janeiro, UFRJ. (Monografia de especialização em Ensino de História)

Através da análise de didáticos, é possível identificar reinterpretações de diretrizes oficiais e ainda, a perspectiva que seus idealizadores possuem sobre o quê e o como ensinar (MONTEIRO, 2013). Estudá-los pressupõe no reconhecimento de vestígios interpretativos diversos acerca de como determinada sociedade estabeleceu relações com o seu passado e estas perspectivas possuem historicidade.

Discussões em torno de obras didáticas tangem Currículo, que nesta pesquisa foi pensado, a partir de teorias pós-críticas, como um campo de criação simbólica e de seleção cultural, permeado por tensões e contradições, de constituição complexa e híbrida, para além da sala de aula, com diferentes instâncias de realização (MOREIRA, 1997, p. 14). Naturalizá-lo empobreceria uma série de entendimentos sobre concepção e controle da escola pois é inerente a si, relações sociais, aspectos políticos, discursos cujas narrativas se dão através de relações de poder, a partir das quais tradições são inventadas (GOODSON, 2013, p. 27).

Circe Bittencourt, ao analisar teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos de periódicos e anais de encontros da área de Ensino de História, traçou panorama acerca de pesquisas sobre livro didático de História no Brasil considerando o recorte temporal 1980 a 2009. Três momentos, pela autora, são destacados: nos anos 1980 e início da década de 1990, as análises recaíam majoritariamente nas denúncias de caráter ideológico, ou seja, na presença permanente de determinados personagens ou ausências de grupos sociais; esta característica era atribuída devido ao distanciamento em relação à produção historiográfica acadêmica, uma vez que a concepção predominante de livro didático de História elegia seu conhecimento como oriundo exclusivamente da Academia.

Nos anos 1990, didáticos começaram ser percebidos em sua complexidade, uma vez que questões em torno da autoria e implementação do PNLD passaram a ser consideradas, dialogando com a formação de professores e com Currículo, não mais compreendido como um meio neutro de transmissão de informações e conhecimentos (SILVA, 2011). Já na primeira metade do século XXI, são problematizadas as relações entre Estado, editoras e público consumidor além do uso que alunos e professores fazem do material no cotidiano escolar; passa a existir, portanto, preocupação com o aperfeiçoamento das obras didáticas, propostas de melhorias no processo de produção e de sua distribuição (BITTENCOURT, 2011).

Tão relevante quanto reconhecer que são diferentes as formas pelas quais pesquisadores do campo do Ensino de História refletem acerca de livros didáticos em diferentes momentos da História do Brasil, é considerar a implantação da política de materiais

escolares no país, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que principiou condições para sua produção, importação e utilização (CAIMI; ROCHA, 2014).

O PNLD foi implementado em 1985, contexto de redemocratização, cuja responsabilidade recai hoje sobre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente, o objetivo do respectivo programa era adquirir e distribuir de forma universal e gratuita, obras didáticas para os alunos da rede pública do ensino fundamental.

A política que orienta a produção e distribuição de didáticos no Brasil tem sido responsável pela seleção e produção de saberes assim como, de valores (MONTEIRO, 2013). O PNLD incitou debates, críticas e pesquisas que evidenciam não só a relevância econômica para um amplo setor relacionado à produção de livros, que movimenta capitais interno e externo, bem como a função que a literatura escolar exerce na vida cultural e social (GASPARELLO, 2013).

Este programa governamental vem auxiliando para a melhora da qualidade dos livros mediante progressiva rigorosidade de critérios avaliativos que passam pelo crivo de universidades públicas, podendo ser apreendido como política curricular pois contribui na determinação dos conteúdos a serem lecionados e estratégias de ensino para a educação básica, posto que é “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006, p. 39).

Livros didáticos de História se colocam entre os mais mirados pela opinião pública, sobretudo a jornalística³, uma vez que incorporam disputas sociais por narrativas que se pretendem válidas, vide debates em torno da atuação daqueles que defendem o Programa Escola Sem Partido (ESP) ou ainda, o Movimento Brasil Livre (MBL) e da estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo. Em alguns casos, o enfoque generalizado da mídia em didáticos em relação a sua qualidade e conteúdo, parece relegar a segundo plano debates igualmente relevantes como as condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos brasileiros do ensino básico (SILVA, 2012, p. 817).

3 Na segunda metade dos anos 2000, de acordo com Marco Antônio Silva, a polêmica sobre a qualidade dos livros didáticos de História ocupou um espaço de destaque na imprensa brasileira, sobretudo por conta do artigo “O que Ensinam às Nossas Crianças”, publicado por Ali Kamel, no jornal *O Globo* de 18 de setembro de 2007. Silva destaca que “o jornalista fazia severas críticas ao livro “Nova História Crítica”, de Mario Furley Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração, obra mais adotada pelos professores de Ensino Fundamental nos últimos anos e naquele momento já reprovada pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (SILVA, 2012. p. 804 – 805).

Em 2017, o PNLD ganhou especial destaque nestas discussões midiáticas, por conta de medidas governamentais que inclusive o reestruturou a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho do respectivo ano, passando a denominá-lo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o que será detalhado no capítulo segundo. Notícias e reportagens repercutiram as alterações provocadas pela revogação do Decreto nº 7.084, de 18 de julho de 2010, que regia os programas de material didático no recorte temporal selecionado para esta pesquisa.

No texto “Temer refunda o PNLD”, publicado pelo portal especializado em notícias e informações sobre a indústria do livro *PublishNews* em 20 de julho do ano passado⁴, o jornalista Leonardo Neto indica, que entre as principais mudanças promovidas estão a inclusão de compra de livros para professores da educação infantil e para alunos de escolas conveniadas, contudo sem previsão de acréscimo do orçamento para a aquisição das obras. Além do mais, Neto destaca fatores de ordem mercadológica ao fazer referência a editores preocupados em prontamente atender as novas demandas estabelecidas pelo MEC.

No site oficial do MEC em 01 de setembro de 2017⁵, o PNLD, apresentado como carro-chefe governamental e já com a sigla alterada, ganhou destaque tanto pela visita do ministro da Educação, Mendonça Filho, ao estande do FNDE⁶, cuja temática girava em torno dos 80 anos dos programas do livro didático no Brasil, na 18ª edição da Bienal Internacional do Livro do Rio, realizada no centro de convenções Riocentro, na capital fluminense, quanto pelo anúncio do concurso literário comemorativo a tal efeméride, intitulado “Faça parte dessa história”, voltado para estudantes matriculados em turmas do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras, com a possibilidade de inscrição de obras de diferentes gêneros tais como crônica, biografia e história em quadrinhos.

A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicaram em 08 de novembro do ano passado⁷, uma nota de crítica ao edital do PNLD 2019 orientando entidades a absterem-se da indicação de profissionais para a avaliação das obras didáticas sob argumentação de que, de acordo com o escopo do edital, tender-se-ia a aprovar obras contrárias ao que se acredita serem necessárias para uma escola pública de qualidade e socioculturalmente referenciada. O

4 Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/20/temer-refunda-o-pnld>. Acesso em: 06 ago. 2017.

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=54021>. Acesso em: 03 set. 2017.

6 Registro fotográficos realizados por mim em 04 de setembro de 2017 do estande do FNDE na 18ª edição da Bienal Internacional do Livro do Rio. O estande foi organizado através de uma linha do tempo cujo marco inicial reporta-se ao Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o INL. Apêndice 1. p. 128.

7 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/abdc-e-anped-expoem-em-nota-equivocos-do-edital-do-pnld2019-e-orientam-entidades-absterem-se-da>. Acesso em: 10 nov. 2017.

respectivo edital desqualificaria a função docente, ao propor controle; limitaria as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reeditaria a linguagem das “competências e habilidades” e proporia parâmetros e mecanismos de verificação da aprendizagem obsoletos.

A denúncia de livros didáticos erroneamente distribuídos e descartados ainda na embalagem em lixo na cidade de Trindade, sertão de Pernambuco, foi realizada pelo portal de notícias *GI Petrolina* em 05 de dezembro de 2017⁸ e de acordo com as informações contidas no próprio material didático, os livros foram enviados pelo FNDE de Feira de Santana, na Bahia, e o destino seria escolas do município e de cidades vizinhas, tais como Serrolândia e Mairi. Segundo o site *GI Mato Grosso*, caso semelhante foi relato a Câmara de Vereadores de Barra das Garças em abril do ano corrente⁹, referindo-se ao descarte de didáticos pela Escola Estadual Dom Bosco, que segundo a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-MT), estaria desativada desde 2005 e funcionando como depósito de livros e outros materiais utilizados por outras escolas¹⁰. No Rio de Janeiro, em Campo Grande, de acordo com a versão *on-line* do periódico *Extra* de 30 de abril de 2018¹¹, livros paradidáticos do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Anitta Malfatti foram descartados numa caçamba da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), que alegou realizar a coleta a fim de abastecer cooperativas de reciclagem.

A audiência pública que discutiu o PNLD 2020 foi noticiada pelo portal *PublishNews* em 08 de fevereiro de 2018¹². Esta edição do programa incluirá a compra de livros de literatura com a finalidade de atender dois tipos de acervos: um que prevê a entrega de dois livros para cada aluno e outro que irá compor as bibliotecas escolares, anteriormente atendidas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), extinto pelo Decreto nº 9.099.

8 Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/centenas-de-livros-didaticos-sao-descartados-em-lixao-na-cidade-de-trindade-sertao-de-pe.gh.html>. Acesso em: 27 jan. 2018.

9 Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/lacrados-livros-didaticos-nunca-usados-sao-descartados-em-barra-do-garcas-mt.gh.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

10 O folder “Conheça o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, disponibilizado pelo estande do FNDE na 18ª edição da Bienal Internacional do Livro do Rio, ocorrida em 2017, prevê que “aqueles que não são parte da comunidade escolar, também podem participar do programa. Como bem público, o livro deve ser zelado por todos. Qual quer cidadão pode ser um parceiro do programa e verificar se os livros já chegaram à escola, por meio do Sistema Distribuição de Livros (www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet). Casos de irregularidades tais como venda e compra de livros didáticos do programa, falta de livros, descarte inadequado/suspeito de livros podem e devem ser denunciados ao FNDE”. É possível considerador o maior enfoque em denúncias desta alçada em ano eleitoral, uma vez que funcionam como estratégia em disputas políticas.

11 Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/livros-de-ciep-no-lixo-geram-revolta-em-campo-grande-escola-se-defende-22639711.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

12 Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2018/02/08/mec-deve-comprar-livros-de-literatura-ainda-em-2018>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Seja pela repercussão em âmbito acadêmico das alterações promovidas no PNLD no último ano, seja pelos espaços destinados a este programa nas esferas jornalística e mercadológica, livros didáticos ambientam em torno de si, múltiplas disputas e denúncias, promovendo-os a assunto da ordem do dia. Por mais que se enquadrem nas temáticas mais recorrentes de pesquisa no campo do Ensino de História, inesgotáveis são as formas de investigá-los.

Flávia Caimi indica o que considera cinco aspectos lacunares em pesquisas sobre livros didáticos de História, a saber: livro didático regional; abordagens metodológicas do livro didático de História; especificidades da cognição histórica; estudos comparados entre livros didáticos nacionais e estrangeiros, e historiografia do livro didático de História. No terceiro item, a autora destaca que não têm sido recorrentes trabalhos acadêmicos que investigam a relação que o aluno estabelece com o livro, ou as aprendizagens que essa relação propicia, ao indicar que “pouco sabemos sobre o modo como o livro didático de história trabalha com os conhecimentos prévios dos estudantes, com a construção de conceitos históricos” (CAIMI, 2013, p. 50).

Nesta pesquisa, me interessou a carência de estudos que tenham como empiria, livros didáticos, através do eixo investigativo Ensino de História e temporalidade¹³. Tempo apresenta-se enquanto “alicerce da produção de conhecimento histórico” (MONTEIRO, 2015, p. 169), o que torna imprescindível questionar os sentidos atribuídos a ele e os efeitos que esses sentidos realizam sobre a significação da experiência temporal dos indivíduos na contemporaneidade (GABRIEL, 2012).

O interesse por este prisma analítico gira em torno de indagações tais como “o professor de História terá efetivamente feito uma reflexão sobre suas concepções de tempo e as concepções de temporalidade que estão presentes no material didático que utiliza?” e ainda, “terá pensado ele que a forma como a narrativa histórica apresentada no livro didático organiza o tempo é só uma maneira de ordená-lo, podendo ele mesmo, como professor, dar uma nova ordenação às temporalidades?” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 24).

Neste estudo, processos de construção, mobilização e operação de sentidos de tempo foram reconhecidos e analisados na coleção didática para o ensino médio *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, inserida no guia de livros didáticos PNLD 2015. Este estudo subsidiou a construção de atividades pedagógicas, cujo debate acerca do conceito

13 Tempo e temporalidade são conceitos considerados isomorfos neste estudo.

tempo gira em torno do enfoque norteador Reforma Urbana no Rio de Janeiro, ocorrida no início do século XX.

O livro didático de História, “lugar de produção, distribuição e consumo de saberes/enunciados híbridos” (GABRIEL, 2009, p. 249), muitas vezes é o único instrumento disponível de apoio pedagógico para o professor. É entendido, nesta pesquisa, como política de currículo no domínio do PNLD e estudado através de recortes da coleção didática impressa elegida, cuja construção dar-se por meio de “narrativas históricas em sua modalidade escolar” (CAIMI; ROCHA, 2014, p. 134).

O primeiro capítulo, “História, Ensino de História e Temporalidade”, é composto por reflexões em torno do conceito tempo, seja em âmbito historiográfico, seja nas produções inseridas nos campos do Ensino de História e da Didática da História. Para construí-lo, considere as críticas realizadas pelos *Annales* à História tradicional, o conceito de narrativa segundo Paul Ricouer, categorias cunhadas por Reinhart Koselleck para análises temporais e a concepção de regime de historicidade delineada por François Hartog. Tal-qualmente, expus aportes reflexivos, a título de exemplificação, realizados por Circe Bittencourt, Antoni Fernández e Joan Pagés Blanch.

O capítulo seguinte, denominado “Currículo, Livro didático e Temporalidade”, possui como viés, a percepção de livros didáticos como fontes que não são isoladas (CHOPPIN, 2002). Em vista disso, além da apresentação da obra selecionada para estudo, são realizadas considerações acerca de currículo, do panorama do livro didático de História no Brasil como política pública e da implementação, funcionamento, modificações e critérios constituintes do PNLD.

Em “Sentidos de tempo no livro didático de História”, terceiro capítulo, a análise dos recortes da coleção didática é realizada a fim de relacionar os sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais do volume I da obra de Boulos Júnior às prerrogativas temporais presentes no manual de apoio ao professor e àquelas situadas no guia de livro didático referente ao PNLD 2015. Em seguida, é investigado como a narrativa constitutiva do terceiro capítulo do volume III de *História, sociedade & cidadania* opera com os sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais da obra e como dialoga com aqueles presentes nos respectivos manual e guia do PNLD. O aporte teórico deste estudo é fundamentado pelos conceitos espaço de experiência e horizonte de expectativa, regime de historicidade, narrativa, marcas da tradição e sinais de alternativa, respectivamente de Reinhart Koselleck, François Hartog, Paul Ricouer e Cinthia Monteiro de Araujo.

Os textos-base dos capítulos selecionados desta obra didática foram inquiridos através da abordagem metodológica de análise de discurso apresentada por Norman Fairclough (2001), pertinente para esta pesquisa pois considera que os textos a serem analisados podem ser heterogêneos e ambíguos, tais como os presentes em livros didáticos, constituídos por diferentes tipos de discurso em sua produção e interpretação. Este autor orienta que os textos também “são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107), ou seja, são múltiplas as leituras que uma obra didática pode ter e no que concerne a esta análise, diz respeito a uma investigação que buscou reconhecer sentidos temporais inseridos em narrativas didáticas, para subsidiar a elaboração de um produto.

O quarto capítulo, “Tempo, imagens e textos: atividades didáticas com documentos”, é formado por considerações com relação as reformas urbanas no Rio de Janeiro ocorridas no início do século XX e ao uso de fontes históricas em sala de aula, especialmente trechos de periódicos e registros fotográficos. As atividades pedagógicas foram construídas a partir da abordagem de resolução de problemas com o propósito não apenas de desenvolver sinais de alternativa reconhecidos na obra didática de Boulos Júnior mas também possibilitar a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico. O produto, dividido em três blocos, possui como objetivo inicial o reconhecimento da heterogeneidade nos discursos anunciadores do remodelamento na cidade então capital do país, que receberam apropriações diversas.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADE

Krzysztof Pomian (1993), em verbete inserido no volume vigésimo nono da Enciclopedia Einaudi, aborda a temática “Tempo/Temporalidade” de forma plural. Para assinalar que a dimensão de subalternidade do presente ao futuro varia conforme as categorias sociais e que a idade de um indivíduo remodela sua percepção temporal, Pomian realiza considerações acerca do que denomina tempo solar, tempo da natureza, tempo biológico, tempo psicológico, tempo individual, tempo religioso, tempo dos relógios, tempo político e tempo social, relacionando-os as ideias de ciclicidade e coletividade.

O autor transpassa diferentes concepções temporais, tais como as presentes em *Ser e Tempo*, de Heidegger, que trata este assunto na esfera da ontologia, e as sugeridas por Immanuel Kant, na obra *Crítica da Razão Pura*, em que tempo, a seu ver, não se coloca como um conceito empírico, divergindo-se do tempo psicológico. Ao se debruçar sobre a obra de Jean Piaget, Pomian indica que a apreensão temporal resulta de uma aprendizagem que se daria ao longo da infância por meio da ordenação dos acontecimentos de acordo com a sua sucessão; do estabelecimento de igualdade entre duas durações simultâneas; do acréscimo de uma duração a outra e a de sua soma a uma terceira e, da divisão da duração em frações temporais passíveis de serem repetidas e aplicadas a qualquer intervalo de tempo.

As observações de Pomian são relevantes para a compreensão de que, por mais que haja a sensação da passagem do tempo como algo externo à vida humana, não se pode naturalizá-la, uma vez que concepções de temporalidade não são inatas, são construções complexas que possuem historicidade: “o pensamento temporal de cada indivíduo revela-se como um produto da História” (POMIAN, 1993, p. 69).

Tempo pode ser concebido como um símbolo social e, ao nascer, um indivíduo já se encontraria inserido na cultura de uma determinada percepção de temporalidade para além do que relógios e calendários conseguem dar conta (ELIAS, 1998, p. 16). Sua construção serve, dentre as muitas possibilidades de interpretá-la, como estratégia de referência que seria capaz de arranjar o fluxo ininterrupto dos acontecimentos assim como as transformações nos percursos dos indivíduos, de sua coletividade e de fenômenos naturais.

Neste primeiro capítulo, não será proposto reflexões ontológicas acerca do tempo e sim, refleti-lo através de alguns expoentes da historiografia, do Ensino de História e da Didática da História¹⁴.

1.1 – Tempo e Historiografia

As correntes historiográficas são plurais e possuem historicidade: estão inseridas em um tempo específico e apresentam cada qual, sua peculiar percepção. Não é objetivo desta seção aprofundar os debates internos ao campo da História em torno do conceito tempo histórico e sim, caracterizá-lo através de exemplificações. Será exposto aqui, algumas das muitas viabilidades de conceituar tempo.

No ofício do historiador, o tempo pode ser tratado como duração, como distância, como delimitação de um leque de experiências: os períodos cronológicos, por exemplo, resultam da construção de objetos de estudo e não são estabelecidos *a priori* da análise a ser proposta.

Ao afirmar que a temporalidade pode ser percebida nas mudanças históricas, José Carlos Reis (2012) enfatiza que a reflexão em relação ao tempo se delineia como complexa, múltipla, para além de passado, presente e futuro. Reis indica que de acordo como estas últimas três categorias se relacionam, tem-se uma determinada concepção temporal, como a linear, a teleológica e a presentista, a título de exemplo.

O autor, ao indagar sobre o tempo histórico como representação intelectual, apresenta três concepções para discorrer: as críticas realizada pelos *Annales* no tocante a História tradicional, as considerações de tempo-calendário realizadas por Paul Ricouer e as categorias meta-históricas “campo de experiência” e “horizonte de expectativa”, elaboradas por Reinhart Koselleck (REIS, 2012, p. 35).

A revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada na primeira metade do século XX, colocava-se em oposição à História política e à História dos eventos, tal qual estavam sendo feitas. Ao trazer uma nova perspectiva historiográfica denominada História problema, resultante da ênfase na interdisciplinaridade e da ampliação do que se conceituava

14 Na pesquisa realizada no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ), busquei reconhecer as concepções de temporalidade em diferentes documentos curriculares que propunham regulamentações, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Currículo Mínimo/Seeduc-RJ (SANTOS, 2016).

fonte histórica, combatia a óptica tradicional, que compreende a História como o estudo dos fatos passados, sendo o tempo histórico apresentado enquanto dimensão do passado em si.

Os *Annales* declaravam que os historiadores partiam sempre do presente, que se relaciona com o passado, determinando-se em reciprocidade. A partir de então, entende-se que a escrita da História não coincide com o real, é fruto de um contexto específico, o que remete a definição de Marc Bloch: “conhecimento dos homens no tempo” (REIS, 2012, p. 37).

A partir dos anos 1970, é possível identificar um retorno de interesse ao que concerne à política e à narrativa, entretanto não mais como eram concebidas em fins do século XIX, em âmbito permeado pelo Positivismo.

A concepção de tempo histórico, que se refere à vida humana, como um terceiro tempo mediador entre o tempo da natureza e o da consciência é apresentada por Paul Ricouer (REIS, 2007, p. 184). Temporalidade só se deixaria dizer à medida que fosse narrada e é por meio dessa forma que a experiência temporal se tornaria significativa, por conseguinte, a narrativa histórica pode ser compreendida como uma estrutura de tempo intrínseca a este conhecimento (ANHORN, 2012, p. 192).

Ao conceber a linguagem como recurso gestador das concepções temporais (que são múltiplas) pois possibilita ao ser humano construí-las e apropriar-se delas, Ricouer promove uma conciliação entre a História problema e a narrativa. Compreendendo que narrar implicaria conjuntamente datar, o autor aponta que o historiador estabelece períodos para as experiências vividas que estuda, interpretando-as como rupturas ou continuidades, estabelecendo ritmos, atribuindo-lhe sentido (REIS, 2012, p. 39) e para tal, o calendário funcionaria como uma espécie de “primeira ponte lançada pela prática historiadora entre o tempo vivido e o tempo cósmico” (RICOUER, 1997, p. 180).

Reinhart Koselleck apresenta o tempo histórico como a maneira específica em que cada sociedade tensiona o “passado atual”, as experiências e, o “futuro presente”, as expectativas (KOSELLECK, 2006. p. 308). O calendário é percebido como referência operatória, auxiliando o historiador a reconhecer simultaneidades e mudanças nesta representação intelectual que “se liga às ações sociais e políticas, a seres humanos concretos, agentes e sofrendores, às instituições e organizações que dependem deles” (REIS, 2012, p. 42).

As categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” apresentadas pelo autor contribuem para compreender a sobreposição de tempos históricos e seus ritmos, possuidores de historicidade em dimensão diacrônica, além de igualmente complexos em âmbito de sincronia pois “perspectivas temporais não podem ser aplicadas de igual maneira a

todas as camadas sociais” (KOSELLECK, 2006. p. 315). Koselleck aponta que, a partir do século XVIII, passa a ser recorrente no mundo ocidental, a perspectiva de futuro condutor de progresso, embasado em uma aceleração temporal que modificou concepções de passado e também, dinamizou as experiências simultâneas.

A partir da primeira metade dos anos 1980, em diálogo com Reinhart Koselleck e com concepções antropológicas de Marshall Sahlins (HARTOG, 2015, p. 28), François Hartog lança mão do instrumento heurístico regime de historicidade, definido como “modos por que se conectam presente, futuro e passado na escrita da história” (HARTOG, 2003, p. 10), que se instauram lentamente, convivem, se sobrepõem e são contestados desde seu engendro. Em vista disso, este instrumento de análise – que não se limitaria a História europeia (HARTOG, 2015, p. 139) - ajuda a refletir acerca de como cada sociedade trata o seu passado, considerando a tensão “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” (HARTOG, 2006, p. 16).

Hartog indica que inúmeras são as maneiras pelas quais este arranjo pode ocorrer, não sendo possível enumerá-las, ao passo que destaca três distintas relações temporais que tomaram forma na História do Ocidente. Uma delas, o regime antigo de historicidade, no qual a *historia magistra vitae* interpreta a história como fonte de lições, coletâneas de exemplos (HARTOG, 1998, p. 197); durante o período renascentista, repaginou-se, porém permaneceu considerando o passado como prisma (HARTOG, 2003, p. 14).

A segunda perspectiva denomina-se regime moderno de historicidade e se constituiu a partir da segunda metade do século XVIII, percebendo a História como um “progresso coerente, unificado e acelerado da humanidade, um sujeito singular-coletivo, em direção ao futuro” (REIS, 2012, p. 52). Este regime possui como marco inicial a Revolução Francesa, que ocupa *locus* de conflito entre o arranjo temporal anterior e o moderno; considera as implicações de tempo linear e progressista, possibilitada por uma determinada aceleração que antes, era ausente; deixa de focar o passado e o tempo cíclico, ocasionando o alargamento do horizonte de expectativa em detrimento do espaço de experiência.

No ocidente pós-queda do Muro de Berlim, vem se delineando o que Hartog denominou regime presentista, decorrente do progresso tecnológico, da sociedade de consumo e da informação, dos programas de biotecnologias, da globalização e da mercantilização do tempo: este parece escorrer por entre os dedos, havendo uma necessidade de agarrar de alguma forma este presente que se transforma cada vez mais rápido em passado.

Manoel Luiz Salgado Guimarães, ao refletir sobre esta crescente percepção de aceleração temporal, indica a ênfase contemporânea numa política de criação de cada vez mais patrimônios, o que não garante uma relação mais crítica com o passado (GUIMARÃES, 2008, p. 23). Ao refletir acerca do presentismo, o autor indica que a confiança no futuro foi substituída pela necessidade de preservação no presente como forma de resguardarmo-nos das incertezas do que está por vir (GUIMARÃES, 2008, p. 38).

O regime presentista açambarca na discussão sobre tempo não apenas a multiplicação patrimonial para o consumo mas também, os conceitos de memória e identidade, a preservação do meio ambiente, a produção em massa dos arquivos e as comemorações dado que “o presente deseja se olhar como se fosse já histórico e volta-se sobre si mesmo para controlar a imagem que o futuro lançará sobre ele quando for passado” (REIS, 2012, p. 55).

Neste regime, o ponto de vista é explícita e unicamente o do presente, não há outro horizonte do que ele mesmo, tornando obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa (HARTOG, 2003, p. 28). Hartog, ao apresentar um presente protagonista, que é “ao mesmo tempo tudo (só há presente) e quase nada (a tirania do imediato)” (HARTOG, 2015, p. 259), indica que é preciso interrogar esta velocidade onipresente e a recusa do envelhecimento, reconhecendo o presente também como variado e ambíguo, que é percebido de maneiras diferentes pelos indivíduos conforme o lugar que ocupam na sociedade (HARTOG, 2015, p. 14).

Os veículos de comunicação, nesse cenário, voltam-se cada vez mais para o formato ao vivo, a fim de assegurarem posição precursora na difusão informacional, anunciando como ocorrido, o que ainda não teve lugar (HARTOG, 2015, p. 150). Para a ensaísta e pesquisadora argentina residente no Rio de Janeiro, Paula Sibilia, o resultado é um fluxo televisivo de informações fragmentadas e dispersas, contrário a “produção e a coagulação dos significados” (SIBILIA, 2012, p. 87).

As considerações expostas acima permitem estabelecer uma prévia de como tempo histórico foi delineado nesta pesquisa a partir de determinadas vertentes historiográficas, o que não esgota de maneira alguma a discussão. Entendo-o como a tentativa de acompanhamento dos homens em suas mudanças, que se altera de acordo com as diferentes sociedades; como construção social associada à memória e essa às identidades sociais dos sujeitos.

A disciplina escolar História pode possibilitar aos alunos, entrar em contato com outros rearranjos temporais para além do presentismo. Mesmo não sendo objetivo desta

pesquisa, entendo que a investigação de como os discentes concebem temporalidade e se colocam frente a categoria do presente é um estudo propício para problematizar a escola e este regime temporal.

Sibilia dedicou-se à chamada “crise da escola”, principalmente no que diz respeito às subjetividades influenciadas pelo uso de dispositivos digitais¹⁵. Ao reconhecer como marcas do contexto atual, a sociedade fortemente midiaticizada, o individualismo e a lógica de mercado que fez da escola, um produto, a autora compreende que a existência de alunos apáticos condiz com questões temporais pois falta-lhes a construção de sentidos (SIBILIA, 2012, p. 65).

A sugestão indicada por ela para lidar com a implacável fluidez contemporânea seria a construção de redes, com a finalidade de desacelerar a liquidez de acontecimentos para que estes possam ser absorvidos e transformados, de fato, em experiência.

1.2 – Tempo e Ensino de História

Na seção anterior, indiquei algumas possibilidades historiográficas que auxiliam na reflexão da questão temporal, não sendo esperado que estes debates estejam presentes tais quais em livros didáticos de História. Defendo que os saberes históricos acadêmico e escolar possuem especificidades epistemológicas e a função do componente curricular História na educação básica não seria formar historiadores em miniatura; a seguir, pretendo apresentar apreciações de pesquisadores do campo Ensino de História acerca desta temática.

Durval Albuquerque Júnior destaca a importância de desnaturalizar o tempo e reflexioná-lo na qualidade de uma construção social, cultural e narrativa ao afirmar que ensinar História é efetuar marcas temporais pois sempre implica ao professor, adotar, mesmo que de forma inconsciente, certa ordenação dos tempos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 24).

A problematização temporal na docência é sugerida pelo autor, através de questões, tendo como exemplo: Quais seriam as concepções de tempo apresentadas ao aluno? Majoritariamente, de que maneira temporalidade é abordada e como impacta o discente?

15 O ensino de História também é influenciado por recursos digitais, inclusive como estratégias pedagógicas. Marcella Albaine Farias da Costa investigou formas de como *games* podem ser utilizados na aprendizagem histórica, uma vez que estes e as tecnologias têm muito a oferecer em termos de mudanças da lógica de pensar e de construir conhecimento nos espaços escolares (COSTA, 2017).

Como o livro didático adotado se organiza temporalmente e como pode ser reordenado, em sua utilização? (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 23). Contanto que concepções de tempo são problematizadas no ensino de História, proporciona ao aluno a experiência de sair de seu tempo, o que contribui, segundo Albuquerque Júnior (2016, p. 25), na preparação do discente para lidar com a alteridade, a diferença e a mudança.

História, processo histórico, tempo, sujeito histórico, cultura, historicidade dos conceitos e cidadania¹⁶. Holien Bezerra designa estes conceitos como fundamentais para o ensino de História na escolaridade básica pois, auxiliariam os alunos saídos da escola em sua vivência como cidadãos; categorias estas que foram se constituindo pela prática dos historiadores e que as propostas pedagógicas não podem negligenciá-las (BEZERRA, 2010, p. 41).

O autor assinala, reportando-se ao conceito tempo, a importância de levar o aluno a compreender as temporalidades e seus ritmos diversos, responsáveis pelas formas de organização social e seus conflitos no decorrer da História, que é constituída pelo conjunto complexo de vivências humanas (BEZERRA, 2010, p. 44).

Os conteúdos históricos, de acordo com Bezerra, seriam meios para a aquisição de capacidades reflexivas de tempo para além de noções de passado, presente e futuro, como o estabelecimento de relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade (BEZERRA, 2010, p. 38).

A partir das considerações do autor, é possível afirmar que o professor de História que se preocupa constantemente com os sentidos de temporalidades movidos em sala de aula, torna esta prática aliada no exercício diário de se evitar anacronismos, ou seja, analisar determinado tempo/espaço a partir de parâmetros que não condizem com a sua historicidade.

Em publicações voltadas para professores de História atuantes na educação básica, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco preconizam tempo como conceito relevante para o ensino de História.

Bittencourt, no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, após considerações acerca do tempo vivido, que condiz com a experiência individual e com o biológico; do tempo concebido, que varia de acordo com as culturas; do tempo métrico, que possibilita a construção de periodizações; e das noções de tempo construídas por Fernand Braudel, com os

16 As características atribuídas ao conceito tempo, no que concerne ao componente curricular História, presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2008, se assemelham a estas. A escrita desta política curricular foi responsabilidade não só de Holien Gonçalves Bezerra, mas também de Lana Mara de Castro Siman e Margarida Maria Dias de Oliveira, cuja leitura crítica destinou-se a Helenice Rocha e Pedro Tomaz de Oliveira Neto (SANTOS, 2016, p. 25).

seus diferentes ritmos e níveis, indica que a temporalidade histórica não pode ser sinonímia de tempo cronológico e que “o uso de datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes e depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos” (BITTENCOURT, 2004, p. 212). Portanto, as datações são pontos referenciais, que necessitam de sentidos a eles atribuídos.

A autora enfatiza que apreender duração seria um dos aspectos imprescindíveis para as reflexões temporais pois, através dela, são compreendidas as mudanças, transformações e permanências (BITTENCOURT, 2004, p. 215).

Schmidt e Cainelli (2010) constroem uma concepção do que seria ensinar História na educação básica através do papel da apreensão de temporalidades, que proporcionam ao aluno se conceber tal como sujeito histórico e com isto, conseguir que ele reconheça outros sujeitos em diferentes tempos: aprender história é identificar experiências, valores e práticas sociais (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 106).

De acordo com as autoras, o ensino de História prevê que as noções temporais de sucessão, duração, simultaneidade, mudança e permanências sejam trabalhadas com os alunos. Estas percepções são construídas através de uma operação múltipla que ocorre, a título de exemplo, pelo processo de escolarização e pelo livro didático e assistem a compreensão não apenas das relações entre uma época histórica e outra, como também das múltiplas temporalidades que podem coexistir nas sociedades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009 p. 100).

Ao destacar que diferentes são as formas de medir temporalidade e indicar os calendários como importantes fontes de referência, Ferreira e Franco expõem tempo como o elemento que dá sentido às ações dos indivíduos e que possibilita localizar os acontecimentos numa percepção de presente, passado e futuro, enfatizando que “não é possível analisar nada em termos históricos sem levarmos em consideração a época em que determinado fato aconteceu” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 73).

Para os autores, a forma específica que cada sociedade concebe seu tempo, que é responsável por situar “a ação humana dentro de uma sucessão diferenciada de acontecimentos” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 72), está diretamente relacionada a sua organização. Fortemente marcado pela irreversibilidade, multiplicidade e não linearidade, o tempo histórico é compreendido por eles através de fragmentos selecionados de Claude Lévi-Strauss, Jean Chesneaux e Reinhart Koselleck, que auxiliam na compreensão de durações e interrupções temporais.

Os autores mencionados acima convergem não só ao citar o modelo quadripartite francês de divisão da História, construído no século XIX, como algo a ser superado, visto que favorece interpretações eurocêntricas, que excluem uma gama de possibilidades, como também se reportam à não linearidade do tempo histórico e às múltiplas durações temporais (acontecimento, estrutura e conjuntura) introduzidas por Fernand Braudel.

Estas publicações favorecem a interpretação de que aproximar conteúdos programáticos da História a realidade discente implica na realização de manobras temporais de idas e vindas. Cada qual a sua maneira, estes autores militam por um ensino de História que considere plurais visões de mundo, tarefa esta que pode ser potencializada por reflexões em torno do conceito tempo porém, parece haver silenciamentos ao pensá-lo no Ensino de História.

Ao refletir acerca desta questão, Ana Maria Monteiro e Carmen Gabriel mencionam que esta resistência a refletir temporalidades neste campo de pesquisa se dá pela “dificuldade epistemológica que a reelaboração didática pressupõe” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 37). Estas autoras, que analisam o processo de produção dos conhecimentos escolares no âmbito da disciplina História através da estrutura narrativa do conhecimento histórico, destacam a importância de tornar objeto de estudos, a transposição didática dos conteúdos eleitos para serem aprendidos/lecionados. Para tal, diálogos entre os campos da Epistemologia, da História e do Currículo favoreceriam a elaboração de referenciais teórico-metodológicos que auxiliariam na compreensão da produção destes conteúdos escolares, que são também determinados por políticas de currículo.

1.3 – Tempo e Didática da História

As reflexões acerca do conceito tempo não podem excluir produções historiográficas e do Ensino de História, da mesma maneira que se faz imprescindível a inclusão de discussões em torno da aprendizagem histórica.

Lana Mara Siman aponta tempo como o aspecto primordial da experiência humana, suporte do seu pensamento e de sua ação (SIMAN, 2005, p. 110). Ao destacar a coexistência temporal como característica do tempo histórico, construído não somente por simultaneidades, mas também por sucessões e durações, a autora aposta que somente é na oferta às crianças de oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria

vida e de relacioná-las à historicidade de sua coletividade, que se dá o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que permitirão inteligibilidade ao complexo conceito tempo (SIMAN, 2005, p. 119).

Preocupado com a formação do pensamento histórico que permita ao discente abordar o estudo da História com autonomia, possibilitando-o construir sua própria representação do passado através da contextualização de fatos históricos, Antoni Fernández indica que a formação de competências para tal somente é possível através de um ensino baseado em problemas históricos, “para hacer posible o real la construcción de la conciencia histórico-temporal, las competencias de representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación de las fuentes” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 51).

Ao indicar a periodização, a simultaneidade, as análises de mudança e continuidade das próprias experiências do passado como categorias para se pensar tempo, o autor enfatiza a existência de possibilidades temporais e a importância de se realizar desconstruções, uma vez que o passado poderia ter sido de outra forma. Aliada neste processo, a narrativa é concebida por Fernández, ao dialogar com Paul Ricouer e Jörn Rüsen, como responsável em conferir uma ordem temporal, uma hierarquia e um significado aos fatos históricos, sendo diversas as opções de interpretação da História (FERNÁNDEZ, 2010, p. 44).

A linguagem temporal é considerada por Joan Blanch e Antoni Fernández, peça fundamental na narrativa histórica, uma vez que para a construção da História, é necessário ordenar e classificar temporalmente os acontecimentos, habilidade que se desenvolve desde as primeiras fases da infância. Ao referir-se a complexidade em torno do conceito tempo, os autores sublinham além das categorias indicadas acima, as relações tempo-espço; a diversidade de experiências e representações históricas, estabelecendo diálogo pertinente com Reinhart Koselleck; a irreversibilidade, a relatividade e os ritmos temporais; os tempos vivido, percebido e concebido, em diálogo com Jean Piaget e a superação da perspectiva meramente cronológica, em uma abordagem transdisciplinar do tempo (BLANCH; FERNÁNDEZ, 2010, p. 284).

Apesar de a escola se constituir enquanto espaço profícuo para alunos formarem estruturas temporais cada vez mais funcionais e ricas, Blanch e Fernández indicam uma lacuna investigativa ao afirmar que “se sabe muy poco de las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico” (BLANCH; FERNÁNDEZ, 2010, p. 285). Os autores afirmam que a aprendizagem do tempo histórico pode contribuir

para a estruturação qualitativa do conhecimento sobre História, se alguns aspectos forem levados em conta, como:

- a) La escuela debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.
- b) El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse em las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.
- c) La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar em valores democráticos (Evans, 1996; Audigier, 2003).
- d) Se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales.
- e) No sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a periodizar (Ferro, 1991).
- f) La cronología debe enseñarse relacionada com una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico (Stow y Haydn, 2000).
- g) Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como em el proceso de comprensión de la historia (Matozzi, 1988).
- h) El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada (Matozzi, 2002). (BLANCH; FERNÁNDEZ, 2010, p. 285-286)

Neste capítulo, a temporalidade, sustentáculo do conhecimento histórico, foi discutida através de expoentes da historiografia, do Ensino de História e da Didática da História a fim de que fosse esmiuçado, problematizado, sem a pretensão de dar conta de sua complexidade. De maneira geral, foi exposto que a categoria tempo “envolve uma percepção abstrata, relacional, com diferentes centros de perspectiva e ativa dimensões conceituais distintas de sucessão, duração, simultaneidade e, (...) nos projeta em direção à compreensão da memória coletiva e histórica” (MIRANDA, 2005, p. 202).

No capítulo a seguir, considerações acerca de teorias de currículo e o contexto brasileiro, da implementação do livro didático como política pública no Brasil e do estabelecimento da política curricular denominada PNLD, assim como das alterações por ela sofridas e da trajetória do programa voltado para o ensino médio, serão abordadas com o intuito de iniciar a apresentação da empiria a ser analisada.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E TEMPORALIDADE

Neste segundo capítulo, reflexões em torno de questões curriculares e referentes a livro didático de História estão organizadas em seções. Na primeira delas, para que currículo no tempo presente não seja concebido como um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações (SILVA, 2013, p. 196), será exposta a historicidade do campo curricular no Brasil, com destaque para as teorias críticas e pós-críticas, que se debruçam sobre as conexões entre saber, poder e identidade. Na seção segunda, será refletido a constituição da disciplina escolar História e a implementação de políticas públicas no que concerne a obras didáticas no país, nesta pesquisa entendidas como política curricular em âmbito do PNLD. Em seguida, analisarei o funcionamento deste programa nacional a fim de reconhecer continuidades e mudanças, caracterizando as edições que englobaram o componente curricular História para o último segmento da educação básica e na última seção, apresentarei o *corpus* empírico deste estudo, formado pelo Guia de livros didáticos para o ensino médio PNLD 2015 e pela coleção didática *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior.

2.1 – Currículo e Política de Currículo

Em entrevista concedida a Alice Lopes e Elizabeth Macedo, o professor e pesquisador da University of British Columbia (UBC) William Pinar concebe Currículo como campo acadêmico de pesquisa que se empenha no estudo dos sujeitos em suas relações, sendo as teorias curriculares esforços intelectuais para compreendê-lo (LOPES; MACEDO, 2006, p. 26). Segundo Pinar, estes estudos, além de proporcionarem a compreensão de elementos que giram em torno de uma reforma educacional, auxiliam na construção de estratégias de resistência docente mediante ao aumento da burocratização e da regulamentação de sua conduta em sala de aula, contexto no qual nota-se crescente associação entre o Estado e a lógica de mercado (LOPES; MACEDO, 2006, p. 15).

Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 187), que entende currículo tal como construção social, possuidor de caracteres político e histórico, reitera a aproximação entre Estado e mercado ao enfatizar que teorias curriculares remetem também a estratégias governamentais e de regulação.

Acredito que a partir das contribuições dos autores acima mencionados, é possível afirmar que as problematizações propostas pelo campo do currículo e as concepções que consideram as múltiplas temporalidades no ensino de História, por potencialmente favorecerem a diversidade, auxiliam no trato de questões sensíveis, tal como os direitos humanos, que se situam atualmente em um quadro marcado pela intolerância e a propagação do ódio¹⁷.

Por volta da década de 1630, de acordo com registros da Universidade de Glasgow, o termo currículo foi primeiramente utilizado, porém sem se referir a um campo de estudos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Remete aos anos 1920, as primeiras preocupações em torno do currículo no Brasil, que desde esse momento até a década de 1980, recebeu influências marcadamente advindas de teorizações americanas e seguidamente, incorporou influências de vertentes marxistas. Nos anos 1990, por conta do enfoque sociológico, que permitiu compreendê-lo como espaço de relações de poder, as discussões centrais do campo no país passam a colocar foco na dimensão política das relações entre currículo e conhecimento, permeadas por teorizações críticas e pós-críticas (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47).

Na segunda metade da década de 1990, o respectivo campo foi intensamente caracterizado por este hibridismo e pela percepção de currículo como prática social instituidora de sentidos por intermédio de uma ênfase analítica discursiva proveniente de abordagens pós-estruturais, pós-modernas, pós-coloniais e pós-fundacionais. Currículo passa a ser interpretado como arena na qual ocorrem lutas pela significação, mobilizando disputas e negociações, que constroem discursos provisórios e contingentes.

Dentre as abordagens dessas novas teorizações curriculares estão as relações entre conhecimento, poder (SILVA, 2015, p. 16) e identidade social (SILVA, 2013, p. 188). A contar desta abordagem investigativa, “o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação de certos conhecimentos, mas num processo de constituição e de posicionamento” (SILVA, 2013, p. 189) em que discursos corporificam narrativas sobre as formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais, estabelecendo assim, não

17 Dessemelhante do que decorre em diversos países da América Latina, a problemática dos direitos humanos e sua ocorrência no cotidiano escolar não tem sido tema de ponderação em políticas curriculares no Brasil. Este aspecto investigativo lacunar indicado por Vera Candau necessita receber mais atenção, uma vez que tais direitos “são conquistas históricas e fruto de muitas lutas e sofrimentos, que suscitaram uma progressiva tomada de consciência do que significa ser humanos” (CANDAU, 2006, p. 223); promovê-los implica, a título de exemplo, um movimento sistêmico e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e ao desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa (CANDAU, 2006, p. 231).

apenas o conhecimento considerado legítimo, como também, o denominado ilegítimo (SILVA, 2013, p. 190).

Tomaz Tadeu da Silva, ao expor currículo como construção resultante de múltiplas narrativas, as examina pelo viés relações de poder, reconhecendo aquelas que se colocam como favoritas e dominantes e como tal, podem ser problematizadas e desconstruídas, artifício que assiste determinados grupos sociais antes excluídos, podendo agora ser dotados de representação (SILVA, 2013, p. 199). O autor concebe a questão curricular, portanto, como “território contestado” (SILVA, 2013, p. 195), já que os significados expressos nas representações não são fixos e estáveis e sim, flutuantes e indeterminados.

As teorias pós-críticas, frutos de concepções temporais em que explodem demandas particulares e lutas de diferenças, continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está situado; nada obstante, o poder torna-se descentrado, isto é, difundido por toda a rede social através de lutas de significação do mundo, que envolvem esferas para além do Estado, já que este não é o único ator que interfere em políticas curriculares (LOPES, 2011, p. 28). O pós-modernismo assinalaria a divisa entre as perspectivas críticas e pós-críticas (SILVA, 2015, p. 115), estas últimas atentam em questionar o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio discursivo e neste sentido, o currículo é percebido como documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Elizabeth Macedo e Alice Lopes, cujas análises se inserem em teorizações pós-críticas, conceituam currículo como práticas de produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), que ultrapassam o espaço físico da sala de aula (LOPES, 2006, p. 45). Ressaltado por Macedo como espaço-tempo de fronteira cultural onde se articulam conhecimentos da prática pedagógica, da disciplina ensinada e da sua referência acadêmica, o currículo se constitui por intermédio de lutas políticas e culturais.

Políticas de currículo, de acordo com Lopes (2006, p. 39), reportam-se a elaboração de plurais contextos produzindo constantemente originais sentidos e significados para as deliberações curriculares nas escolas. E essas podem estar inseridas não apenas em textos de livros didáticos, mas ainda em muitos contextos específicos. No âmbito do ensino de História, segundo Ana Maria Monteiro (2015, p. 166), em diálogo com produções de Yves Chevallard, Carmen Gabriel e Fernando Penna, o conhecimento disciplinarizado é constituído em um “lugar de fronteira onde acontecem as mediações didáticas e culturais” (MONTEIRO, 2015, p. 167), que mobilizam saberes docentes e discentes.

Nesta seção, busquei apresentar Currículo como um campo intelectual produtor de teorias, capaz de influenciar não apenas propostas curriculares oficiais, mas também práticas pedagógicas nas escolas (LOPES; MACEDO, 2010, p.18), como as que permeiam questões em torno de livros didáticos. Uma vez que estes são problematizados sem se considerar questões próprias do currículo, tende-se a leitura unívoca da busca pela obra didática ideal e a crença de que apenas esta é capaz de sanar todos os problemas que a escola e os professores enfrentam no cotidiano. A referida interpretação corrobora para que as políticas de avaliação do livro didático sozinhas sejam vistas como garantia mor da qualidade do que está sendo proposto, o que ausenta uma análise multidimensional (LOPES, 2006, p. 48).

2.2 – Livro Didático de História

Reflexões acerca da história do livro didático de História no Brasil implicam em considerar a construção de sua disciplina escolar de referência, uma vez que tais processos se entrelaçam (MONTEIRO, 2010). Interpretações são diversas quanto ao surgimento da História enquanto disciplina, tais quais as apresentadas por Annie Bruter e François Furet.

Bruter sustenta que a História, antes de ser lecionada em universidades, teria emergido como disciplina na escola, que contou com uma “pedagogia” que já tinha sido formulada na educação de príncipes na segunda metade do século XVII, isto é, práticas de ensino foram elaboradas fora do âmbito propriamente escolar, constituindo a História como matéria “ensinável” através de um processo de longa duração (BRUTER, 2005, p. 19). Para Furet, autor que valoriza a esfera acadêmica para se pensar a escola, a História primeiramente se constituiu como disciplina e partir daí, tornou-se ensinável, configurando-se desta forma em fins do século XIX, por conta de um método científico, uma determinada noção de evolução e ainda, a seleção de um campo de estudos concomitantemente cronológico e espacial (FURET, s/d, p. 134).

No Brasil, História transformou-se em disciplina escolar obrigatória em 1837, quando passou a constar no plano de estudos do Colégio Pedro II, consistindo o ano de 1895, o momento em que a disciplina História do Brasil alcançou autonomia daquela relacionada a História da Civilização. O respectivo colégio, junto ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), desempenhava papel de legitimação do então Estado Nacional imperial, ambos influenciaram na construção de uma determinada concepção de História

(MAGALHÃES, 2003, p. 169). A respectiva disciplina alterou-se no tempo, como constata Circe Bittencourt (1993) ao estudar os programas desta instituição de 1837 a 1907, indicando que em 1862, ocorreu a separação entre História e Geografia.

Desde sua implementação, a História escolar contou com a presença de materiais didáticos, que no início eram tradução de obras francesas ou compêndios, por exemplo, a tradução de *Resumé de l'histoire du Brésil* (1831) e o Compêndio de História do Brasil (1843), cujos autores e tradutores não tinham o magistério como ofício principal (GASPARELLO, s/d). Disputas ocorreram em torno do estabelecimento das disciplinas História da Civilização e da História do Brasil nos anos 1930 e 1940, protagonizadas por Delgado de Carvalho e Jônathas Serrano, em um cenário no qual o escolanovismo e diferentes perspectivas de temporalidade se fizeram presentes. A título de exemplificação, a Reforma Francisco Campos de 1931, que deu início, de forma rígida, a um currículo seriado para o ensino secundário com frequência obrigatória, criou a cadeira de História da Civilização, extinguindo a divisão preexistente entre História Universal e História do Brasil. Com a reforma de 1942, ocorrida sob o comando de Gustavo Capanema, esta última adquiriu carga horária semanal na escola equivalente a outra (REZNIK, 1998, p. 89).

A política de materiais escolares, segundo Flávia Caimi e Helenice Rocha (2014, p. 131), teve início no Brasil em 1929, com a criação do INL, contexto no qual se estava estruturando a educação brasileira como um sistema (ROCHA, 2017, p. 14). Condições para a produção, a importação com o intuito de tradução e o uso de didáticos no país foram implementadas pela CNLD por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que designava dentre outras coisas, que o poder público não poderia impor a adoção de determinada obra e que estava vetado aos integrantes desta comissão, qualquer tipo de vinculação comercial com editoras nacionais e estrangeiras (SILVA, 2017, p. 105).

Maria do Carmo Martins (2014, p. 42) aponta que os discentes, as instituições relacionadas à educação, inclusivamente o dia a dia escolar receberam atenção significativa do último governo ditatorial. Neste cenário, as disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais se tornaram obrigatórias, influenciando diretamente não apenas na formação em nível superior e nas políticas relativas ao livro didático, bem como ao que deveria ser lecionado nas escolas.

Em 1966, dispondo de financiamento originário do acordo MEC-*United States Agency for International Development* (USAID), a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) foi criada para assumir funções coordenativas à sua produção, edição e

distribuição (BEZERRA, 2017, p. 69). Cinco anos depois, em permuta a esta comissão, o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD) assumiu a realização do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Neste mesmo ano de 1971, por conta da Lei 5.692, de 11 de agosto, o ensino fundamental passou ser estruturado em oito anos de forma seriada e o 2º grau voltou-se para uma formação marcadamente profissionalizante (MARTINS, 2014, p. 42). A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1976, assumiu a execução destes programas e após sete anos, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorporou o PLIDEF (BEZERRA, 2017, p. 69).

No contexto de redemocratização, o PNLD foi implantado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, cuja responsabilidade recai hoje sobre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Preliminarmente, este programa ambicionava adquirir e distribuir de forma universal e gratuita, livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, contudo, nos primeiros anos, não atendeu a todos estes discentes e nem mesmo possuía regularidade de funcionamento (CASSIANO, 2017, p. 86).

O panorama acerca de políticas públicas em torno de obras didáticas no Brasil apresentado nesta subseção permite afirmar mudanças na postura estatal, já que o Estado deixou de atuar na produção e edição deste material, ainda que em coedição, e passou a ter como foco, a avaliação e aquisição das obras a serem destinadas às instituições escolares (SILVA, 2017, p. 111).

2.3 – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD, por incitar debates, críticas e pesquisas que evidenciam não só a relevância econômica para um amplo setor relacionado à produção de livros, que movimenta capitais interno e externo, bem como pela função que a literatura escolar exerce na vida cultural e social (GASPARELLO, 2013, p. 21), exprime-se tal e qual política curricular, uma vez que tem sido responsável também pela seleção e formação de saberes e valores (MONTEIRO, 2013, p. 211).

A partir de 1993, o orçamento do MEC passou a prever recursos com a finalidade de aquisição de didáticos para alunos de escolas públicas, mas somente dois anos depois se deu início ao processo para a sua avaliação sistemática (BEZERRA, 2017, p. 71). O documento

“Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, publicado em 1994, norteou a avaliação das primeiras obras no ano de 1996, que estavam inseridas nos guias de livros didáticos do PNLD 1997 e destinavam-se a 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no que concerne Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (CAIMI; ROCHA, 2014, p. 131).

Neste momento, as áreas de História e Geografia não eram tratadas de forma distinta, fazendo com que a inscrição dos livros no programa para este segmento da educação básica não ocorresse separadamente, quadro que foi alterado a contar do PNLD 2004. Obras didáticas de História começaram a ser examinadas em âmbito do PNLD 1999, que se referiu aos anos finais do ensino fundamental. Nesta edição do programa, foram acrescentados os critérios avaliatórios de pertinência e coerência metodológicas, tanto em relação ao ensino-aprendizagem quanto à área de conhecimento específica.

Nos anos 2000, o PNLD passou a abranger obras para além do livro didático, como dicionários e atlas geográfico, contudo sem assegurar continuidade na aquisição delas. Em seguida, passaram a compor o rol de aquisições realizadas pelo MEC, obras direcionadas à alfabetização de jovens e adultos e materiais em braile, libras, com caracteres ampliados e na versão MecDaisy (SILVA, 2017, p. 113).

Quanto as suas etapas de funcionamento, o PNLD é executado a partir da adesão das escolas que desejam ser contempladas pelo programa; pela divulgação dos editais, em que estão presentes as regras para a inscrição dos livros didáticos pelas editoras; por meio da triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) para posterior avaliação dos livros candidatos; pela divulgação do guia de livros didáticos, composto por resenhas de cada uma das obras aprovadas; por intermédio da escolha dos livros pelas escolas; pelo pedido realizado por estas; pela aquisição e produção das obras didáticas selecionadas, com a supervisão dos técnicos do FNDE; por meio de análise de sua qualidade física, pela distribuição, que recorre a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), e por fim, pelo seu recebimento¹⁸.

Os livros didáticos que não atendem aos critérios estabelecidos, estão excluídos do programa, que atualmente é executado em ciclos trienais, de forma a alternar segmentos da educação básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos.

18 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>. Acesso em: 25 jan. 2018.

A distribuição para escolas públicas, em número significativo, de obras didáticas pelo Governo Federal através do PNLD não pode ser ignorada como forma de acesso a estas e até mesmo como estímulo de investimentos no setor editorial brasileiro (LUCA; MIRANDA, 2004, p. 131). Este mercado, recebedor de altas cifras, pautado por expressiva competitividade e por estratégias de venda sofisticadas, é caracterizado por Célia Cassiano (2017, p. 88) pela concentração de domínio exercido por poucos grupos editoriais, resultantes de fusões e da entrada de capital estrangeiro, internacionalizando-os.

Alguns municípios dispensam receber gratuitamente livros didáticos pelo PNLD para desembolsar seus próprios recursos na aquisição de sistemas de ensino (CASSIANO, 2017, p. 92), cujos materiais são vendidos diretamente às prefeituras, sem licitação pública e também são isentos de qualquer tipo de avaliação (CASSIANO, 2017, p. 84).

O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010¹⁹, desde o seu estabelecimento até um pouco mais da metade de julho de 2017, recorte temporal no qual o *corpus* empírico desta pesquisa se encaixa, dispunha sobre os programas de material didático. Dentre o que ora foi estabelecido, este decreto assinala a necessidade de adesão formal das escolas interessadas, afirmando que as escolhas didáticas deveriam ser livres e realizadas por meio do corpo docente e dirigente de cada uma das escolas beneficiárias pelo PNLD, que para cada componente curricular, por segmento, indicaria duas opções de obras para que uma fosse adquirida pelo Estado, em ordem de preferência, e enviada para a respectiva escola. Apesar destes critérios, existia a possibilidade de uma terceira opção ser entregue: a mais escolhida em cada região.

O respectivo decreto, além do mais, esclarecia sobre quais livros poderiam ser consumíveis e não consumíveis; coibia a divulgação, a apresentação ou a entrega pessoal das obras diretamente nas escolas, assim como a oferta de vantagens e brindes diversos por parte de autores, titulares de direito autoral ou de edição a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção; determinava que a avaliação das obras didáticas deveria ser empreendida por instituições públicas de educação superior e ainda, elegia o MEC como encarregado por produzir guias de livros didáticos (SILVA, 2017, p. 115).

Ao longo dos meus sete anos de carreira docente na rede estadual do Rio de Janeiro, pude presenciar situações de descompasso relacionadas à distribuição de didáticos no âmbito do PNLD, como quantidades insuficientes ou em excessos de obras, muito por conta do cômputo se basear na quantidade de alunos do ano letivo anterior, sem levar em consideração,

19 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

outras variáveis, como a paulatina transformação de uma escola regular com três turnos numa de tempo integral e, o recebimento de livros de segmentos divergentes aos atendidos pela instituição escolar.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017²⁰, que passa a dispor sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, revogando o Decreto nº 7.084, alterou a significação da sigla PNLD e estabeleceu mudanças significativas que já seriam visíveis no edital publicado em 31 de julho de 2017, envolto na edição do programa para o ano letivo de 2019²¹. As equipes de avaliação de materiais didáticos passam a ser formadas por docentes não só atuantes nas redes públicas, bem como professores que lecionam em instituições privadas de ensino superior e da educação básica e o FNDE, que se compromete com a implementação da BNCC, usufruirá do apoio de instituições contratadas ou conveniadas para a execução das etapas de monitoramento e avaliação de didáticos.

Pela primeira vez, a educação infantil passou a ser incluída neste programa nacional, apesar de não haver indicativo de acréscimo de investimento financeiro. Além de escolas públicas, o novo decreto prevê o atendimento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ao poder público e, a avaliação e disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço, de correção de fluxo, de formação e destinados à gestão escolar, entre outros de apoio à prática educativa, adquiridos pelo Estado por meio de oito etapas, que passam a funcionar em ciclos de quatro anos e não mais, de forma trienal: inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição e monitoramento e, avaliação. Acerca da escolha dos materiais didáticos pelas instituições escolares, o responsável pela rede de ensino poderá realizá-la, cuja adoção será única para cada escola ou para cada grupo de escolas ou ainda, para todas as escolas de uma mesma rede.

Acredito no potencial profícuo de pesquisas que se debrucem nos questionamentos que emergem desta nova realidade do PNLD instalada sem maiores debates sociais, que

20 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

21 De acordo com Leonardo Neto, o edital do PNLD 2019, destinado à compra de livros para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, prevê “a inclusão de um material digital *off-line* voltado para os professores, contendo plano de desenvolvimento bimestral ou trimestral, sequências pedagógicas, materiais digitais audiovisuais e até sugestões de instrumentos para que o professor verifique se houve domínio das habilidades previstas”. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/08/01/saiu-finalmente-o-edital-do-pnld-2019>. Acesso em: 15 abr. 2018.

parece reduzir a autonomia docente e crescentemente, corre o risco de ser influenciada pelos interesses da iniciativa privada²².

A avaliação de livros didáticos para o último segmento da educação básica teve início em 2004, no âmbito do então Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que foi incorporado ao PNLD a partir de 2012. Até o presente momento, quatro edições deste programa nacional contemplaram obras de História para o ensino médio, são elas: PNLEM 2007, PNLD 2012, PNLD 2015 e PNLD 2018.

Editais, que são divulgados ao menos com dois anos de antecedência e atualmente possuem uma periodicidade trienal, anunciam não apenas o calendário de funcionamento do PNLD, mas ainda os parâmetros avaliativos e os critérios que norteiam os processos de aquisição, produção e entrega dos didáticos. Deste modo, resultam de relações de poder entre partes com interesses distintos, que contribuem para o reconhecimento de permanências e mudanças em aspectos desta categoria de livro (ROCHA, 2017, p. 16). Neste trabalho, optei por explorar elementos presentes no Guia do livro didático PNLD 2015 para o ensino médio, reconhecendo-os como consolidação de aspectos do seu edital de origem.

2.4 – PNLD, Ensino Médio e o Componente Curricular História

Nesta subseção, apresentarei um breve quadro com relação às maneiras com que questões em torno de temporalidade ganham espaço nas fichas de avaliação situadas no Catálogo do PNLEM 2008 e nos guias de livros didáticos de História do PNLD das edições 2012, 2015 e 2018.

Ao lançar um primeiro olhar nesta documentação que abrange quatro momentos do PNLD, pude constatar a atuação de setenta e um autores assinando obras didáticas de História para o ensino médio²³, dos quais, apenas sete participaram de forma ininterrupta desde o

22 As alterações provocadas pelo Decreto nº 9.099/2017 foram noticiadas por veículos midiáticos, que se posicionaram. Renata Mariz, a serviço do *O Globo* publicado em 19 de julho de 2017, interpreta as modificações implementadas pelo PNLD, como aumento do controle sobre a avaliação de livros didáticos, por parte do MEC, denotando melhorias no processo avaliatório. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-vai-aumentar-controle-sobre-avaliacao-de-livros-didaticos-21605216>. Acesso em: 06 ago. 2017. Já Leonardo Neto, em artigo publicado no site *PublishNews*, em 20 de julho de 2017, além de indicar o surgimento de práticas de possível monopólio na escolha didática, uma vez que toda uma rede de ensino poderá receber a mesma opção, aponta preocupações do mercado editorial em atender as alterações promovidas no programa. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/20/temer-refunda-o-pnld>. Acesso em: 06 de ago. 2017.

23 Elaborei uma tabela a partir da participação dos autores de livros didáticos de História em edições do PNLD para o ensino médio até o presente momento, incluindo os títulos de suas respectivas obras. Apêndice 2. p. 130.

começo do programa nacional para o respectivo público-alvo – Flávio de Campos, Gilberto Cotrim, Gislaiane Seriacopi, Myriam Mota, Patrícia Braick, Reinaldo Seriacopi e Renato Mocellin –, como pode ser visto na tabela 1:

Tabela 1
Autores inseridos nas quatro edições do PNLD para o ensino médio
(Componente curricular História)

Autores	PNLEM 2008	PNLD 2012	PNLD 2015	PNLD 2018
Flávio de Campos	<i>A escrita da História</i> Vol. único Parceria: Renan G. Miranda Editora Escala Educacional	<i>A escrita da História</i> Parceria: Regina Claro Editora Escala Educacional	<i>Oficina de História</i> Parceria: Regina Claro Editora Leya	<i>Oficina de História</i> Parceria: Regina Claro e Júlio Pimentel Pinto Editora Leya
Gilberto V. Cotrim	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Vol. único Editora Saraiva	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Editora Saraiva	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Editora Saraiva	<i>História Global</i> Editora Saraiva
Gislaiane C. A. Seriacopi	<i>História</i> Volume único Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História – Passado e Presente</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática
Myriam Becho Mota	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna
Patrícia do C. R. Braick	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna
Reinaldo Seriacopi	<i>História</i> Volume único Parceria: Gislaiane Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Gislaiane Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Gislaiane Seriacopi Editora Ática	<i>História – Passado e Presente</i> Parceria: Gislaiane Azevedo Editora Ática
Renato Mocellin	<i>História – Coleção Vitória-Régia</i> Volume único Editora IBEP	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil

Fonte: Catálogo PNLEM 2008 e guias do PNLD 2012, 2015 e 2018. Dados organizados pela pesquisadora.

Problemáticas em torno da autoria de livros didáticos, que não se limitam ao autor que os assina, serão abordadas no capítulo seguinte porém, cabe ressaltar desde já que, em concordância com a regulamentação corrente do PNLD, não é exigido a estes autores, titulação específica na área/componente curricular a que a obra se destina (CAIMI, 2017, p.

38). No caso da inserção de livros didáticos de História em programas nacionais de distribuição para o ensino médio, constatei não só a permanência de determinados autores, com coleções didáticas cujas titulações não foram alteradas, como também a continuidade de autores por meio de obras com títulos distintos, a formação de parcerias inéditas para o lançamento de livros, o lançamento de obra didática com parceria que já havia ocorrido anteriormente e também, o caso de uma coleção que se manteve com mesmo título mas foi assinada por aparceramentos autorais diferentes.

A editora FTD, responsável pela publicação de *História, sociedade & cidadania*, obra de Alfredo Boulos Júnior, participa do PNLD para o ensino médio desde a inclusão deste componente curricular, inclusive, apresentando mais de uma obra didática de História em uma mesma edição do programa, como o que pode ser verificado nos guias de 2012 e 2015. Nas últimas três edições do programa, o quantitativo de coleções aprovadas e publicadas pela FTD decaiu progressivamente.

Na tabela a seguir, em que busquei organizar os dados referentes às relações entre as editoras e a quantidade de coleções didáticas de História aprovadas por edição do PNLD voltada para o ensino médio, é possível notar a supressão de empresas neste mercado, tanto por conta de fusões editoriais, quanto pela sobrevivência apenas daquelas que possuem condições de competitividade, como ações eficientes de *marketing*.

Tabela 2
Editoras participantes das edições do PNLD para o ensino médio
(Componente curricular História)

Quantidade de obras didáticas	PNLEM 2008	PNLD 2012	PNLD 2015	PNLD 2018
1	Base, CDE, Editora do Brasil, Escala Educacional, FTD, Nova Geração e Saraiva.	Base Editorial, Editora do Brasil, Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional, Positivo, SM.	AJS, Ática, Base Editorial, Companhia da Escola, Editora do Brasil, Escala Educacional, IBEP, Leya, Scipione, SM.	Ática, Base Editorial, Editora do Brasil, Escala Educacional, FTD, Leya, Palavras, Quinteto, Scipione.
2	Atual, IBEP, Moderna, Positivo.	Ática, Escala Educacional, Moderna, Scipione.	FTD, Moderna, Positivo.	Moderna, Saraiva.
3	X	FTD, Saraiva.	Saraiva	X
4	Ática	X	X	X

Fonte: Catálogo PNLEM 2008 e guias do PNLD 2012, 2015 e 2018. Dados organizados pela pesquisadora.

2.4.1 - Catálogo do PNLEM 2008

A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi a instituição pública de nível superior responsável por avaliar pedagogicamente, sob a coordenação geral de Paulo Knauss e por meio de critérios que tangiam aspectos conceituais, éticos e metodológicos, as obras didáticas inscritas²⁴. Após serem classificadas enquanto volume único ou coleção e de acordo com os quesitos correção e atualização dos conteúdos, metodologia de ensino-aprendizagem, metodologia da História, construção da cidadania, manual do professor, editoração e aspectos visuais, julgados num gradiente de ótimo, bom, suficiente e insuficiente, dezenove delas foram aprovadas.

Na ficha avaliativa, a questão temporal sobressai-se nos critérios “Metodologia da História” e “Construção da cidadania”. É indagado se, no livro didático, há isenção de anacronismo; se este contempla a construção do conceito tempo e trabalha a sua historicidade, abrangendo duração, ordenação, sequência, simultaneidade, transformação e permanência; se as legendas das ilustrações contextualizam adequadamente a imagem quanto a sua autoria e época de produção. Também é questionado se na obra didática, a historicidade das experiências sociais é discutida, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania por intermédio da participação do indivíduo na elaboração coletiva da sociedade, da consciência política, da atitude crítica e da autonomia (BRASIL, 2007).

2.4.2 – Guia de livros didáticos PNLD 2012

Vinte e quatro coleções didáticas de História para o ensino médio obrigatoriamente organizadas em três volumes foram inscritas neste programa nacional. Destas, foram aprovadas dezenove, que poderiam indicar ou não *sites*, das quais dezessete se organizam pela perspectiva da História integrada e as outras duas, de forma temática.

A partir do processo avaliativo encabeçado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que contou com Flávia Eloisa Caimi na chefia de sua comissão técnica, foi reconhecido nos livros didáticos autorizados a constarem no guia PNLD 2012, o predomínio da História Geral, estruturada pelo viés eurocêntrico, cujo texto principal marca-se majoritariamente pela dimensão informativa. Alguns critérios de análise se debruçaram em

24 Neste catálogo, não consta a quantidade de obras didáticas que se inscreveram para a avaliação.

questões condizentes a História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas e segundo o guia, “abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já não estão presentes também na produção didática” (BRASIL, 2011, p. 21).

Os critérios de avaliação dos livros didáticos inscritos poderiam ser qualificados quanto a ótimo, bom, regular, insuficiente e ausente. Em seis momentos da ficha que os consta, temporalidade se faz presente: é interrogado se a obra orienta o professor a considerar seu espaço/tempo como fonte de análise histórica e como recurso didático; se a coleção está isenta de situações de anacronismo; se ela trabalha com categorias que contribuem para o aprofundamento da compreensão da temporalidade (sequência, sucessão, simultaneidade, duração, periodização, ritmos de tempo, dentre outras); se o livro permite estabelecer diferenças e semelhanças entre contextos históricos, bem como identificar permanências e transformações no movimento histórico; se ele favorece a que os alunos analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaçotemporais e conceituais, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e se a obra didática contribui, tanto por meio dos textos quanto das atividades, para que os alunos pensem historicamente, reflitam sobre a realidade social e, a partir desse entendimento, compreendam as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo (BRASIL, 2011).

2.4.3 – Guia de livros didáticos PNLD 2015

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi a instituição encarregada pelo processo avaliativo, que mais uma vez contou com Caimi na liderança de sua comissão técnica. Das vinte e uma coleções inscritas, dezenove foram aprovadas, sendo que dezessete destas últimas, já haviam sido inseridas no PNLD para o ensino médio desde pelo menos a edição anterior.

Nesta edição do programa nacional, suportes digitais foram incluídos mediante um discurso de ampliação da interatividade nos processos de ensino-aprendizagem, o que viabilizou a candidatura de duas categorias de livros didáticos, que poderiam ser formadas por obra multimídia, composta de livros digitais e livros impressos, que obteve dezesseis ocorrências, ou obra impressa, formada por livros impressos e em formato PDF, opção apresentada por três coleções.

De acordo com o Guia PNLD 2015, todas as coleções dadas como aprovadas empregam em sua estruturação a “clássica cronologia, dos primeiros agrupamentos humanos à globalização” (BRASIL, 2014, p. 20). Seis delas privilegiaram temas como a construção da cidadania e urbanização; as demais preferiram o sequenciamento temporal História Geral, História do Brasil, História da América e História da África. Ao expor uma síntese da avaliação realizada, que faz menção ao aparato legislativo²⁵, o guia indica insuficiência de abordagens que permitiriam a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos.

Quarenta quesitos de avaliação distribuídos em manual do professor, componente curricular História, proposta pedagógica, formação cidadã e projeto gráfico-editorial compõem a ficha de avaliação pedagógica dos livros impressos. Em três critérios são aludidas questões temporais de forma explícita: apresentação de diferentes experiências históricas das sociedades que levem à compreensão das situações reais da vida cotidiana do aluno e do seu tempo; e que orientem o aluno a pensar historicamente; ausência de práticas de anacronismo e construção ou aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.

Livros digitais e *sites* foram analisados de acordo com fichas avaliativas próprias. Um dos princípios destinados a averiguar estes livros tangeu temporalidade ao questionar se os objetos educacionais digitais (OEDs) estavam isentos de situações de anacronismo.

2.4.4 - Guia de livros didáticos PNLD 2018

A incumbência deste processo avaliativo, que aprovou treze das dezenove coleções inscritas, ficou a cargo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cuja comissão técnica permaneceu dirigida por Flávia Caimi. Até 2015, a universidade responsável por tal avaliação se dava por escolha técnica do MEC; a contar a partir do ano seguinte, momento em que

²⁵ As referências realizadas são a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira, o Estatuto do Idoso, a Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD (BRASIL, 2014, p. 21).

também se deu início ao sorteio de avaliadores, esta seleção passou a ser feita por chamada pública, por meio de publicação de edital no Diário Oficial da União.

O respectivo guia, ao efetuar balanço acerca dos quinze últimos anos em que o PNLD atendeu ao ensino médio, dimensiona o manual do professor como instrumento de formação continuada, reconhece que mais da metade das coleções destinam mais de cinquenta por cento de seus capítulos para a História contemporânea e concebe os guias como estimuladores da produção editorial quanto a “abordagem sobre combate à homofobia, as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 10).

O Guia de livros didáticos PNLD 2018 não problematiza o Novo Ensino Médio e nem a BNCC, limita-se a interpretá-los como oportunidade potencial para a superação tanto da permanência da divisão quadripartite, cujo uso recorrente em obras é justificado pelo peso da “tradição”, quanto da visão de ensino médio, em relação ao ensino de História, como segmento da educação responsável por revisar os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental.

Seis são os itens da ficha avaliativa em que critérios em torno de temporalidade se destacam: foi investigado se o didático inscrito no programa apresenta justificação clara e fundamentada acerca dos recortes temporais adotados e da seleção de conteúdos assumidos, explicitando os critérios de progressão de conhecimento que a diferenciam de uma obra dos anos finais do ensino fundamental e os critérios de progressão que distinguem, entre si, os três volumes desta coleção de ensino médio; se a obra didática adota estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representadas de diferentes formas; se a coleção permite a compreensão dos processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas; se o material candidato está isento de situações de anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas; se a obra trabalha com conceitos como: relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, e noções como espaço e tempo, que são elementos estruturadores das Ciências Humanas e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área e, se o livro didático contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais

como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção e narrativa.

No Catálogo do PNLEM 2008 e nos guias de livros didáticos do PNLD 2012, 2015 e 2018, a preocupação com a presença de anacronismos é uma característica constante, assim como a valorização do aprendizado do conceito tempo a partir de dimensões como duração, permanência, sequência e simultaneidade. Estes elementos reconhecidos em diferentes edições do programa auxiliam na desnaturalização de temporalidade pois a partir deles, é possível abordar coexistências temporais que levem em conta, por exemplo, múltiplas experiências e expectativas.

As avaliações de obras didáticas executadas na esfera do PNLD têm contribuído para a melhoria da qualidade dos livros, apesar de não afetarem de forma contundente uma determinada abordagem canônica de conteúdos históricos, regularmente justificada pelo peso da tradição (ROCHA, 2017, p. 23). Se por um lado é possível reconhecer aperfeiçoamentos na produção gráfica e a minimização de erros conceituais e de anacronismos, por outro, ainda persiste em didáticos de História, o enfoque informativo, descontextualizado e compartimentado na abordagem dos conteúdos e a ênfase na oferta de atividades de memorização e cópia de informações, que não beneficiam o trato da diversidade de experiências históricas (CAIMI, 2017, p. 45).

Flávia Caimi demonstrou, ao entrevistar professores de História do Rio Grande do Sul, que as obras didáticas melhores avaliadas pelo PNLD não correspondem às mais escolhidas pelo corpo docente, que “não apenas consome, mas inventa e recria metodologias, transforma as propostas que encontra no livro didático e as adapta às suas necessidades e às possibilidades do seu contexto escolar, com relativa autonomia” (CAIMI, 2010, p. 102). Posto que um número significativo de escolas não possuem acesso ao guia do PNLD em tempo suficiente para efetuar o diagnóstico das obras, este tem tido função pouco expressiva nos processos decisórios, fazendo com que a seleção ocorra por meio do exame dos livros fornecidos pelas editoras in loco, o que acaba por conferir vantagem para as empresas que possuem condições financeiras de investir agudamente em material de divulgação (CAIMI, 2017, p. 47). Dentre os critérios de escolha que são considerados pelos professores quanto as obras didáticas, estão o conhecimento de autores e livros já de anos precedentes, a organização familiarizada dos conteúdos e elementos atrativos do ponto de vista estético,

cujos aspectos gráficos auxiliariam na mobilização dos discentes ao estudo (CAIMI, 2017, p. 49)²⁶.

2.5 – Coleção *História, sociedade & cidadania*: resenha inserida no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015

A fim de iniciar as reflexões em torno da coleção didática elegida para análise, ressaltarei nesta seção, itens de sua respectiva resenha inserida no guia de livros didáticos.

A divulgação da listagem das obras aprovadas no âmbito do PNLD 2015 para o ensino médio foi realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio da Portaria Nº 30, de 31 de julho de 2014, seguidamente publicada no Diário Oficial da União (DOU)²⁷. Nesta edição do programa, além da obra de Boulos Júnior, a editora FTD também foi responsável pela coleção do mesmo componente curricular *Novo Olhar História*, assinada por Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pelegrini.

Selecionei o livro didático impresso *História, sociedade & cidadania* para estudo não só por conta dele ter sido adotado pelo colégio estadual em que leciono. Ademais, considerei a primeira colocação ocupada por ele no *ranking* de aquisição pelo governo federal referente ao PNLD 2015, posição que se expressou na compra de 1.385.765 unidades, negociadas por R\$ 10.056.109,10, quantia que representa cerca de 1,3% de todo o valor desembolsado na aquisição de coleções para atender esta edição do programa para o ensino médio²⁸. Líder de vendas em seu ano de estreia neste segmento da educação básica, a compra da obra de Boulos Júnior distanciou-se em mais de 380.000 unidades em relação a segunda mais vendida, *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim.

26 No colégio estadual em que leciono, representantes comerciais de editoras realizaram cadastro de professores a fim de identificar a quantidade necessária de material de divulgação (amostras de livros didáticos) a ser entregue em seguida e possibilitar o envio massivo de publicidade *on-line*. Prática esta que induz na escolha do professor, ainda mais se estiver atrelada à distribuição de brindes, como esquemas explicativos do conteúdo programático em forma de cartazes.

27 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/73841188/dou-secao-1-01-08-2014-pg-28>. Acesso em: 09 set. 2016.

28 Cada unidade do livro didático de Boulos Júnior para os alunos, composta por 288 páginas, foi adquirida por R\$ 7,22, já a versão para docente, com 400 páginas, custou R\$ 9,88. Para atender as três séries do ensino médio, em ordem crescente, 557.648, 437.530 e 371.457 livros foram reservados aos discentes e 7.353, 6.201 e 5.576, disponibilizados para professores. É possível observar o aspecto decrescente deste quantitativo e uma hipótese para interpretá-lo seria a evasão escolar característica do ensino médio.

O PNLD 2015 para o ensino médio atendeu 19.363 escolas, correspondendo a distribuição de 87.622.022 exemplares para 7.112.492 alunos; as cifras envolvidas, respectivamente na aquisição e distribuição dos didáticos foram R\$ 787.905.386,58 e R\$ 111.041.941,71. No Rio de Janeiro, 471.463 alunos de 1.150 escolas foram atendidos com 5.631.675 exemplares de obras dos diversos componentes curriculares, correspondendo a R\$ 50.461.606,32 e R\$ 7.111.710,17, os seus valores de aquisição e distribuição. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 09 set. 2016.

Ressalto veementemente que ao realizar este estudo, efetuei escolhas pautadas em critérios específicos. Muitas são as possibilidades do que se levar em conta para a seleção do *corpus* empírico de uma pesquisa, em razão deste se relacionar de forma diretamente proporcional ao problema a ser investigado. A diferença entre as datas da última e da primeira edição (duração da vida útil editorial), o número de edições declaradas e de exemplares conservados são outros caminhos de escolha de livros didáticos para análise (CHOPPIN, 2002, p. 20).

De acordo com as informações contidas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015, o projeto gráfico de *História, sociedade & cidadania* se apresenta de forma clara, coerente e funcional, cujas imagens, mapas e tabelas possuem legendas. As temáticas correspondentes a esta coleção “seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas de História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica” (BRASIL, 2014, p. 19), o que pode ser verificado na tabela a seguir, que apresenta a ordenação dada aos conteúdos históricos nos sumários dos três volumes da coleção.

Tabela 3
Distribuição de unidades e capítulos em *História, sociedade & cidadania*

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1	Técnicas, tecnologias e vida social História, tempo e cultura; A aventura humana.	Nós e os outros: a questão do etnocentrismo Renascimento e reformas religiosas; América indígena; Povos indígenas no Brasil; Colonizações: espanhóis e ingleses na América.	Resistência à dominação Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Primeira República: dominação e resistência.
Unidade 2	Cidades: passado e presente Mesopotâmia; África antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga.	Diversidade e pluralismo cultural A América portuguesa e a presença holandesa; Africanos no Brasil: dominação e resistência; Expansão e ouro na América portuguesa.	Propaganda política, esporte e cinema A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; A Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria.
Unidade 3	Democracia: passado e presente O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e arte grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino.	Cidadania: passado e presente A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa e a Era Napoleônica.	Movimentos sociais: passado e presente Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango: uma experiência democrática; O regime militar.
Unidade 4	Diversidade: o respeito à diferença Os francos; Feudalismo europeu: gestação e crise; Tempos de reis poderosos e impérios extensos; Civilização árabe - muçulmana; Formações políticas e africanas; China medieval.	Terra e liberdade Independência: Haiti e América Espanhola; Emancipação política do Brasil; O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Abolição e República.	Meio ambiente e saúde O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial.

Fonte: Coleção didática *História, sociedade & cidadania*, edição de 2013. Dados organizados pela pesquisadora.

Concebendo livro didático como objeto da indústria cultural, Esdras Carlos Oliveira sublinha a importância da análise das imagens inseridas em sua capa, uma vez que são elas as responsáveis por construir uma embalagem atrativa e de fácil compreensão para quem os consome, ajudando a vender o produto. Ao se debruçar sobre a coleção de Boulos Júnior para o ensino médio, Oliveira reconhece imagens variadas, que estabelecem relações entre passado e futuro porém, não são problematizadas ou explicadas em nenhum momento da obra didática, o que ficaria a cargo dos professores:

Vemos no primeiro volume uma capa com uma fotografia representando a dança do dragão chinês e na parte de trás da imagem um imenso arranha-céu moderno de Hong Kong. O segundo registra uma pessoa da tribo massai do Quênia pulando, um costume de seu grupo. Em ambas temos um enfoque em um patrimônio imaterial, no caso do primeiro uma dança sugerindo a convivência entre a modernidade arquitetônica e a tradição chinesa lado a lado, enfatizando a globalização e o choque entre a tradição e a modernidade, pois o arranha-céu é mostrado na parte de trás, desfocado, enquanto que o primeiro plano enfatiza o colorido e a grande cabeça da figura, além das pessoas que fazem o dragão se movimentar. No segundo volume a presença na contemporaneidade de uma tribo com costumes antigos. Já no terceiro volume, trás a fotografia de uma das manifestações das chamadas Jornadas de Junho no Brasil, de 2013. Vemos manifestantes na porta da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, com várias faixas e vassouras, em sua luta contra a corrupção. Assim, nessa capa, uma questão do presente aparece ganhando destaque, mesmo que na obra o espaço para a história contemporânea brasileira tenha pouco ênfase, com apenas algumas páginas ao final do livro (OLIVEIRA, 2018, p. 138).

Na apresentação da obra *História, sociedade & cidadania* para os alunos, que ocorre na terceira página de cada um dos volumes, temporalidade é destacada como elemento identitário da História, conjuntamente com as noções de mudança e continuidade. Apesar da função do estudo de História ser definida como a compreensão do mundo, em substituição a julgamentos, também é pensada como fonte de prazer. Uma proposta de elaboração de *blog* é justificada como estratégia para os alunos, divididos em grupos com funções específicas, exporem “uma pesquisa de maneira mais atraente” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 5), por fazerem uso de tecnologias educacionais.

De acordo com a resenha desta coleção didática inserida no guia PNLD 2015, sua organização é dada por unidades temáticas introduzidas por uma página dupla com imagens e textos. Ao final de cada unidade, a seção “Debatendo e concluindo” retoma seu tema inicial, revisando conceitos e estabelecendo relações entre o passado e o presente. A página de abertura dos capítulos introduz o assunto a ser trabalhado no texto-base, que apresenta glossários e sugestões de vídeos, e em seções como “Para saber mais”, “Para refletir” e “Dialogando” (BRASIL, 2014, p. 79).

O livro didático de Boulos Júnior lança mão de uma variedade de fontes documentais e de atividades de diferentes ordens, que contextualizam a presença da mulher em diversos momentos históricos; evidenciam idosos, crianças e adolescentes e, não permitem passar despercebidas as culturas indígena e afro-brasileira (BRASIL, 2014, p. 78). Ao final de cada volume, é informada a bibliografia consultada e filmes são sugeridos, por capítulos.

Neste segundo capítulo, foram realizadas reflexões em torno de Currículo e da trajetória de políticas públicas do livro didático de História no Brasil, com ênfase no PNLD para o ensino médio e na apresentação da coleção didática eleita para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – SENTIDOS DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Em seguida às ponderações antepostas no que se referem à temporalidade e suas correlações com a historiografia, ao Ensino de História, à Didática da História e do mesmo modo, às reflexões sobre a implantação de políticas públicas quanto a livros didáticos no Brasil, neste capítulo terceiro teço considerações relativamente ao seu autor, bem como acerca da editora responsável pela sua publicação, com o intuito de analisar a coleção didática *História, sociedade & cidadania*.

A maneira pela qual concebi a empiria deste estudo e o tratamento dado a ela vinculase diretamente a apropriação de conceitos desenvolvidos por Reinhart Koselleck (2006), François Hartog (2015), Paul Ricouer (1997) e Cinthia Monteiro de Araujo (2012) e a opção metodológica eleita, inspirada na abordagem de análise de discurso elaborada por Norman Fairclough (2001), em articulação às ponderações temporais de Antoni Fernández e Joan Blanch (2010).

A estruturação do exame das fontes, com o intuito de subsidiar a construção do produto, baseou-se em quatro movimentos norteadores, a saber: o reconhecimento de sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais do volume I da obra didática em questão; o reconhecimento de prerrogativas temporais presentes no manual de apoio ao professor, relacionando-as aos capítulos do volume I designados para estudo; o reconhecimento de concepções temporais presentes no Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o ensino médio; a investigação sobre de que jeito a narrativa constituinte do terceiro capítulo do volume III opera com os sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais do volume I e como dialoga com aqueles presentes nos respectivos manual e guia do PNLD.

3.1 – Coleção *História, sociedade & cidadania*: autoria e editora

A autoria de livros didáticos, delineada pelas escolhas que seus criadores efetuam, não abrange apenas o autor que assina a obra, e sim uma grande equipe de profissionais envolvidos em muitas e distintas tarefas²⁹. No entanto, mesmo tendo que atender a uma

29 A equipe técnica responsável pela respectiva coleção didática foi composta por Silmara Sapiense Vespasiano, no cargo de diretora editorial; Juliane Matsubara Barroso como editora; Angela C. Di Cesare M. Marques na função de editora adjunta; Armando Alves de Lima e Maiza Garcia Barrientos Agunzi como editores assistentes;

demanda múltipla, que envolve desde a editora e o Estado, até professores e alunos, esta autoria produz marcas importantes pois seleciona, interpreta e ressignifica os conteúdos, atribuindo-os uma nova forma. Por conta disso, se faz relevante a valorização deste sujeito na produção do conhecimento histórico escolar (RALEJO, 2014, p. 136).

De acordo com as informações contidas na obra estudada, Alfredo Boulos Júnior, mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)³⁰, lecionou não apenas na rede pública e particular, mas também em cursinhos pré-vestibulares e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo. Filiado à Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), o autor ocupou o posto de diretor de comunicação em 2009 e no ano seguinte, tornou-se seu diretor-presidente³¹.

As obras didáticas iniciais de Boulos Júnior reportam-se a primeira metade dos anos 1990³², já a sua participação de estreia em PNLD ocorreu na edição de 1999, com *História Geral – Antiga e Medieval*, para as então 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. A não participação do autor nas duas edições seguintes deste programa pode estar relacionada, respectivamente, ao não cumprimento de exigência posta pelo PNLD 2002, em que foi permitida apenas a inscrição de livros na forma de coleções completas para atender a todas as séries deste segmento da educação e, ao seu envolvimento no curso de doutorado, enquanto se desenrolava o PNLD 2005.

Boulos Júnior possui obra didática com a designação *História, sociedade & cidadania* inscrita em PNLD desde a edição de 2008, que atendeu aos anos finais do ensino fundamental, mantendo-se de forma contínua a partir de então, o que abrange os programas

Ana Paula Iazzetto e Lília Pires, ocupando os postos de assistentes de produção; Gislene Aparecida Benedito, no cargo de assistente editorial; Sandra Lia Farah como supervisora de preparação e revisão dos textos; Fátima de Carvalho M. de Souza na função de preparadora; Carina de Luca, Daniella Haidar Pacífico, Desirée Araújo S. Aguiar, Francisca M. Lourenço, Giseli Aparecida Globo, Júlia Siqueira e Mello, Juliana Cristine Folli Simões, Juliana Rochetto Costa, Lilian Vismari Carvalho, Maiara Andréa Alves e Pedro Henrique Fandi como revisores; Caio Leandro Rios, responsável pela coordenação de produção editorial; Roque Michel Jr. na posição de editor de arte, projeto gráfico e capa; Alex Argozino, Getulio Delphim, Marcelo Camacho, Mário Pita, Mozart Couto e Roberto Melo desempenhando o ofício de ilustradores; Mario Yoshida, incumbido pela cartografia; Célia Rosa, Daniel Cymbalista e Daniela Ribeiro, formando a equipe de iconografia; Andrea Wolff Gowdak Noto, Edgar Sgai, Isabel Cristina Ferreira Coradin, Priscila Sanches Tobal, Ana Isabela Pithan Maraschin, Ezequiel Racheti e Vânia Aparecida dos Santos, desenvolvendo atividades vinculadas a editoração eletrônica e, Reginaldo Soares Damasceno, na posição de gerente-executivo do parque gráfico (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 2).

30 O Currículo Lattes de Alfredo Boulos Júnior não é atualizado desde 17 de setembro de 2004. Sua tese de doutorado, sob a orientação de Maria Rita de Almeida Toledo, intitula-se “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD de 2004”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0>. Acesso em: 07 jul. 2018.

31 Disponível em: <http://www.abrale.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 ago. 2018.

32 Em 1994, foi publicado *História do Brasil: Colônia* e no ano seguinte, *História do Brasil: Império e República*, ambos pela editora FTD.

referentes aos anos de 2011, 2014 e 2017. Provavelmente para usufruir de seu público consumidor já consolidado, fidelizando-o também no que se refere as publicações voltadas para o ensino médio, é com coleção homônima que o autor inaugura a sua participação neste segmento da educação básica no PNLD 2015, e assim permanece na edição seguinte deste programa.

Questões tais como as referenciadas acima suscitam outras possibilidades de estudo como a pesquisa comparativa de obras didáticas com a mesma titulação para o ensino médio e para o segmento da educação básica anterior a este. Essa abordagem de pesquisa possibilitaria a investigação de possíveis mudanças e continuidades, inclusive quanto ao atendimento aos critérios específicos de avaliação em âmbito do PNLD. Outra possibilidade de estudo é a análise acerca das diferenças entre as publicações didáticas voltadas para o mercado consumidor privado e para a esfera pública e suas possíveis adaptações³³, como o que ocorre com a obra de Boulos Júnior ao passar a compor a coleção *360 graus* da editora FTD.

Em 2017, uma coleção homônima a estudada por mim foi lançada para os anos iniciais do ensino fundamental de instituições privadas e a obra *Conectados História*, também de Boulos Júnior para este mesmo segmento educacional, inseriu-se no polêmico e controverso PNLD 2019. O autor também é responsável por livros paradidáticos que podem ser categorizados em relação aos seus períodos de lançamento: no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, exemplares diversos integraram a coleção “O sabor da História”³⁴ e na primeira metade dos anos 2010, foram lançadas duas publicações destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental³⁵.

Boulos Júnior esteve presente em eventos realizados em lugares díspares, como churrascarias³⁶ e escolas³⁷, com o propósito de divulgar suas obras didáticas, o que

33 Obras didáticas, de forma recorrente, são adaptadas por suas editoras de publicação e passam a compor, por exemplo, sistemas de ensino, conforme pude averiguar na pesquisa que originou minha monografia de término de graduação em História. Na ocasião, ao investigar o material de publicidade de sistemas de ensino comercializados, cujas prerrogativas pautavam-se no “novo” e no “conteúdo moderno e na medida ideal”, constatei que o livro didático *História: Uma abordagem integrada*, assinado por Eduardo Aparicio Baez Ojeda e Nicolina Luiza de Petta, foi fragmentado e transfigurado em módulos do Sistema Uno de Ensino, pertencente ao Grupo Santillana, que adquiriu a editora Moderna em 2001 (SANTOS, 2010).

34 Alguns dos livros paradidáticos que constituem a coleção “O sabor da História” são *Os africanos e seus descendentes no Brasil: a resistência quilombola*, *A capitania do ouro e sua gente*, *Os indígenas antes e depois de Cabral*, *Bandeirantes e índios em São Paulo de Piratininga* e *A viagem de Cabral*.

35 *Sabix – O valor da amizade* é publicado em 2014 e no ano seguinte, *Sabix – O respeito ao outro*.

36 Marcello Gomes de Assunção, mestre em Ensino de História pela UFRRJ, declara ter participado de um evento ocorrido em uma churrascaria na cidade de Belford Roxo, que contou com a presença de Alfredo Boulos Júnior. Segundo Assunção, o intuito do episódio foi exaltar o que seriam qualidades da obra deste autor de didáticos por meio do uso de ferramentas tecnológicas para convencer os professores ali presentes, desta ser a melhor opção disponível no mercado (ASSUNÇÃO, 2016, p. 19).

37 Em 08 de outubro de 2012, o autor compareceu ao Colégio Goyases, em Goiás. Disponível em: <http://colegiogoyases.com.br/fotos/2/9/#MENU>. Acesso em: 24 set. 2017.

corresponde a uma das estratégias de *marketing* das editoras de grande porte (CASSIANO, 2013, p. 269). Em vídeos do Canal FTD Educação situado no Youtube®, o autor apresenta a coleção didática *História, sociedade & cidadania*, em suas diferentes edições do PNLD, tanto para os anos finais do ensino fundamental, quanto para o ensino médio³⁸.

Mediante ao que o artigo “Escolas buscam meios para preencher lacuna nos livros didáticos causadas por mudanças políticas” do jornal *O Globo*³⁹ denominou, em julho de 2017, como indefinições no cenário político do Brasil, além das incertezas de implementação da BNCC, Boulos Júnior declarou que o intento da disciplina escolar História deveria ser o de propiciar o pensamento crítico e não o de disseminar ideais partidários. Apesar desta colocação, o autor afirmou que pelo fato de livro didático estar atrelado a ideia de verdade, necessita ser isento, o que a meu ver é uma postura rasa dada a importância de apresentar aos alunos, diferentes interpretações históricas e o silenciamento diante de um tópico já denotar uma determinada posição política, além do mais, obras didáticas necessitam ser problematizadas e percebidas enquanto construções históricas que carregam intenções de sujeitos dos mais variados.

Desde o estabelecimento do PNLD, o MEC instituiu parceria com editoras como Ática, FTD, Ibp, Nacional, Saraiva, Scipione e, em seguida, Moderna. Exceção feita à FTD, pertencente ao Grupo Marista, composto também pelo FTD Sistema de Ensino, pela Integra – Serviços Educacionais Integrados e unidades educacionais, as outras se vinculam às empresas familiares que a partir do final dos anos 1990 passaram a fazer parte de significativos grupos empresariais, que apresentam análogas atividades de comércio, correntemente constituídos pela anexação das menores editores pelas maiores (CASSIANO, 2017, p. 89).

O percurso da FTD no Brasil, cuja sigla reporta-se as iniciais de Frère Théophane Durant, diretor-geral da congregação Marista a partir de 1883, remete a este grupo confessional de origem francesa fundado pelo padre Marcelino Champagnat no ano de 1817 e que em oitenta anos a contar de sua gênese, já operava no país, com publicações que começaram a circular em 1902 e que ao longo dos vinte e oito anos seguintes, foram impressas exclusivamente na Europa (CASSIANO, 2013, p. 254).

Recordista em volumes impressos no último ano da década de 1980, como indica Munakata (1998), a FTD adquiriu a Editora Quinteto oito anos depois, seguindo tendências do

38 Além de divulgar as diferentes edições de *História, sociedade & cidadania*, vídeos de Boulos Júnior situados no Canal FTD Educação, sugeririam abordagens da cultura e da história dos povos africanos em sala de aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XyYIIAwrr8s>. Acesso em: 07 ago. 2018.

39 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-buscam-meios-para-preencher-lacuna-nos-livros-didaticos-causadas-por-mudancas-politicas-21594504>. Acesso em: 24 set. 2017.

mercado no qual ocupa lugar de destaque atualmente, ao lado dos grupos Saraiva, formado pelas editoras Saraiva, Atual e Formato; Abril, composto por Ática e Scipione; Santillana, integrado pela Moderna, Salamandra, Objetiva e Richmond Publishing; BEP/Cia. Editora Nacional e Positivo (CASSIANO, 2013, p. 272).

Coleções didáticas do componente curricular História publicadas pela FTD estão inseridas em programas governamentais de distribuição de livros para o ensino médio desde o Catálogo PNLEM 2008, que contou com uma obra desta editora e, nas três edições seguintes do PNLD, respectivamente três, duas e uma coleções podem ser constatadas. Quanto ao PNLD 2018, pode ser que a editora em questão tenha dado ênfase aos investimentos nos livros de Boulos Júnior, mediante o sucesso de venda conquistado precedentemente.

3.2 – Um olhar sobre o tempo: instrumentos de análise

Além das concepções de espaço de experiência, horizonte de expectativa e regime de historicidade, apresentadas no capítulo primeiro e atribuídas respectivamente a Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (2015), os conceitos narrativa, conforme a perspectiva de Paul Ricoeur (1997) e, marcas da tradição e sinais de alternativa, desenvolvidos por Cinthia Monteiro de Araujo (2012), ao realizar referência à sociologia das ausências e sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos (2015), foram selecionados para compor o quadro investigativo desta pesquisa.

Defendo que livros didáticos de História são constituídos por narrativas históricas em sua modalidade escolar, portanto, possuem fins didáticos, se relacionam e carregam em si, uma estrutura temporal inerente (CAIMI; ROCHA, 2014, p. 134). Esta afirmativa é pautada em Ricoeur, que ao conceber a narrativa como elemento central na escrita da História, discutiu concomitantemente a questão do tempo histórico (MONTEIRO, 2015, p. 169). As apreciações deste autor auxiliam na compreensão de dois aspectos: as intencionalidades da autoria de uma obra didática não possuem controle sobre as recepções que podem ter estas narrativas; e múltiplas são as temporalidades inseridas nelas, como o tempo do narrar, que constrói um determinado presente e se diferencia do tempo narrado, que remonta a um passado ali delimitado.

A pesquisa que resultou na tese de doutoramento de Cinthia Monteiro de Araujo (2012), *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros*

didáticos de história, apresenta como proposta de investigação reconhecer marcas de tradição e sinais de alternativa, em duas coleções didáticas para o ensino de História, aprovadas pelo PNLD 2011. Araujo (2012) embasou sua análise através dos conceitos de tradição disciplinar, de Ivor Goodson (2001); sociologia das ausências, sociologia das emergências e trabalho de tradução, de Boaventura de Sousa Santos (2009); além de contribuições de Koselleck (2006) e Hartog (1996) sobre tempo.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2015), ao criticar o modelo da racionalidade ocidental, construída historicamente, afirma não fazer sentido descrever e interpretar o mundo em função de parâmetros desenvolvidos por e para determinadas sociedades. Para ele, a razão indolente, ao se considerar única, não opera o bastante para poder ver a riqueza inexaurível do mundo. Se demonstra como razão metonímica, que ao tomar a parte pelo todo, contrai o presente em razão de deixar de fora, realidades e temporalidades outras. Dessa forma, se constitui no que Santos (2015) chama de razão proléptica, que dilata demasiadamente o futuro, constituindo um tempo ideal linear. Esses movimentos produzem a inexistência de experiências disponíveis e possíveis.

Se faz importante, portanto, promover uma multiplicidade das totalidades através da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução, que não atribui a nenhum conjunto de experiência nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o de parte homogênea, a fim de que seja superada a monocultura do tempo linear, perspectiva temporal linear e progressiva tomada como universal, que atribui único sentido e direção à História (SANTOS, 2002). O presente é contraído por esta monocultura e para que seja feita justiça epistemológica, somente um referencial teórico, categórico e metodológico não pode ser utilizado diante da pluralidade que não se quer ver: é pertinente alargar o presente no sentido de que apenas uma parte deste é admitida enquanto contemporaneidade, por isso, é excludente.

Para esta razão, que se afirma na qualidade de exclusiva e completa, não é interessante entender que a compreensão do mundo é muito mais que uma compreensão ocidental: o mundo é composto por múltiplas epistemologias que precisam ser reconhecidas para que haja real diálogo entre todas elas, o que a lógica capitalista procura evitar (SANTOS, 2015, p. 20).

A sociologia das ausências desnaturaliza os processos que constroem discriminações, inferiorizações e invisibilizações de experiências disponíveis. Dessa forma, auxilia na busca por transformações de ausências de outras possibilidades de olhares em presenças, que existem, mas a eles não é dado o estatuto de ser (SANTOS, 2015, p. 30). Cinco seriam as

práticas de produção de ausências pela racionalidade ocidental e estas se apresentariam na qualidade de monoculturas: do saber e do rigor (julgar como único saber rigoroso, o científico), do tempo linear (considerar a existência de um único sentido na história, incluindo nesta discussão, os conceitos de progresso, modernização e desenvolvimento); da naturalização das diferenças; da escala dominante (reputar o global e o universal como hegemônico, levando o particular e o local à invisibilidade) e do produtivismo capitalista (SANTOS, 2010, p. 119).

Santos sugere, por meio da sociologia das ausências, a substituição das monoculturas referidas acima pelas ecologias dos saberes, do reconhecimento, da “transescala”, das produtividades e das temporalidades. O autor ressalta que o tempo linear, resultante da preeminência da modernidade ocidental, é uma entre muitas concepções de tempo, não sendo nem mesmo a mais praticada, uma vez que cada cultura se alicerça a partir de uma lógica temporal intrínseca (SANTOS, 2010, p. 109).

Concebida por Santos como a investigação das alternativas cabíveis no horizonte das possibilidades concretas à razão indolente em sua forma proléptica, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais. Sua busca é por aquilo que ainda não é, elementos que possuem capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade) de ser. O autor defende que uma ampliação simbólica desse Ainda-Não pode contribuir para a construção de um futuro plural através identificação de outros discursos ou narrativas sobre o mundo, promovendo a pluralização de experiências possíveis (SANTOS, 2010, p. 116). Tanto a sociologia das ausências quanto a sociologia das emergências estão pautadas na construção de um pensamento pós abissal, que parte da ideia de que a diversidade do mundo continua desprovida de uma epistemologia de análise adequada (SANTOS, 2007, p. 22).

O modelo tradicional de História, presente na educação básica, ainda carrega marcas predominantemente do regime moderno de historicidade, este constituiu-se a partir da segunda metade do século XVIII e pode ser caracterizado pela perspectiva linear e progressiva. A partir desta afirmativa, Cinthia Monteiro de Araujo buscou por sinais de alternativa por entre marcas da tradição em livros didáticos de História para o segundo segmento do ensino fundamental; após a realização deste levantamento, os resultados foram ordenados em duas categorias de análise: “proliferação de totalidades” (para sinais de multiplicidade e heterogeneidade de narrativas históricas, por exemplo) e “multiplicidade de temporalidades” (para indícios de multiplicidades de concepções de tempo e o contato entre temporalidades distintas).

Em sua pesquisa, a autora interpreta a razão indolente, conceito de Santos, como a presença da cronologia de origem europeia, linear, progressiva, enquanto eixo de organização dos conteúdos no ensino de História, o que induz abordagens eurocêtricas em potencial. Araujo designa a sociologia das ausências e a sociologia das emergências como instrumentos para criticar os efeitos da indolência da razão sobre a tradição disciplinar presente no ensino de História, o que auxiliaria na criação de caminhos para a constituição do que denomina “outras histórias possíveis”, perpassando pela ampliação da percepção de tempo, posto que a temporalidade linear “quando não exclui, posiciona o “outro” num lugar depreciado no fluxo único do tempo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 230).

Nesta seção, apresentei os demais componentes conceituais que constituem o aporte teórico desta pesquisa, formado pelos conceitos espaço de experiência e horizonte de expectativa, regime de historicidade, narrativa, marcas da tradição e sinais de alternativa, respectivamente de Reinhart Koselleck, François Hartog, Paul Ricoeur e Cinthia Monteiro de Araujo. Em seguida, a metodologia de análise de discurso, de acordo com as prerrogativas de Norman Fairclough, será exposta, completando o aporte teórico-metodológico investigativo aqui utilizado, que possui como objetivo reconhecer sinais de alternativa na narrativa didática dos capítulos selecionados da obra *História, sociedade & cidadania*, de Boulos Júnior.

O percurso explorado para o cumprimento deste propósito de estudo buscou relacionar os sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais do volume I da respectiva coleção didática às prerrogativas temporais presentes no manual de apoio do professor e àquelas situadas no guia de livro didático referente ao PNLD 2015; em seguida, foi investigado como a narrativa constitutiva do terceiro capítulo do volume III desta obra opera com os sentidos de tempo construídos e mobilizados nos dois capítulos iniciais da coleção e como dialoga com aqueles presentes no manual e no guia.

3.3 – Construindo sentidos de tempo: uma análise do discurso

Os significados produzidos e transportados pelas narrativas presentes em livros didáticos de História não são fixos, constituem discursos que não apenas representam o mundo mas por meio deste fluxo, o constroem. A análise de discurso, tal como apresentada

por Norman Fairclough importa-se em reconhecer sentidos mediante as condições de produção de um texto⁴⁰.

Em *Discurso e mudança social*, Fairclough (2001) apresenta sugestões para a análise de textos, após realizar uma revisão crítica de diversas perspectivas de análise de discurso, tais como as defendidas pelo trabalho descritivo de linguistas como Sinclair e Coulthard, pela análise de conversação presente nos estudos de Labov e Fanshel, pela linguística crítica de Kress e Hodge, pelo trabalho crítico de Michel Pêcheux e por Michel Foucault.

As estratégias propostas por Fairclough para analisar discursos se preocupam em como e por que textos são construídos, quem é favorecido e desfavorecido por eles. Condizem, em vista disso, com análise textual (linguística), análise dos processos de produção e interpretação dos textos e, análise social dos eventos discursivos (prática social). O autor afirma que discursos, definidos por ele como prática social pelo viés das categorias de ideologia e hegemonia, não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Estes aspectos correspondem a dimensões de sentido e às funções identitária, relacional e ideacional da linguagem que coexistem e interagem em todo discurso. A teoria de análise de discurso construída pelo autor enfatiza o papel da linguagem na transformação social, preocupando-se não apenas com as relações de poder no discurso, mas também com a maneira como estas moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição.

A abordagem metodológica indicada por Fairclough é pertinente para esta pesquisa pois considera que os textos a serem analisados podem ser heterogêneos e ambíguos, tais como os presentes em obras didáticas, constituídos por diferentes tipos de discurso em sua produção e interpretação. Da mesma forma, o autor orienta que os textos também “são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107), o que me permite ressaltar que são múltiplas as leituras de uma obra didática e no que concerne a esta pesquisa, diz respeito a um estudo acadêmico para subsidiar a elaboração de atividades pedagógicas.

40 Nesta pesquisa, a opção realizada por mim delineou-se pela análise de narrativas presentes na coleção didática *História, sociedade & cidadania*, o que não esgota outras possibilidades de investigação de didáticos. A título de exemplo, de igual relevância seria o estudo acerca de exercícios que os compõe, como o realizado por Ana Maria Garcia Moura, no qual a autora buscou identificar as mudanças e as permanências nas concepções de ensino e aprendizagem em obras de História que circularam no período de 1960 a 2000 destinados à faixa etária de 10 a 17 anos, possibilitando evidenciar um percurso das teorias pedagógicas no livro didático e aspectos da História ensinada (MOURA, 2011).

Fairclough recomenda para as análises textual e da prática discursiva, que sejam considerados a força dos enunciados; a coerência dos textos, sua intertextualidade e interdiscursividade; o vocabulário; os usos gramaticais, como os de adjetivos, que caracterizam a filiação ideológica de sujeitos ou as representações existentes sobre ela; a coesão; a estrutura textual; a polidez; o ethos, que condiz com a construção do eu ou de identidades sociais; o significado das palavras; a criação de palavras; as metáforas, uma vez que as palavras possuem significados que são variáveis e mutáveis, assim como a matriz social do discurso. A linguagem, em vista disso, permite jogos com a temporalidade a partir do uso dos tempos verbais da enunciação, lhe atribuindo vida própria, que pode ir muito além da representação linear temporal.

O autor sublinha a importância da análise de discurso considerar o viés interdisciplinar para o estudo de um pequeno número de amostras, em prol da identificação dos tipos de discurso que estão ali delineados e como isso é feito, ou seja, como se dão as interações entre textos, correspondendo a análise da prática social da qual o discurso faz parte. Fairclough preocupa-se não apenas com a produção de textos, mas considera igualmente relevante sua distribuição e consumo, o que inclui interpretações dadas a eles, influenciadas por relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276).

Com base nestas recomendações de análise, foi considerado para a investigação da empiria deste estudo, que possui como eixo norteador o reconhecimento de sinais de alternativa em narrativas presentes na coleção didática *História, sociedade & cidadania*, a empregabilidade do vocabulário, bem como as formas verbais, as dimensões da gramática nas orações – sua transitividade, tema e modalidade – e suas conexões no texto, o uso de adjetivos e advérbios nos textos periféricos (*boxes*) e central (texto-base). Muitas destas orientações convergem com a proposta de pesquisa sobre a questão temporal desenvolvida por Joan Blanch e Antoni Fernández, autores que destacam o exame das formas verbais, no que tange aos verbos relacionados com a duração, a mudança, a espera; dos advérbios de localização e frequência temporal; dos adjetivos ordinais, dos relacionados com a velocidade temporal, dos que indicam diferenciação de tempo; das nomenclaturas para a localização temporal e das locuções adverbiais que remetem a tempo (BLANCH; FERNANDEZ, 2010, p. 289).

As subseções a seguir possuem como objetivo apresentar as etapas de investigação percorridas ao longo da análise desta obra didática.

3. 3. 1 – Sentidos de tempo construídos e mobilizados em “Técnicas, tecnologias e vida social”

Os dois capítulos que encetam a coleção didática de Boulos Júnior compõem a unidade “Técnicas, tecnologias e vida social”, cujas páginas de abertura são constituídas por texto-base, glossário, três questões e quatro imagens⁴¹. Esse conjunto estabelece relações temporais e incentivam o aluno a pensar seu tempo em relação a outros tempos. Fazendo menção aos domínios do fogo e da agricultura e à invenção da roda como tecnologias desenvolvidas durante a Pré-história, caracterizam este período histórico como não estático em potencial, a partir do impacto causado pelo advento destas técnicas. Por fim, a internet e a telefonia celular são apresentadas na qualidade de tecnologias do século XX.

Os tempos verbais utilizados se referem aos pretéritos perfeito e imperfeito, característica esta que permanece em todo o recorte de capítulos selecionados para esta pesquisa. As expressões que reportam-se à temporalidade são “pré-história”, “ao longo dos milênios”, “tempos depois”, “em meados do século XX”, “início dos anos 1970”, “contexto”, “conquistas recentes” e “conquistas do passado”.

Os sinais de alternativa reconhecidos, que indicam possibilidades em potencial de superação da lógica linear, progressiva e eurocêntrica, se constituem pela dimensão diacrônica situada na expressão “tempos depois” e na terceira imagem, na qual o antes e o após são representados a partir de gerações de uma mesma família. A imagem seguinte remete a simultaneidade, por meio do uso de aparelhos eletrônicos.

As três questões lançadas dizem respeito ao âmbito do ofício do historiador e da construção do conhecimento histórico. A primeira pergunta - “As conquistas da internet e da telefonia celular (representadas nas fotografias) podem ser consideradas mais importantes do que o domínio do fogo e/ou da agricultura representado nas ilustrações?” - questiona a hierarquização de tecnologias ao comparar tempos históricos. A segunda a pergunta - “Será que as conquistas recentes influenciaram mais a vida social do que as conquistas do passado?” - pode corroborar na diferenciação entre as ideias de progresso e processo, este último conceito também se situa nas palavras “ao longo de milênios”. E a questão “Se o domínio do

41 A primeira imagem é uma representação da Pré-história assinada por Mozart Couto, um dos ilustradores da obra *História, sociedade & cidadania*. A imagem seguinte, atribuída ao ilustrador Roberto Melo, é composta por duas mãos, cada qual segurando uma pedra, realizando alusão ao movimento de atrito entre elas. A imagem terceira é uma fotografia de um casal de idosos em frente a um computador, que estaria conversando via internet, através da *web cam*, com uma mulher e duas crianças; todos os indivíduos expostos são brancos. A última imagem indica uma pessoa jovem servindo-se simultaneamente, de um telefone celular e um *tablet* (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 8-9. Vol. 1).

fogo e da agricultura foi tão importante para a humanidade, por que então chamar de Pré-história o tempo em que essas conquistas aconteceram?” contribui para a problematização do termo Pré-história e o modelo de divisão quadripartite.

As duas páginas de abertura de “História, tempo e cultura”, capítulo primeiro de *História, sociedade & cidadania*, são compostas por seis imagens⁴² e quatro grupos de questões⁴³. O texto-base orienta os alunos a observar as imagens, que são acompanhadas por comentários, com o intuito de responder às perguntas propostas.

Os vocábulos “quando”, “tempo”, “mudanças”, “décadas”, “presente” e “velocidade” se relacionam a temporalidade. Alguns destes equivalem a sinais de alternativa situados também nos três primeiros grupos de perguntas, pois induzem a ideia de tempo enquanto elaboração humana, por meio do questionamento acerca de seu uso e controle. As dimensões de interpretação histórica, mudanças e ritmos podem ser desenvolvidas através do que é indicado como alterações tecnológicas, de costumes e de valores ocorridas nas últimas décadas, que para determinados historiadores, se dariam em alta velocidade. A comparação entre tempos desenrola-se através das formas de se vestir, se comunicar e se divertir da juventude, colocadas na quarta questão; as antepenúltima e última imagens aludem a diversidade étnica, ao retratar jovens negros, seja utilizando um telefone celular, seja em uma balada atual.

O corpo deste primeiro capítulo, formado por sete páginas, apresenta o texto-base em quatro tópicos (“O que a História estuda?”, “Tempo”, “Cultura” e “As Fontes da História”) e três subtópicos (“O tempo cronológico”, “Tempo histórico e diferentes tempos” e “O tempo e suas durações”). O objeto de estudo da História, temporalidade, culturas material e imaterial, patrimônios e fontes históricas são os temas tratados no capítulo “História, tempo e cultura”, que conta com doze imagens⁴⁴, que servem bem mais ao papel ilustrativo do que o

42 A imagem de Andrey Burmakina apresenta uma ampulheta de madeira. A segunda, é composta por um monitor com a figura de uma ampulheta no centro da tela; é, portanto, uma releitura do uso deste marcador temporal. A imagem terceira, do ilustrador Getúlio Delphim, representa uma carta de amor. A próxima imagem, atribuída a Thais Falcão, indica uma jovem negra em alusão a uma chamada telefônica via celular. A quinta imagem, de Michael Ochs, apresenta jovens num baile dos anos 1960. A última imagem destas páginas de abertura do primeiro capítulo, de Nisian Hughes, jovens são retratados numa balada dos dias atuais (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 10-11. Vol. 1).

43 Os quatro grupos de questões são formados por “Como se chama este objeto? Do que é feito? Quando foi inventado?”, “Que relação há entre este instrumento e o tempo?”, “O que é o tempo para você? De que forma você controla e usa seu tempo?” e “Que diferenças você percebe na maneira de se vestir, de se comunicar e de se divertir dos jovens que aparecem nas fotos?” (*Idem*, p. 10-11).

44 O agrupamento de imagens que integralizam este capítulo é formado por uma cestaria dos indígenas Guarani Mbyá, registro de Fabio Colombini; um conjunto de doze imagens que se referem ao calendário do povo Kayabi, inserido no *Caderno Semana dos Povos Indígenas*, de 2006; um registro de jovens de diferentes etnias utilizando computadores; uma fotografia de operários montando automóveis nos Estados Unidos, em 1928; uma imagem de robôs na linha de montagem na África do Sul, em 2005; uma fotografia de Darcy Ribeiro realizada por Luciana Whitaker, datada de 1995; um registro de Delfim Martins referente a Festa do Divino Espírito Santo de

levantamento de problematizações; três seções internas no formato de *boxes*, sendo duas caixas “Dialogando...”⁴⁵ e uma, “Para refletir”⁴⁶; um glossário com quatro verbetes, concernentes a tempo cronológico, cultura material, memória e tombamento. Este capítulo também é formado por duas citações diretas retiradas das obras *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt e *Noções de coisas*, de Darcy Ribeiro, respectivamente quanto a importância do conceito espaço para os historiadores e, a definição de cultura como qualquer invento dos seres humanos, sendo a fala a manifestação cultural de maior relevância; dois ícones que indicam a presença de material complementar no livro digital⁴⁷ e seis indicações de *links* para vídeos *online*⁴⁸. Na seção “Sugestões de filmes”, localizada ao final do volume primeiro da coleção didática de Boulos Júnior, logo após a “Bibliografia consultada”, é indicado “Narradores de Javé” (2003). Essa obra cinematográfica, dirigido por Eliane Caffé, permeia embates em torno da construção de uma escrita da história por meio dos depoimentos de habitantes de um vilarejo.

A princípio, temporalidade é apresentada em sua dimensão cronológica, caracterizada como aquela que depende de calendários, é marcada por relógios e utilizada pelos historiadores, sendo uma construção humana. Em seguida, tempo histórico é definido por

Pirenópolis (Goiás); uma imagem com quatro indivíduos jogando capoeira; uma cópia de um trecho da atual Constituição da República Federativa do Brasil; uma foto de uma família brasileira composta por oito pessoas reunidas para ouvir programação de rádio, em 1942; uma imagem atribuída a Jeff Greenberg, retratando uma estudante gravando uma entrevista e, uma fotografia de uma arcada dentária encontrada no sambaqui do Gordo, no município de Antonina, Paraná, 2008.

45 A primeira ocorrência do *box* denominado “Dialogando...” é formada pelas questões “1. Qual é a sua opinião sobre o machismo? 2. Por que esse comportamento tem resistido ao longo do tempo?”; nos comentários destinados ao professor, é indicada a obra *A mulher na História do Brasil*, de Mary Del Priore (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 12. Vol. 1).

A ocorrência seguinte é formada por “Classifique os episódios históricos a seguir conforme sua duração: a) a Guerra Fria (1945-1989), b) a escravidão moderna e c) a conquista do pentacampeonato de futebol pelo Brasil” (*Idem*, p. 15).

46 O *box* “Para refletir” denominado “O que diz a Constituição” exibe um trecho referente ao patrimônio cultural brasileiro, a partir do qual quatro questões são propostas: “O texto citado pode ser classificado como literário, historiográfico, jornalístico ou jurídico?”, “Ele se destina aos grupos populares, aos grupos dominantes, às camadas médias, aos intelectuais, ou a todos os habitantes do Brasil? Justifique”, “Como o texto define patrimônio cultural?” e “Dê exemplos de bens de natureza material e imaterial na sua cidade, estado e região” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 18. Vol. 1).

47 Nesta pesquisa, conforme já mencionado anteriormente, a coleção didática *História, sociedade & cidadania* analisada condiz com a versão impressa.

48 As indicações de *links* para acesso *online* fazem menção a um documentário sobre a história do tempo baseada na obra de Stephen Hawking; a um vídeo amador que pode ajudar na construção do conceito de cultura; a um vídeo sobre a capoeira e suas origens, prática hoje considerada patrimônio cultural imaterial do Brasil; a um vídeo com imagens de época abordando o samba carioca, sua história e suas diversas modalidades: samba-enredo, partido-alto, samba de roda, samba de breque, samba-canção; a um documentário produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para o registro do patrimônio imaterial e, a uma aula sobre a escrita da História, que possibilitaria retomar e consolidar o conceito de fontes históricas. Estes *links* foram verificados em 09 de setembro de 2018 e a metade deles apresentou problemas de acesso; sobre este aspecto, o Guia de livros didáticos do PNLD 2015 indica transtornos na disponibilidade de determinados *links* citados por coleções didáticas nele inseridas.

transformações e continuidades. Os termos reconhecidos que remeteriam a ela são “mudanças”, “permanências”, “continuidades”, “experiências”, “passado”, “presente”, “ao longo do tempo”, “tempo cronológico”, “tempo”, “transformações”, “diferentes tempos históricos”, “atualmente”, “ritmo”, “velocidade”, “relógio”, “calendários”, “tempo da natureza”, “tempo da fábrica”, “tempo da informática”, “tempo histórico”, “duração”, “curta duração”, “média duração”, “longa duração”, “época” e “memória”.

História não é denominada como termo polissêmico e sim, campo de estudos cujo objeto de pesquisa gira em torno de permanências, continuidades, experiências coletivas e aspectos da vida social, no passado e no presente. A disposição de acontecimentos no tempo e a investigação por meio de vestígios, as fontes históricas, são as tarefas atribuídas ao historiador, que para exercer seu ofício, necessitaria operar não apenas com o conceito tempo mas também, espaço.

Sinais de alternativa, no tocante a noção de diversidade, incluem aspectos variados da vida social, no presente e no passado. Dentre elas, destaco: exemplificações de especificidades temporais a partir de populações indígenas, como os Terena, do Mato Grosso do Sul e o povo Kayabi; pluralidade temporal, como os tempos da fábrica e o da informática; citação dos marcos iniciais dos calendários judeu, muçulmano e cristão e, variações locais e regionais da capoeira. A afirmativa “Assim, pode-se dizer que nós e os indígenas da nação Kayabi vivemos em diferentes tempos históricos, embora o tempo cronológico em que estamos seja o mesmo: segunda década do século XXI” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 14. Vol. 1), pode contribuir tanto para a diferenciação dos tempos cronológico e histórico, quanto para o apontamento de coexistências temporais, mesmo que o modelo cristão de calendário tenha sido utilizado nesta expressão de forma generalizante.

A dimensão da permanência é tratada na abordagem do machismo, por meio do *box* “Dialogando...”. Indicativos de mudanças, que transcorrem mediante andamentos peculiares no decurso do processo histórico, se localizam em imagens de diferentes períodos da produção industrial automobilística e nas afirmativas de que nem sempre os seres humanos se guiaram por relógios e horários e, o ritmo e velocidade das comunicações atuais serem diferentes, quando comparadas a três ou quatro décadas anteriores. Ao enunciar que povos do passado e do presente distribuem o tempo baseados nos fenômenos naturais, ocorre denotação à simultaneidade.

O tempo cronológico é enunciado como invenção humana; a memória, como recriação constante que se dá no presente; e o passado é descrito como não possível de ser renascido.

Estes três casos potencialmente se colocam como exemplos de construções humanas, e por isso, podem contribuir para provocar processos desnaturalizantes. A estratégia assinalada no texto-base do aluno – realizar uma entrevista com algum membro de sua família e utilizá-la como fonte para o conhecimento de sua própria história – pode contribuir para que ele se reconheça enquanto sujeito histórico.

As atividades propostas ao final do capítulo “História, tempo e cultura” se organizam em quatro blocos. Inicialmente, há um agrupamento de cinco questões discursivas, criadas para esta obra didática ou retiradas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seguida, uma recomendação de prática interdisciplinar, integrando Sociologia e História. Logo após, a seção “O texto como fonte” traz depoimentos de professores indígenas de diversas partes do país, inseridos na obra *Educação escolar indígena: uma história de conquistas*, de Luís Donizete Benzi Grupioni. Por fim, a seção “A imagem como fonte”, composta por figuras feitas em rocha, que se encontram em sítios arqueológicos do Nordeste. A categoria tempo pode ser reconhecida nos questionamentos que demandam a identificação da época em que determinado texto foi elaborado e quando teriam vivido os seres humanos que elaboraram pinturas rupestres específicas. Diferentes concepções acerca de temporalidade são mobilizadas e comparadas às perspectivas dos alunos: a cultura jovem de hoje e o aspecto diacrônico; a maneira pela qual o idoso é pensado em culturas indígenas, estabelecendo comparações com outras culturas. História, enquanto o ofício do historiador, é abordada através da visão de determinado autor acerca dela.

A página de abertura de “A aventura humana: primeiros tempos”, segundo capítulo da obra de Boulos Júnior, é constituída por uma imagem⁴⁹ e três questões⁵⁰. O texto-base orienta os alunos a lerem a notícia “Filhote de mamute da Sibéria é uma fêmea”, publicada no site *GI*, com o intento de responder às perguntas propostas. O objetivo dos elementos presentes nesta página, de acordo com os comentários destinados ao professor, seria advertir os discentes para a importância tanto da interação entre a História e outros campos investigativos, como a Paleontologia, quanto do diálogo entre o passado e o presente, relação que atribui mutabilidade ao conhecimento histórico, constituindo-se assim, num sinal de alternativa, que neste caso, é limitado ao professor. A terceira pergunta acaba por estabelecer relações entre tempos históricos e o uso da palavra “hoje”, nela inserida, reporta-se a temporalidade.

49 Imagem de Lyuba, exemplar de mamute fêmea (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 23. Vol. 1).

50 As perguntas localizadas nesta página são “O que essa notícia lembra a você?”, “O que são “descobertas paleontológicas?” e “Qual a importância da descoberta de Lyuba para nós, hoje?” (*Idem*, p. 23).

O corpo deste capítulo, composto por dezoito páginas, expõe o texto-base em oito tópicos (“Pré-história: um conceito discutível”, “Os primeiros habitantes da terra”, “Os hominídeos”, “Os primeiros povoadores da Terra”, “Da aldeia à cidade”, “Trajetórias do *Homo sapiens*”, “A Pré-história brasileira: descobertas recentes” e “O que sabe sobre os paleoíndios”) e treze subtópicos (“O que podemos aprender com os fósseis?”, “Caçadores e coletores”, “O domínio do fogo”, “Pastores e agricultores”, “Agricultura, uma descoberta revolucionária”, “Trabalhando os metais”, “O comércio”, “O processo de centralização do poder”, “Hipóteses sobre o caminho dos seres humanos para a América”, “Vestígios da presença humana na América”, “Os estudos de Niède Guidon”, “Caçadores e coletores” e “Agricultores e ceramistas”).

O tópico “Pré-história: um conceito discutível”, recorte de análise realizado para esta pesquisa, dispõe de seis imagens ilustrativas⁵¹ e uma citação direta extraída do livro *O historiador e suas fontes*, de Carla Pinsky e Tânia Regina de Luca, com relação a valorização dada ao documento escrito pelos historiadores do século XIX. Em “Sugestões de filmes”, seção circunscrita ao desfecho do primeiro volume de *História, sociedade & cidadania*, é apontado o vídeo “Pré-História de Pedra Furada” (1993), dirigido por Carlos Alberto Vicalvi, que focaliza o trabalho de arqueólogos do Piauí em busca de vestígios deixados pelos primeiros americanos.

Os termos “Pré-história”, “História”, “Idade Antiga”, “Idade Média”, “Idade Moderna” e “Idade Contemporânea” localizados neste tópico remetem a temporalidade, de forma específica, à divisão quadripartite da História. Esta é caracterizada no texto-base como tradicional e fruto da criação de historiadores do século XIX, que dividiram a existência humana em dois períodos, sendo a invenção da escrita, o marco divisório entre eles.

Composta por divisões com balizamentos temporais de início, bem como de término e uma imagem sem legenda para cada uma destas, uma linha do tempo, que ocupa duas páginas traz a informação de que não apenas esta mas as demais inseridas ao longo da obra didática, não obedecem a uma escala real, o que é justificado pelo argumento de “questão de espaço”.

51 O grupo de imagens que abarca este tópico pode ser dividido em dois: o primeiro, é uma representação realizada por Getúlio Delphim sobre indivíduos da Pré-história semeando, que aparentam ser duas mulheres e uma criança e as outras cinco imagens, sem informações que as identifiquem, compõem a linha do tempo, quatro destas aparecem ao longo da coleção didática, nos volumes I e II, são elas: escultura Vênus Paleolítica, abordada mais a frente, ainda no respectivo capítulo; coluna Antonina em que se veem membros da infantaria e da cavalaria do exército romano, que é exposta no nono capítulo do volume primeiro, intitulado “Roma Antiga”; Igreja de Santa Sofia, é referida no décimo primeiro capítulo denominado “A crise de Roma e o Império Bizantino”, do respectivo volume da coleção didática de Boulos Júnior; Guache sobre cartão aproximadamente de 1792, atribuída aos Lesueur Brothers, com destaque as frases “Vive Marat” e “Vive les jacobins”, é tratada no décimo capítulo intitulado “A Revolução Francesa e a Era Napoleônica” do volume II da obra *História, sociedade e cidadania* e, fotografia de jovens negros utilizando um *notebook*.

Esta escolha pode promover dificuldades na aprendizagem histórica pois corrobora para a interpretação de que os períodos ali representados tiveram a mesma duração cronológica, sendo que é necessário ter cautela ao fazer uso deste recurso, para que ele não seja confundido com a temporalidade histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 97). Além da representação de sequência dos fatos selecionados, agregar a linha do tempo, noções de duração, passagem de tempo e simultaneidade, contribui para que o passado não seja retratado de forma abstrata (MIRANDA, 2012, p. 252).

Os sinais de alternativa reconhecidos no primeiro tópico de “A aventura humana: primeiros tempos” condizem com as ideias de construção, problematização do termo Pré-história, expansão do entendimento de fonte histórica e diversidade. Afirmam que historiadores do século XIX construíram a concepção de divisão quadripartite e a História não teria começado apenas com a invenção da escrita, pois os ditos homens pré-históricos foram seres dotados de imaginação, inteligência e sentimentos e suas conquistas, integrantes de uma história movimentada, foram tão relevantes quanto as posteriores, mesmo que estes indivíduos não tenham desenvolvido a escrita. Esta declaração potencialmente contribui para abordagens que não inferiorizam sociedades ágrafas e também, indivíduos analfabetos. Jovens negros são retratados na sexta imagem utilizando um *notebook* e também é dito que fontes não escritas seriam tão importantes quanto as escritas para o conhecimento das sociedades humanas.

As atividades sugeridas ao final do segundo capítulo do volume I da obra de Boulos Júnior se ordenam em nove propostas criadas para ela ou extraídas de exames vestibulares diversos; um trecho da obra *Os primeiros habitantes do Brasil*, escrita pelo arqueólogo Norberto Guarinello sobre os tupis-guaranis, na seção “O texto como fonte” e, imagens do personagem Piteco, pertencentes a empresa Maurício de Sousa Produções Ltda., em “A imagem como fonte”. A observação para o professor acerca da terceira questão proposta para o excerto selecionado de Guarinello – que corresponde a: “Os primeiros habitantes das terras onde hoje é o Brasil são apresentados geralmente como povos sem história (parados no tempo). Como o texto apresenta os tupis-guaranis?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 44. Vol. I) –, pode ser interpretada como um sinal de alternativa pois caracteriza os indígenas como possuidores de uma História movimentada, como qualquer outro povo, possibilitando assim, em potência, a superação de estereótipos.

A unidade “Técnicas, tecnologias e vida social” se encerra com a seção “Debatendo e concluindo”, composta por trechos do artigo “Geração celular”, de Annete Shafer, publicado

no periódico *Mente cérebro*, em julho de 2009; três imagens⁵² e cinco questões⁵³. De acordo com o texto-base, os capítulos “História, tecnologias e vida social” e “A aventura humana” teriam trabalhado “o impacto das técnicas e tecnologias sobre a vida dos grupos humanos em um passado distante” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 46. Vol. I), temas que se encontram já nas páginas de abertura desta unidade.

Ao anunciar que relacionamentos familiares foram transformados pela chegada do celular, a dimensão de mudança se coloca como intrínseca, podendo ser interpretada como um sinal de alternativa a uma visão histórica convergente ao regime moderno de historicidade. Outrossim, sinais concernem com diversidade e comparação entre períodos históricos, em razão da orientação destinada ao professor quanto a quinta pergunta destacar que o estabelecimento de um paralelo entre os domínios do fogo e da agricultura e o advento da internet e da telefonia celular precisa levar em consideração que eles ocorreram em tempos e contextos diversos e, a primeira imagem destaca jovens branco e negro usando celular, em alusão à prática de digitação.

3. 3. 2 - Prerrogativas temporais reconhecidas no manual de apoio ao professor

O manual de apoio ao professor foi explorado com o propósito de reconhecer as argumentações para as perspectivas temporais selecionadas para *História, sociedade & cidadania*; por conseguinte, o prisma sobre História, ofício do historiador, Ensino de História e orientações específicas para cada um dos três capítulos estudados. Em virtude destas reflexões referirem-se a autoria de livros didáticos, temática que possui grande complexidade (MONTEIRO, 2013, p. 2010), destaco a importância de se levar em conta não só o autor que

52 A primeira imagem, atribuída a Pablo Rivera, retrata jovens branco e negro digitando no teclado de telefones celulares. A imagem subsequente, de Lena Granefelt, apresenta jovem branca fazendo uso de aparelho eletrônico em alusão à digitação ou prática de jogos e, dois jovens brancos observando-a. A última imagem, realizada por Jeremy Horner, é composta por jovens negros pertencentes a alguma cultura não ocidental, um deles, segura um livro no formato de brochura em insinuação à prática de leitura e o outro, com um telefone celular em uma das mãos, em referência à ligação (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 46. Vol. 1).

53 As questões se iniciam com uma pergunta interpretativa no formato de múltipla escolha a partir do texto de Annete Schafer. As seguintes, propõem aos alunos, reflexões acerca do texto “Geração celular” e suas vivências, a saber: “Você conhece outras abreviações usadas na comunicação via celular que sejam tão populares quanto GDV e GMDV? Quais?”; “Qual a importância do celular na sua vida? Justifique”; “(Em dupla) Vocês têm gastado mais do que podem conversando ao celular? Em caso afirmativo, que reflexão vocês fazem sobre isso?” e “(Em grupo) Reflitam e opinem: o impacto causado no passado pelo domínio do fogo e da agricultura (a “revolução verde”) pode ser comparado ao do advento da internet e da telefonia celular, atualmente, na vida das pessoas?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 47. Vol. 1).

assina a obra, conforme já foi discutido anteriormente; todavia, mesmo tendo que atender a exigências variadas, ele deixa suas impressões (RALEJO, 2014, p. 135).

A organização do manual desta obra para o ensino médio, que não contém comentários acerca de sua versão digital, se dá em sete seccionamentos⁵⁴, que são: “metodologia da História”; “metodologia de ensino-aprendizagem”; “cidadania e movimentos sociais”; “as seções da obra”; “planejamento, textos e atividades complementares”; “respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno” e “bibliografia referenciada”. Ao longo dele, citações diretas e indiretas não apenas de autores, mas também de documentos curriculares ganham espaço a fim de embasar as escolhas efetuadas, tendo como exemplo, trechos de Circe Bittencourt, Elias Saliba, Eric Hobsbawm, Holien Bezerra, Jacques Le Goff, Jaime Pinsky, Marc Bloch, Petrônio Domingues, Philippe Perrenoud, Sandra Regina de Oliveira e da própria tese de doutorado de Boulos Júnior.

Dentre as políticas de currículo mencionadas neste manual estão o Guia de livros didáticos PNLD 2012, cuja definição de anacronismo é destacada e, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que dos cinco objetivos do ensino de História de acordo com suas matrizes de referência, dois se refeririam ao conceito tempo, “favorecer a aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico” e “contribuir para compreensão dos processos da História, através da análise comparada das semelhanças e diferenças entre momentos históricos, de forma a perceber a dinâmica de mudanças e permanências”. O manual também faz referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio; a Lei de Diretrizes e Bases; ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que não é problematizado⁵⁵ e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Duas habilidades indicadas destas diretrizes - “associar as manifestações culturais do presente aos seus processos

54 As cinco primeiras seções são ramificadas, respectivamente, por “visão de área”, “correntes historiográficas”, “pressupostos teóricos”, “objetivos para o ensino de História”, “conceitos-chave da área de História”; “o conhecimento histórico escolar”, “a nova concepção de documento”, “o trabalho com imagens”, “um novo paradigma”, “uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar”, “obras sobre Educação e o ensino de História”; “a luta pela inserção da África nos currículos”, “por que estudar a temática afro e a temática indígena?”, “a temática afro – textos de apoio”, “sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática afro”, “a temática indígena – textos de apoio”, “sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática indígena”; “páginas de abertura das unidades”, “debatendo e concluindo as unidades”, “página de abertura de capítulo”, “corpo do capítulo”, “seções internas”, “atividades”, “bibliografia consultada e sugestões de filmes”, “confecção de pequenos vídeos” e, “planejamento: temas, objetivos, conceitos e noções”, “textos para os professores” e “atividades complementares”.

55 Célia Cassiano indica que a legitimação do PISA no Brasil contou com a realização dos “Seminários de Outono”, organizados pelo grupo Santillana em 2002 e 2005, em que os resultados obtidos pelos alunos do país foram discutidos porém, não foi abordada a adequação deste instrumento para esses discentes. A autora destaca que “a adesão cada vez maior dos países aos programas de avaliação externa estão transformando a educação ou o setor educacional, que antes era de competência da gestão pública, em um promissor negócio” (CASSIANO, 2017, p. 98).

históricos” e “identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço” - remetem ao conceito tempo.

História, apresentada como campo de pesquisa acerca das sociedades humanas no tempo, é caracterizada como um conhecimento em constante construção, cujos conceitos utilizados por ela, são possuidores de historicidade. Neste manual, três vertentes historiográficas foram tipificadas e correspondem ao Positivismo, ao materialismo histórico e a Nova História, esta última corrente teria sido a escolha mais tomada para a elaboração desta obra didática, em articulação com a História Social Inglesa. A prevalência da história política e do passado público é rasamente argumentada por meio do “desenvolvimento da consciência crítica e do exercício de cidadania”, que seriam os objetivos do seguimento educacional para qual esta coleção é destinada.

De acordo com o manual de apoio ao professor, a temporalidade histórica, construção humana que varia conforme aspectos culturais em diferentes tempos e espaços, se preocuparia com transformações, permanências, duração, sucessão e simultaneidade. O uso da internet é entendido como cooperador potencial estratégico na apreensão, pelos alunos, de múltiplas durações temporais, semelhanças e diferenças, mudanças e continuidades e, dominação e resistência. A cronologia serviria para o ordenamento sequencial regular e contínuo de acontecimentos, que atualmente, estariam postos em um presenteísmo tendencioso a tornar invisíveis, as relações entre o passado público e a experiência presente.

Sinais de alternativa pertinentes a documento, diversidade, construção do conhecimento histórico, comparações, memória e historicidade foram reconhecidas em sentenças que apontam indícios a respeito de múltiplos sujeitos históricos; diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo; inserção das temáticas afro e indígena como resultado de lutas no campo curricular; documento, a matéria-prima do historiador, como ponto de partida e não de chegada na construção de conhecimento, que é resultante de interpretações geridas por perguntas estabelecidas no presente de quem pesquisa; diferenciação entre os saberes históricos acadêmico e escolar; memória, vinculada tanto a lembrança quanto ao esquecimento e, historicidade dos conceitos.

A quinta seção do manual, denominada “Planejamento, textos e atividades complementares” e formada por três subdivisões, aponta temas, objetivos, conceitos e noções das unidades que integram cada um dos volumes da coleção didática. Na análise aqui realizada, foram destacados temas, objetivos e conceitos indicados para “Técnicas, tecnologias e vida social” que se relacionam a História, ofício do historiador e temporalidade.

Muitos dos quais são títulos de tópicos presentes no texto-base dos capítulos que compõem a primeira unidade do volume I. Dos vinte e três temas, seis atendem a esse critério, são eles: “O que a História estuda?”, “O tempo cronológico”, “Tempo histórico e diferentes tempos”, “As fontes da História”, “Uma divisão tradicional”, “Pré-história: um conceito discutível”. Dos dezoito objetivos, foram selecionados oito: “Discutir a noção de História”, “Apresentar o tempo como categoria central da História”, “Consolidar o conceito de fontes históricas e dar exemplos de fontes escritas, imagéticas, orais e da cultura material”, “Compreender o conhecimento histórico como uma construção”, “Conscientizar o aluno de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica e estimular atitudes de tolerância e respeito ao outro”, “Introduzir a noção de tempo psicológico, tempo cronológico, tempo histórico e periodização e destacar que o calendário é o resultado de um acordo, uma convenção”, “Apresentar e criticar a divisão tradicional da História”, “Discutir o conceito de Pré-história”. E dos vinte e um conceitos indicados, dez foram destacados, a saber: “História”, “Tempo”, “Tempo cronológico”, “Tempo histórico”, “Diferentes tempos”, “Fontes históricas”, “Memória”, “Periodização”, “Pré-história”, “Processo histórico”.

As três recomendações apontadas em “Textos para professores” tangem a dimensão da diversidade. A primeira está constituída por trechos da tese de doutorado de Flávio Rizzi Calippo sobre sambaquis. Neste trabalho, diferenças entre diversos sítios são enfatizadas, apontando certa diversificação das atividades entre os conjuntos regionais deles e, em um mesmo sítio, entre homens e mulheres. A segunda recomendação está formada por fragmentos do artigo “A História depois do papel”, de Marcos Napolitano, que destaca o crescente espaço na pesquisa histórica ocupado pelas fontes audiovisuais e musicais. E a terceira indicação são considerações atribuídas a Cláudia Trevisan, no que diz respeito a medicina tradicional chinesa e sua interpretação da unicidade de cada ser humano. Em seguida, dez atividades complementares são propostas, das quais quatro delas reportam-se a História, ofício do historiador e temporalidade. Uma delas, por meio de reflexões em torno de mudanças no conceito “Pré-história”, cuja gênese condiz com uma visão eurocêntrica. A outra enfatiza problematizações do termo progresso, que buscam superar a interpretação do tempo histórico atual como melhor que seus precedentes. A terceira é uma questão extraída do ENEM que enfoca múltiplos calendários e a quarta aborda problemáticas em torno da escrita da História, que impediriam, a neutralidade na construção deste conhecimento.

3. 3. 3 – Prerrogativas temporais reconhecidas no Guia de livros didáticos PNLD 2015

O guia, formado por uma dezena de itens⁵⁶, lista os critérios eliminatórios comuns do edital do PNLD 2015⁵⁷ e os dez específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do ensino médio, tanto os seis para o livro do aluno, quanto os quatro para o manual do professor⁵⁸. Defendo, a partir dos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade desenvolvidas por Norman Fairclough, que a coleção *História, sociedade & cidadania*, o edital do respectivo PNLD e o guia de livros didáticos gerado a partir dele são documentos que estabelecem um diálogo multifacetado. Ainda que o atendimento aos parâmetros prescritos tenha resultado na aprovação da obra de Boulos Júnior neste programa governamental, isto não exclui possíveis divergências entre os documentos. É possível percebê-las, devido à complexidade em torno da autoria, entre o que é proposto nas seções gerais e específicas do manual; na unidade “Técnicas, tecnologias e vida social”, acerca de História, ofício do historiador e temporalidade e, no capítulo “Primeira República: dominação e resistência”.

56 Os dez tópicos que estruturam o Guia de livros didáticos PNLD 2015 são “Apresentação”; “Introdução”; “Ensino médio e PNLD”, subdividido nas seções “Ensino médio em debate”, “O PNLD e a História no ensino médio”, “Avaliação”, “Critérios de avaliação”, “Procedimentos e etapas de avaliação”; “O ensino médio e a aprendizagem histórica”, separado nas seções “Devemos ensinar todo o conteúdo?”, “Do ensino fundamental ao ensino médio: quais mudanças podemos destacar?”, “Por que enfatizamos a interdisciplinaridade?”, “Ensino médio e culturas juvenis” e “Culturas digitais”; “Uma síntese da avaliação”; “Referências”; “Resenhas das coleções”; “Conteúdos da ficha de avaliação pedagógica dos livros impressos”; “Conteúdos da ficha de avaliação pedagógica dos livros digitais” e “Conteúdos da ficha de avaliação pedagógica dos sites” (BRASIL. Guia de livros didáticos. PNLD 2015: História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014).

57 Os critérios eliminatórios comuns integrantes do edital do PNLD 2015 são definidos em “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”; “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados”; “respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos”; “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”; “observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada”; “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra” e “pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso” (BRASIL. Guia de livros didáticos. PNLD 2015: História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p. 11).

58 Os quatro critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do ensino médio, para o manual do professor são “apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório”; “orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas”; “estimular o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, levando em conta as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional” e “perceber e compreender do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida” (BRASIL. Guia de livros didáticos. PNLD 2015: História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p. 12).

Os livros para os discentes, com o objetivo de auxiliar na compreensão de situações cotidianas, foram avaliados quanto a orientações que favorecessem o pensar historicamente e o reconhecimento de diferentes experiências históricas, além da contribuição para o aprofundamento de conceitos ditos estruturantes da disciplina, como História, historiografia, fonte, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, semelhança, diferença, permanência e mudança. Sinais de alternativa reconhecidos nos recortes de capítulos analisados do volume I e no manual do professor convergem com as noções temporais indicadas nestes critérios, devido à existência de situações que permitem em potencial, a abordagem de múltiplos tempos e suas comparações, sincronia, processo, transformação, continuidade, velocidade, memória, sujeito histórico, fonte e construção do conhecimento histórico.

A coleção de Boulos Júnior igualmente se esforça para atender aos critérios, tanto para o livro do aluno, quanto para o manual do professor, referentes à inserção de temas vinculados a História da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Em “História, tempo e cultura” e “A aventura humana”, as exemplificações de diversidade cultural contemplam as matrizes africana e indígena, seja a partir de fotografias e calendários, seja por meio de trecho da legislação constitucional. A terceira seção do manual de apoio ao professor destaca a ação de movimentos sociais na luta pela inclusão do ensino de História da África nos currículos; justificativas para estudo destas temáticas, que se relacionariam a construção de identidades e a educação voltada à tolerância e ao respeito ao outro e, textos de apoio, livros, sites e filmes são indicados. Já na parte específica destinada a unidade “Técnicas, tecnologia e vida social”, um dos textos para professores contempla sambaquis e há uma imagem do sítio arqueológico Sambaqui Garopaba do Sul (SC). É certo que a obrigatoriedade destes temas no currículo escolar deve-se à força da lei, porém, a pura presença de imagens de indígenas e negros em didáticos não garante, por si só, o aprendizado crítico e pode, inclusive, reforçar estereótipos.

Outro empenho presente nesta obra didática reporta-se as possibilidades de trabalho interdisciplinar, também quesito de avaliação inserido no PNLD 2015, cujas ocorrências na primeira unidade ganham forma através da seção “Integrando com Sociologia”, da fotografia que remete a trabalho de restauração de uma arcada dentária encontrada no sambaqui do Gordo (PR), da referência a sítios arqueológicos do Nordeste brasileiro e das relações entre História e Paleontologia feitas na página de abertura do segundo capítulo. No manual, respectivamente na seção “Uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar” e

na ramificação destinada especificadamente para a unidade I, são apresentadas orientações de delimitação de tema e definição de como cada disciplina pode contribuir para investigá-lo; indicação de um texto para os professores, escrito por um docente de Arqueologia; atividade complementar “Integrando com Geografia” e uma nota para o professor, que traça relação entre Antropologia e História.

3. 3. 4 – Sentidos de tempo em “Primeira República: dominação e resistência”

A escolha pela temática da Primeira República no Brasil, que corresponde ao capítulo três do último volume de *História, sociedade & cidadania*, inserido na unidade “Resistência à dominação”, decorreu-se por considerar que o processo histórico de fins do século XIX carregaria em seu contemporâneo, marcas de um regime de historicidade que possui a modernidade enquanto perspectiva, o que inclui no debate, noções tais como civilização e progresso, permeadas por ideias temporais. A proposta aqui não é realizar uma revisão historiográfica acerca dos primeiros anos republicanos no país e sim, o reconhecimento de como o tempo presente na narrativa do texto-base selecionado faz referência ao que é narrado; buscar-se-á sinais de alternativa a concepção temporal equivalente à Modernidade, que alargou o horizonte de expectativa descomedidamente ao focar no futuro e se constituiu como ideal a ser seguido, levando à exclusão de outras concepções temporais para além da linear, progressiva e eurocêntrica, como aponta Boaventura de Sousa Santos.

Para a exploração deste recorte da respectiva coleção didática e, sobretudo, posterior elaboração do produto em forma de atividades pedagógicas, considerações a respeito da reforma urbana ocorrida no Rio de Janeiro no início do século XX se fazem pertinentes. Dentre as mudanças que marcaram os anos posteriores à proclamação da República no Brasil, período caracterizado por crises econômicas, inflação, desemprego, superprodução de café, concentração de terras e ausência de um sistema escolar abrangente, a europeização transformou-se em objetivo de políticas públicas (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010). É possível compreender a dita *belle époque* carioca como resultado de um efetivo processo de modernização da cidade, ainda que promovido de forma compulsória por um grupo social restrito (PEREIRA, 2015). As incertezas e contradições – a mesma cidade que se embeleza era aquela que inventava a favela (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010) - foram refletidas nas produções de literatos, que ora concordaram com o discurso oficial, ora discordaram dele,

indício de que nem todas as transformações ocorridas no período foram assimiladas unissonamente ou aceitas com tranquilidade.

Reformas urbanas não se restringiram ao Rio de Janeiro, também ocorreram em Belém e Fortaleza. Mary Del Priore (2017) aponta que o próprio Rodrigues Alves, enquanto presidente da província de São Paulo, antes de ocupar o cargo máximo do poder executivo no Brasil, foi responsável pela troca de lampiões de gás por luz elétrica, abertura de avenidas e instalação de rede de esgoto. A Reforma Pereira Passos, ocorrida na então capital do país, forjou hábitos elegendo normas de civilidade através da proibição de práticas como o hábito de cuspir no assoalho dos bondes (DEL PRIORE, 2017, p. 33), o que indica a aposta governamental num discurso que almejava fascinar pelo ideal de progresso e reeducar os habitantes da cidade, inclusive em termos sanitaristas (PEREIRA, 2015). De acordo com José Murilo de Carvalho (2013), é oportuno conceber a Revolta da Vacina como manifestação de cunho popular em combate a invasão de privacidade e a obrigatoriedade da vacinação inserida no contexto destas reformas urbanas, marcada ainda por outras reivindicações de grupos sociais distintos, como militares e políticos da oposição. Apesar da existência de um discurso oficial por parte do governo, este não era consentido por todos, já que é possível reconhecer simultaneamente diferentes formas, neste debate, de se posicionar e, portanto, experimentar temporalidade, sendo necessário considerar os valores e costumes do período para compreender os motivos que levaram grupos protestarem diante desta intervenção sanitária (CARVALHO, 2013, p. 357).

As páginas de abertura da primeira unidade do terceiro volume da coleção didática, que se referem a três capítulos⁵⁹, exibem um texto-base, três imagens⁶⁰ e seis questões⁶¹ que estabelecem relações temporais e realizam menção a charges como uma das formas existentes de resistência cultural. As expressões “atual”, “durante muito tempo” e “de algumas décadas para cá” remetem a temporalidade.

59 “Industrialização e imperialismo”, “A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa” e “Primeira República: dominação e resistência” integram a primeira unidade do volume III da coleção didática de Boulos Júnior.

60 A primeira imagem, de Victor Gillam e datada de 1898, representa o Tio Sam montado em uma bicicleta e questiona o imperialismo norte-americano. A charge seguinte, atribuída a J. Cesar, mostra um trabalhador pregado na cruz do custo de vida. A última imagem que inserida nas páginas de abertura desta unidade, de Kleber Sales, expõe um homem engravatado que quebrou o globo terrestre com seu martelo, e um outro, vestido de forma mais simples, agarrando-se a ele para não cair (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 8-9. Vol. 3).

61 As questões referidas se constituem por “Quem é o personagem montado na bicicleta da fonte 1?”, “Quem, ou o quê, os pneus da bicicleta estão representando?”, “Que mensagem o artista transmite na charge da fonte 1?”, “E nas charges das fontes 2 e 3?”, “Que relação se pode estabelecer entre as fontes 1, 2 e 3?” e “Se você fosse (ou é) um chargista, o que criticaria no mundo atual por meio de suas charges?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 9. Vol. 3).

Os sinais de alternativa reconhecidos podem ser categorizados em ofício do historiador, sujeito histórico e diversidade por se associarem a ferramentas do campo de pesquisas da História, ao mencionar os conceitos de dominação e resistência; a ampliação da concepção de fonte histórica, ao definir charge como meio de resistência cultural, que potencialmente questiona a realidade, desnaturalizando-a; a possibilidade da elaboração de charge pelo aluno, que é tratado como crítico social; as manifestações de resistência diante de dominações, que denotam multiplicidade interpretativa de mundo.

Na página que inaugura “Primeira República: dominação e resistência”, composta por uma imagem⁶², seis questões⁶³ e um ícone de presença de material complementar no livro digital, as palavras “antiga” e “recente” remetem a temporalidade e integram reflexões quanto a Revolta do Contestado. De acordo com o seu texto-base, a escultura do artista José Alvim foi erguida para homenagear os camponeses envolvidos no conflito, ou seja, indivíduos para além dos personagens característicos da História dos grandes homens, o que expressa um sinal de alternativa atrelado a pluralidade de sujeitos históricos. Tempos são postos em comparação mediante a quinta pergunta, em que o discente precisaria julgar se a escultura seria velha ou nova, questão diretamente ligada a concepção temporal do aluno.

O título do capítulo sugere uma dicotomia entre situações de dominação e de resistência, posicionamento que pode silenciar nuances e ignorar a complexidade que as interpretações históricas pressupõem. O seu corpo é formado por vinte páginas distribuídas em nove tópicos (“O domínio das oligarquias”, “A política dos governadores”, “A valorização do café”, “A borracha da Amazônia”, “Industrialização na Primeira República”, “Urbanização e imigração”, “Política externa”, “Resistência na Primeira República” e “Modernização e revolta no Rio de Janeiro”) e onze subtópicos (“Café com leite ou café com política?”, “Industrialização e urbanização”, “A presença do Tio Sam”, “Os portugueses no Rio de Janeiro”, “Os italianos em São Paulo”, “Os asiáticos”, “A guerra de Canudos”, “A Guerra do Contestado”, “Cangaceiros e cangaço”, “A revolta contra a chibata” e “O movimento

62 Escultura de José (Mano) Alvim, em que mãos sustentam uma cruz e numa placa de madeira, a escrita de “Irani. 22-10-1912. Berço do Contestado” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 50. Vol. 3). É informado que esta escultura seria de madeira, porém há indícios de que seja de cimento.

63 As questões que compõem a página de abertura do capítulo três do terceiro volume da coleção didática de Boulos Júnior são “Você já ouviu falar desse movimento rebelde?”, “Contra quem e por que foi organizado?”, “Qual será o significado dessas mãos voltadas para o céu?”, “E por que essa cruz entre as mãos?.”, “Essa escultura será antiga ou recente?” e “Qual a sua importância para nós, brasileiros?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 50. Vol. 3). Os comentários destinados aos professores carregam informações sobre a duração, localização e interesses envolvidos na Revolta do Contestado.

operário”). Nele, existem vinte e oito imagens variadas⁶⁴; seis tabelas⁶⁵; quatro seções internas em forma de *boxes*, sendo “Para refletir”⁶⁶ e “Para saber mais”⁶⁷, e duas ocorrências de “Dialogando...”⁶⁸. Há ainda um glossário com nove verbetes, correspondendo a coronel, presidente de Estado, hegemonia, parlamento, coadjuvantes, bicicleta, beato, mutirão e posseiro. O capítulo também traz três citações diretas no texto-base: o artigo “Aliança “Café com política”, de Cláudia Viscardi, publicado na *Revista Nossa História*, que busca relativizar a política do café com leite; a obra *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, de José Murilo de Carvalho, cujo trecho selecionado trata das eleições nos períodos

64 As vinte e oito imagens, que servem bem mais como ilustração do que ponto de partida para o refletir, são uma charge referente ao voto do cabresto, em que há representações de Soberania, Político e Eleitor; um esquema criado pela editoria de arte responsável pela coleção didática de Boulos Júnior que mostra como funcionava o poder das oligarquias e a troca de favores entre as esferas federal, estadual e municipal; imagem do escritor Afonso Henriques de Lima Barreto; uma imagem de indivíduos participando da Reunião da Sociedade dos Homens de Letras, no Café Papagaio, no Rio de Janeiro, em 1912; uma imagem de homens trabalhando na estocagem de café em um armazém de Santos, na década de 1920; uma fotografia de Cynthia Brito, que apresenta um seringueiro extraindo látex; fotografias do Teatro Amazonas (Manaus) e do Teatro da Paz (Belém), ambos registros de Rogério Reis; uma foto atual do Cotonifício Rodolfo Crespi (São Paulo), registro de Alf Ribeiro; uma imagem de operários em frente a esta mesma fábrica, em 1917; uma foto acerca do lançamento dos primeiros automóveis montados pela Ford Motor no Brasil, em 1921; uma fotografia de família de imigrantes no início do século XX; uma imagem do interior da Confeitaria Colombo, realizada por Renata Mello; escudos antigos do Cruzeiro e do Palmeiras; um registro fotográfico de Zig Koch sobre o Memorial árabe em Curitiba, realizada em 2007; uma fotografia de Daniel Cymbalista, realizada em 2003, da Casa da Cultura de Israel, em São Paulo; uma foto de Flávio de Barros, realizada em 1897, que registra um morador de Canudos; uma fotografia de Vidal Cavalcante, da estátua do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte (Ceará); um mapa intitulado “A região da Guerra do Contestado (1911)”, cuja fonte de pesquisa foi a obra *O Contestado*, de Eduardo José Afonso; uma fotografia de Lampião e Maria Bonita; um mapa denominado “Nordeste do Brasil – área de atuação de Lampião e seu grupo”, extraído da obra *Cangaceiros*, de Valter Roitman; uma fotografia da favela do Morro do Pinto (Rio de Janeiro), de agosto de 1912, registro de Augusto Malta; uma charge de Leônidas Freire, acerca da Revolta da Vacina, publicada na revista *O Malho*, de 29 de novembro de 1904; fotos inseridas na publicação *A Ilustração Brasileira*, de 1 de dezembro de 1910, em que João Cândido e demais marinheiros se encontram no encouraçado São Paulo durante a Revolta da Chibata; uma fotografia de grevistas descendo a Ladeira do Carmo (São Paulo), na greve geral de 1917, inserida na publicação *A Cigarra*, de 26 de julho de 1917 e uma imagem de homens na impressão de jornal em sede de associação operária, São Paulo, em 1917.

65 O grupo de tabelas apresentado pelo capítulo é formado por “Preço da saca de 60 kg de café entre 1893 e 1899”, “Brasil – fábricas e operários (1920)” e uma listagem de nomes de empresas norte-americanas instaladas no Brasil entre 1912 e 1929, cuja fonte de pesquisa foi a obra *História geral do Brasil*, organizada por Maria Yedda Linhares; “Imigrantes no Brasil (1890-1930)” e “Imigrantes em São Paulo (1890-1930)”, extraídas da obra *O Brasil dos imigrantes*, de Lucia Lippi Oliveira e, “Distrito Federal (RJ) e São Paulo – Indústria: 1907 e 1920”, retirada de *Indústria, trabalho e cotidiano: Brasil – 1880 a 1930*, de Maria Auxiliadora Guzzo de Decca.

66 Quatro questões são propostas a partir de trecho da obra *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, de José Murilo de Carvalho, a saber: “A que espaço e tempo o autor do texto se refere?”, “Segundo o autor, houve mudança nas características das eleições com o advento da República?”, “A que fenômeno político típico da Primeira República o texto pode ser associado?”, “A primeira Constituição republicana (1891) restringia o direito ao voto a uma pequena porcentagem de eleitores; além disso, as eleições da Primeira República eram, como vimos, marcadas pelo uso da violência; reflita e comente oralmente sobre o impacto desses elementos para o exercício da cidadania na época” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 52. Vol. 3).

67 Em “Para saber mais”, imagens de escudos antigos do Cruzeiro e do Palmeiras e um texto são apresentados, a saber: “À esquerda, o antigo escudo do Cruzeiro; e a direita, o antigo escudo do Palmeiras. Em 1914, imigrantes italianos e seus descendentes fundaram em São Paulo o clube de futebol Sociedade Esportiva Palestra Italia, e, em 1921, outros descendentes de italianos criaram, em Belo Horizonte, o time Societá Palestra Italia. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil lutou contra a Itália e os dois times foram pressionados pelo governo brasileiro a mudarem de nome; o time paulista tornou-se Sociedade Esportiva Palmeiras, e o mineiro, Cruzeiro esporte Clube, em homenagem ao Cruzeiro do Sul, um dos principais símbolos nacionais” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 60. Vol. 3).

imperial e republicano; e, livro organizado por Maria Yedda Linhares, *Historia geral do Brasil*, quanto a origem da industrialização brasileira. Vê-se ainda quatro ícones que indicam a presença de material complementar no livro digital e dezesseis indicações de *links* para vídeos *online*⁶⁹. Na seção “Sugestões de filmes”, localizada ao final do volume terceiro da coleção didática, logo após a “Bibliografia consultada”, é indicado “Guerra de Canudos”, de 2001, dirigido por Sérgio Rezende, obra cinematográfica acerca da repressão sofrida pelos sertanejos de Canudos, na Bahia.

Os vocábulos “tempo”, “tempos”, “antigo”, “hoje”, “ainda hoje”, “época”, “atualmente”, “nos dias atuais”, “mais recente”, “mudanças”, “variou no tempo”, “enquanto”, “(caminharam) juntas”, “entrelaçado”, “durante”, “durante a maior parte do tempo”, “primeiros japoneses”, “início do século XX” e “primeiras décadas do século XX” remetem a temporalidade. Os sinais de alternativa reconhecidos, que estabelecem relações entre si, tangem as dimensões de ofício do historiador, espaço, diacronia, comparação, simultaneidade, diversidade, mudanças e permanências.

Os conceitos progresso e civilização são utilizados no texto-base como os argumentos governamentais para reprimir manifestantes na Guerra do Contestado, tema desenvolvido no tópico “Resistência na Primeira República”. Ao apontar que à História, campo de pesquisa, interessa o modo como o Padre Cícero foi e é visto para as pessoas, potencialmente o ofício do historiador é referenciado como interpretação que se interliga intimamente a dimensão temporal e pode variar, como o caso apontado quanto a política de defesa dos preços do café no período, que é denominada de socialização dos prejuízos por alguns historiadores.

A tabela sobre empresas norte-americanas instaladas no Brasil entre 1912 e 1929 possivelmente favorece uma análise diacrônica que corrobora para o entendimento da industrialização ocorrida nos primeiros anos republicanos. O âmbito comparativo é acionado

68 O primeiro *box* “Dialogando...” apresenta três questionamentos a partir de charge referente ao voto do cabresto, em que há representações de Soberania, Político e Eleitor, são elas: “Quem é a mulher à esquerda?”, “Por que o eleitor tem o corpo de um homem e a cabeça de um burro?” e “O que o autor quis criticar com essa charge?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 51. Vol. 3). O segundo é gerado pela pergunta “Você sabe o significado do termo “antisemitismo”? Qual é sua opinião sobre o assunto?” (*Idem*, p. 61).

69 Os *links* para vídeos disponibilizados na internet foram verificados em 14 de setembro de 2018, cinco deles apresentaram problemas de acesso. As indicações se referem a vídeos sobre o coronelismo e suas práticas; as propriedades, a produção e os múltiplos usos da borracha (na indústria automobilística, na de entretenimento etc.); a história do homem que levou 70 mil mudas de seringueira da Amazônia para a Inglaterra; o impacto da exploração da borracha na economia e na sociedade da época; os japoneses no Brasil, narração da vida das diferentes etnias que habitavam o Brasil nos primeiros anos da República; os cem anos da Revolução Acreana; uma série narrada pelo historiador Boris Fausto sobre a Primeira República; o sertão da Bahia e a Guerra de Canudos; um curta-metragem acerca da Guerra do Contestado; depoimentos de sobreviventes da Guerra do Contestado; a história de Lampião; a filha e da neta de Lampião; a industrialização, as revoltas urbanas e o movimento operário na Primeira República; uma homenagem ao centenário da Revolta da Chibata e um documentário sobre a greve geral de 1917.

não somente por meio de fotografias, uma de 1917 e a outra, atual (sem referência de data), do Cotonificio Rodolfo Crespi, localizado em São Paulo, que podem estimular o aluno a reconhecer permanências e mudanças, mas ainda através da afirmação de que o presidente do estado equivaleria hoje ao cargo de governador e das informações inseridas no esquema “Preço da saca de 60 kg de café entre 1893 e 1899”.

O indicativo de situações simultâneas oportunizam o reconhecimento da diversidade de ações, tendo como exemplo a queda do preço internacional da saca de café enquanto houve o aumento das sobras do produto; a industrialização, a imigração e a urbanização caminhando juntas; os capitais norte-americanos investidos principalmente na montagem de fábricas ao mesmo tempo que os investimentos ingleses eram direcionados ao setor de serviços; no mesmo momento em que imigrantes japoneses dedicavam-se à agricultura, os sírio-libaneses e os judeus ocuparam-se do comércio nas pequenas e grandes cidades.

O prisma da diversidade abrange situações e atores sociais, incluindo afrodescendentes. No capítulo “Primeira República: dominação e resistência”, são mencionados variações do coronelismo, de acordo com a realidade de cada região do país; múltiplos usos da borracha, suas propriedades e produção; pequenas, médias e grandes empresas; o crescimento desigual da industrialização e urbanização; a atuação diversa de imigrantes italianos em São Paulo e no Sul; a não exclusividade política de São Paulo e Minas Gerais; nordestinos como sujeitos históricos que se motivaram a migrar para a Amazônia devido a extração e comercialização de borracha; um seringueiro extraíndo látex, por meio de registro fotográfico atribuído a Cynthia Brito, que potencialmente o coloca no patamar de agente histórico; manifestações de insatisfação sociais encabeçadas pela população carente, nas áreas urbana e rural, como o ocorrido na Guerra do Contestado, em que sertanejos pobres e religiosos resistiram à opressão republicana e foram acusados de monarquistas e fanáticos; o ingresso de Maria Bonita no bando de cangaceiros, quebrando um costume deste ser formado apenas por homens; a resistência popular no decorrer da Revolta da Vacina, fazendo com que o governo revogasse a obrigatoriedade da vacinação e uma multidão de grevistas descendo a ladeira do Carmo, em São Paulo, assinalada como “forte”.

A entrada de estrangeiros de origens diversas no país, com aceitação preferencial por imigrantes italianos, portugueses e espanhóis, devido a cor branca, a religião católica e por falarem línguas de origem latina, é justificada no texto-base pela crença no embranquecimento populacional como chave para elevar o Brasil ao patamar de nação civilizada, uma vez que “muitos brasileiros daquela época acreditavam em teorias racistas que

apostavam na superioridade do europeu e no branqueamento da população brasileira por meio da miscigenação” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 58. Vol. 3). Além do racismo referenciado nesta afirmação anterior, é possível reconhecer outros esforços para a inclusão de elementos intrínsecos aos debates pertinente ao tema cultura afro-brasileira, como a presença de uma imagem de Afonso Henrique de Lima Barreto, cuja legenda o destaca como afrodescendente, de origem pobre e escritor sensível aos preconceitos e desmandos vigentes no Rio de Janeiro da Primeira República e, a legenda para o registro fotográfico realizado por Augusto Malta em agosto de 1912, na qual os moradores do Morro do Pinto são definidos como majoritariamente negros.

Mudanças no tocante a interpretações historiográficas, podem ser notadas pela menção a estudos acerca das relações entre São Paulo e Minas Gerais, previamente interpretadas como domínio da política no Primeira República, tese discordada por pesquisas mais recentes. As narrativas sobre a liderança no processo de industrialização e o cangaço também merecem destaques. São feitas referências ao modelo de substituição de importações para o atendimento da industrialização brasileira, que diverge de apreciações atuais; e a dados inseridos na tabela “Distrito Federal (RJ) e São Paulo – Indústria: 1907 e 1920”, em que é possível identificar que o Distrito Federal liderava este processo, mas em 1920, São Paulo assumi a dianteira. Sobre a referida forma de banditismo peculiar que se desenvolveu no Nordeste brasileiro, o texto sublinha seu processo de variação no tempo. O aluno é orientado, na segunda pergunta inserida na primeira ocorrência do *box* “Para refletir”, a interpretar se houve mudanças nas características das eleições com o advento da sistema republicano, que de acordo com os comentários destinados ao professor, a dimensão da permanência marcaria estes processos eleitorais.

Organizadas em três blocos, as atividades situadas ao final do capítulo são definidas por sete propostas criadas para a obra, algumas integradas com Língua Portuguesa e Biologia, e outras questões retiradas de exames vestibulares. Trechos dos artigos “Uma vez coronel, sempre coronel”, de André Heráclio Rêgo e “O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico”, escrito por Maria Efigênia Lage de Resende apresentam versões divergentes com relação ao coronelismo, compondo a seção “O texto como fonte” e, uma charge de 1941 em que o Tio Sam enforca um personagem que representa a América do Sul, em “A imagem como fonte”. Em algumas delas, os alunos teriam que identificar o contexto histórico no qual Antônio Conselheiro estava inserido; correlacionar não apenas a Revolta da Chibata e o restabelecimento dos direitos de todos os marinheiros nela envolvidos, por meio

de um decreto de 2003, bem como os métodos de dominação utilizados por coronéis contemporâneos e o processo eleitoral na atualidade.

A unidade “Resistência à dominação” se encerra em página dupla, na qual o texto-base informa que nela teria sido discutido manifestações de resistências ocorridas em meados do século XIX e princípio do século XX. As fontes mostradas, refletidas por meio de cinco perguntas⁷⁰, são a charge “Por causa das Avenidas”⁷¹, atribuída a Raul Pederneiras e publicada em *O Malho*, no mês de maio de 1904, referente a derrubadas promovidas pela reforma urbana realizada no Rio de Janeiro e, um trecho da obra *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, de José Murilo de Carvalho. As expressões “daqueles tempos”, “época” e “segunda metade do século XIX e início do XX” aludem a temporalidade.

Os sinais de alternativa reconhecidos em “Debatendo e concluindo” condizem com o ofício do historiador, a simultaneidade e a diversidade de visões acerca do que se passava na capital do país e de sujeitos históricos, incluindo afro-brasileiros. De acordo com o trecho elegido de Carvalho, apesar do discurso governamental se esforçar para apresentar ao estrangeiro um Brasil branco, logo, europeizado, coexistia a pobreza e a presença negra; a quarta pergunta, ao solicitar aos discentes que retirem do texto, o extrato em que o autor critica o preconceito de classe e de cor existente na cidade, inclui negros e, a última questão requisita que as fontes históricas sejam comparadas, o que potencialmente aponta para a construção de conhecimento histórico pela análise de vestígios.

O manual de apoio ao professor, na seção “Planejamento, textos e atividades complementares” específica para a primeira unidade do último volume de *História, sociedade & cidadania*, indica quarenta temas, dezoito objetivos e trinta e sete noções, sendo respectivamente, dezesseis⁷², seis e dezoito⁷³ referentes aos capítulo analisado. Cinco destes

70 As cinco questões apresentadas na seção “Debatendo e concluindo” são “O que a charge mostra na fonte 1?”, “É possível comparar o guarda as autoridades da época? Justifique”, “Sobre a fonte 2, há indícios no texto de que o projeto de reforma do centro do Rio de Janeiro era autoritário?”, “Retire do texto o trecho em que o autor critica o preconceito de classe e de cor existente no Rio de Janeiro da Primeira República e elabore um comentário por escrito sobre o assunto” e “Que relação se pode estabelecer entre a fonte 1 e a fonte 2?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 77. Vol. 3).

71 A respectiva imagem é acompanhada por um diálogo entre um guarda, que diz “Que é isso? No meio da rua?” a um homem humilde, que retruca “Que é que o senhor quer: não há casas...” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 76. Vol. 3).

72 Os dezesseis temas sugeridos são: “O domínio das oligarquias”, “A política dos governadores”, “A política do café com leite”, “A política de valorização do café”, “Indústrias e urbanização na República Velha”, “A presença do “Tio Sam”, “A borracha da Amazônia”, “Urbanização e imigração”, “Os portugueses e os italianos”, “Os asiáticos”, “Resistência: Canudos e Contestado”, “Cangaceiros e cangaço”, “Modernização no Rio de Janeiro”, “A revolta contra a chibata”, “As lutas operárias” e “A fundação do PCB”.

73 Os dezoito conceitos que fazem referência ao capítulo três são “Oligarquia”, “Coronelismo”, “Política dos governadores”, “Política do café com leite”, “Socialização dos prejuízos”, “Industrialização”, “Urbanização”, “Substituição de importações”, “Imigrantes”, “Mutirão”, “Comunitarismo”, “Clientelismo”, “Posseiro”, “Cangaço”, “Modernização”, “Ideologia”, “Socialismo” e “Anarquismo”.

objetivos recomendados alcançam o patamar de sinais de alternativa quanto comparação, diversidade e sujeito histórico ao propor comparação entre as eleições ocorridas na República Velha com as de hoje; reflexão sobre o uso da máquina do governo para favorecer um grupo social, tomando como base o Convênio de Taubaté; conhecimento sobre o processo de industrialização durante a República Velha e compreensão da trajetória de grupos de imigrantes entrados no Brasil na época; questionamento da imagem de “passividade e apatia” associada ao povo brasileiro e abordagem do conceito de resistência tomando como base movimentos ocorridos no campo (Canudos, Contestado), nas cidades (Revolta da Vacina, Movimento Operário) e nos meios militares (Revolta da Chibata, Tenentismo).

Em “Textos para professores”, a terceira e a quarta recomendações carregam traços que potencialmente superariam a concepção temporal linear, progressiva e eurocêntrica ao abordarem pontos que se relacionam a diversidade, sujeito histórico e permanência. Os trechos do artigo “O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico”, de Maria Efigênia Lage de Resende, menciona analfabetos, mulheres, proprietários de terras e a pouca ampliação da participação da população nos direitos políticos; Cláudio Batalha, em “O movimento operário na Primeira República”, destaca que no período histórico em questão, apesar da movimentação coletiva e de organização de classe, a maior parte dos trabalhadores não se mobilizou⁷⁴.

Três das oito atividades complementares carregam sinais de alternativa também relativamente a comparação, diversidade e sujeito histórico, seja nas propostas de questões, seja nas sugestões de respostas e comentários para os docentes. É indagado ao aluno, se discriminações contra ex-presidiários no mundo do trabalho acontecem no Brasil atualmente, cuja nota para o professor declara que a repudição a todo tipo de conduta discriminatória é uma das principais funções escolares; o texto de Lúcia Lippi Oliveira sobre a presença dos descendentes de italianos na cidade de São Paulo, os apresenta exercendo atividades diversas como as funções de empresários, operários e líderes sindicais; a sugestão de resposta para os efeitos das demolições efetuadas a mando de Pereira Passos no centro do Rio de Janeiro afirma que a elite aplaudiu a reurbanização e a expulsão da população pobre do centro da cidade, que reagiu de diferentes formas.

A proposta de análise de discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2001) se preocupa em reconhecer sentidos mediante as condições de produção de um texto, o que

74 Os demais são um texto de Luiz de Alencar Araripe, coronel de artilharia e de estado-maior do Exército (reformado), membro titular do Instituto de História Militar e Geografia do Exército, sobre a Primeira Guerra Mundial e, trechos das Teses de Abril, de Vladimir Ilitch Ulianov, conhecido como Lênin.

implica como e por que textos são construídos. Discursos, que não são meros reflexos e sim, agentes construtivos ao se relacionarem, detêm as dimensões de interdiscursividade e intertextualidade, perspectiva considerada cerne nesta investigação.

A tabela “Brasil – fábricas e operários (1920)”, que estabelece confrontações acerca do quantitativo de fábricas e operários entre regiões e a primeira questão do *box* “Para refletir” com trecho da obra *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, de José Murilo de Carvalho, dialogam com o conceito espaço, considerado relevante tanto no texto-base do capítulo “História, tempo e cultura”, quanto nos critérios avaliativos considerados pelo PNLD 2015, que também estabelecem a valorização da cultura afro-brasileira como parâmetro de avaliação e por isso, a ocorrência de exemplificações de personagens negros no capítulo, esforço este justificado por seções do manual do professor; casos similares ocorrem com a inserção de situações de interdisciplinaridade, como em “Integrando com...” e, de mudança e permanência.

Tanto os critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do ensino médio, inseridos no guia do PNLD 2015, quanto o manual de apoio ao professor, em suas seções gerais e nas específicas para os três capítulos analisados e os recortes selecionados de texto-base da obra de Boulos Júnior portam sinais de alternativa que em potência e possibilidade, remetem ao ofício do historiador, a historiografia, a fonte histórica, a comparação de tempos históricos, a diversidade de experiências históricas (incluindo a cultura afro-brasileira), ao espaço, a mudanças, a permanências, a simultaneidade e a diacronia.

Concepções temporais são construções múltiplas vinculadas a experiências diversas e como tais, possuem historicidade. Longe de restringir temporalidade a uma única definição ou mergulhar numa reflexão ontológica, acredito que uma das formas de compreender tempo histórico é percebê-lo como uma tentativa de acompanhamento dos homens em suas mudanças. Um dos potenciais da disciplina escolar História seria possibilitar aos alunos entrar em contato com outros arranjos temporais, favorecendo a desnaturalização do tempo no qual estão inseridos; o papel do professor se coloca como primordial neste âmbito e por mais que o docente não se dê conta disso, ensinar História implica efetuar marcas temporais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 24).

As páginas iniciais das unidades e capítulos analisadas, e ainda as da seção “Debatendo e concluindo”, ofereceram situações em que relações temporais se demonstraram.

O enfoque em temáticas, para o estudo do passado, a partir das questões e problemas do tempo presente pode ser, em alguns casos, um esforço não tão bem-sucedido por não contar com o rigor metodológico específico para a História (CAIMI, 2017, p. 41) e, mais do que isso: se restringir apenas a estas páginas, de forma desconectada ao texto-base.

Os sinais de alternativa reconhecidos em *História, sociedade & cidadania* podem ser ponderados a partir das subcategorias “proliferação das totalidades” e “multiplicidade temporal” elaboradas por Cinthia Monteiro de Araujo, já que potencialmente condizem com a multiplicidade de narrativas históricas e de concepções de tempo (ARAUJO, 2012). Espaço, construção do conhecimento histórico, alargamento na concepção de fonte histórica, historicidade, sujeito histórico, diversidade, tempo cronológico, tempo histórico, pluralidade temporal, comparações temporais, diacronia, simultaneidade, processo, duração, periodização, ritmo, velocidade, permanência e mudança constituirão o ponto de partida para a elaboração de atividades pedagógicas no capítulo seguinte.

A coleção didática de Boulos Júnior conserva marcas da tradição por se desenvolver de “uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica” (BRASIL, 2014, p. 78). Esta pesquisa não teve como objetivo condenar ou exaltar esta produção didática e muito menos deve ser vista como uma busca pelo livro didático ideal. Porém, em meio a sinais de alternativa e marcas da tradição, alguns dos pontos colocados por Jörn Rüsen, no que se refere ao que uma obra didática precisaria cumprir, considero relevantes, como a apresentação de diferenças históricas através dos tempos; imagens não com a mera função ilustrativa mas sim, colocadas de forma que estimulem interpretações e comparações, corroborando para que os discentes compreendam especificidades nas relações entre o passado e a experiência do presente; mapas e esboços que favoreçam a percepção espacial dos processos históricos; estatísticas e gráficos para apontar fenômenos sincrônicos e diacrônicos; textos não apenas informativos; diversas experiências históricas e situações em que se possa verificar hipóteses e analisar fontes (RÜSEN, 2010).

CAPÍTULO 4 – TEMPO, IMAGENS E TEXTOS: ATIVIDADES DIDÁTICAS COM DOCUMENTOS

A busca por sentidos temporais construídos e mobilizados em recortes da coleção didática de História para o ensino médio elegida pelo corpo docente do colégio estadual em que leciono contou como inspiração, a abordagem metodológica de análise de discurso tal qual apresentada por Norman Fairclough e teve como ponto de partida reflexões já apresentadas anteriormente em torno do conceito tempo. Com o propósito de apresentar a respectiva obra selecionada para estudo, realizei considerações acerca de currículo, do panorama do livro didático de História no Brasil como política pública e da implementação, funcionamento, modificações e critérios avaliativos constituintes do PNLD.

A intenção deste quarto capítulo circunscreve a elaboração de atividades pedagógicas que tiveram como prelúdio, *História, sociedade & cidadania*. Destaco que múltiplas leituras podem ser geradas a partir de um livro didático de História (BITTENCOURT, 2004; SCHMIDT, 2004), contudo nesta pesquisa, o enfoque condiz com a elaboração de um produto, desafio posto pelo mestrado profissional, que pode ser utilizado pelo docente, da maneira que julgar cabível, seja de forma integral, seja realizando adaptações, sem a necessidade de estabelecer dependência com a obra de Boulos Júnior e nem deve ser encarado como seu suplente.

Defendo que a naturalização de noções de temporalidade corrobora para que a História enquanto campo de estudos deixe de ser vista como área em constante construção, por conseguinte, a dimensão de historicidade envolvida nela é silenciada. As atividades a serem desenvolvidas a seguir norteiam-se tanto pela premissa de que existem várias formas de conceber tempo, quanto por alguns dos sinais de alternativa a concepção histórica linear, progressiva e eurocêntrica reconhecidos nos recortes da coleção selecionada. Dentre eles, destaco, tempo cronológico, tempo histórico, múltiplas temporalidades, comparações temporais, historicidade, periodização, diacronia, duração, processo, ritmo, velocidade, simultaneidade, permanência, semelhanças, mudança, diferenças, diversidade, espaço, memória, sujeito histórico, ofício do historiador, construção do conhecimento histórico e alargamento do conceito de fonte histórica.

4.1 – Reformas urbanas no Rio de Janeiro no início do século XX

A predileção pelo tema da Primeira República no Brasil considerou este período como o responsável por fundamentar o referente sistema político mediante a consolidação de uma lógica vigorosamente supressória e hierarquizadora (NEVES, 2008, p. 37). Posto de outro modo, discursos do governo que se pretenderam oficiais, fizeram da Modernidade sua primazia e, para tal, buscaram invisibilizar simultaneidades interpretativas temporais, que necessitam ser reconhecidas para fazer jus a diversidade existente.

Esforços múltiplos por meio das reformas urbanas empreendidas também pelo Prefeito Pereira Passos, fizeram da cidade do Rio de Janeiro vitrine do país (MOTTA, 2004, p. 19), papel simbólico cuja finalidade seria metonimizar a entrada brasileira na era do progresso e da civilização (NEVES, 2008, p. 40). O recebimento de novas ideias e verbas estrangeiras contribuiu para que a então capital federal apostasse na construção de um novo padrão de prestígio social, com hábitos inovados de consumo e de moda (OLIVEIRA, 1990, p. 111); as novidades tangenciaram ainda a experiência do tempo vivido que refletiu e provocou a sensação de aceleração recorrendo ao viés evolucionista e linear, em que as diferenças foram interpretadas como desigualdades (NEVES, 2008, p. 22).

As reformas pelas quais o Rio de Janeiro foi submetido nos primeiros anos do século passado proporcionaram o entrecruzamento de duas distintas intervenções urbanísticas que estamparam cartões-postais: aquela liderada por Pereira Passos – personagem com atuação política desde tempos do Império, ocupando lugar na Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro – que incorporou o mar à malha urbana e deu destaque para o conceito de civilização e, a reforma de cunho federal, porta-voz da ideia de progresso entendido como melhoramento material, cuja responsabilidade recaiu sobre Rodrigues Alves, que contou com o apoio de Lauro Müller como ministro da Viação e Obras Públicas, Francisco Bicalho na chefia da Comissão de Obras do Porto e Paulo de Frontin, fundador da Empresa Industrial de Melhoramentos do Brasil, que se tornou a concessionária incumbida pelas modificações na área portuária carioca (AZEVEDO, 2016).

A aposta do governo federal no saneamento da cidade, na reforma do porto e na abertura da Avenida Central visou não apenas o escoamento de mercadorias e a ampliação do comércio externo, a fim de conseguir maior equilíbrio financeiro mas também a facilitação da captação de mão de obra imigrante e, sobretudo, a legitimação do regime republicano diante do conjunto da população brasileira e igualmente em esfera internacional (AZEVEDO, 2016,

p. 251). O protagonismo da engenharia nesta empreitada de Rodrigues Alves adivinha da crença de que a reestruturação urbanística e sanitária traria melhora moral e o progresso estaria cada vez mais próximo de ser alcançado à medida que cabos de luz, fios de telefone e tubos de gás subterrâneos se fizessem presentes; a título de exemplificação, a avenida principal inaugurada nos moldes de *boulevard*, dividida em seções correspondentes aos âmbitos dos negócios, das finanças e das instituições do lazer sofisticado, foi adornada por meio de um concurso de faixadas que selecionou projetos esteticamente compatíveis com o ideal que se tinha de civilização (AZEVEDO, 2016, p. 153).

Divergências temporais entre esferas de governo permearam as alterações urbanas vividas pela cidade no início do período republicano. A reformação federal concebeu o progresso como um futuro que intentava se estabelecer pela suplantação enquanto ruína do passado, já o remodelamento municipal “buscou um futuro que superava o passado englobando-o e projetando-o adiante como um elogio do vigor do movimento daquela civilização no tempo” (AZEVEDO, 2016, p. 255) e para tal, Pereira Passos preservou prédios como o Conselho Municipal do Rio de Janeiro.

Os sinais de alternativa congruentes a agente histórico, diacronia, simultaneidade e permanência podem ser desenvolvidos na abordagem das reformas na urbe nessa ocasião. Na capital do Brasil pois, as ações de Pereira Passos não se limitaram meramente a copiar Paris; periódicos pressionaram o governo pelas mudanças, antes mesmo delas ocorrerem. Sincronicamente, dois projetos reformadores ocorreram nesta cidade, ao mesmo tempo em que Buenos Aires similarmente se modificava e, “a monarquia ainda se fazia presente na memória de boa parte dos membros das camadas populares, sobretudo, negros e mestiços escravos” (AZEVEDO, 2016, p. 129).

4.2 – O uso de fontes na sala de aula

Neste item, possibilidades de utilização de fontes em aulas de História serão discutidas por meio de referenciais advindos da produção historiográfica acerca de temporalidade e dos campos da Didática e do Ensino de História, estes já apontados no capítulo primeiro. Em seguida, discussões com relação a especificidades metodológicas para o trato de documentos impressos e imagéticos, principalmente trechos de periódicos e registros fotográficos, serão

apresentadas com intuito de contribuir nas relações entre eles e os sinais de alternativa reconhecidos na obra de Boulos Júnior.

As atividades pedagógicas que constituirão o produto se inserem na temática Temporalidades e Reformas Urbanas no Rio de Janeiro durante a Primeira República e possuem como público-alvo discente, a terceira série do ensino médio, pois a sua elaboração levou em conta os critérios avaliativos específicos ao componente curricular História, presentes no guia de livros didáticos PNLD 2015 para esta etapa educacional. A coleção *História, sociedade & cidadania*, destinada aos alunos em fase de conclusão da educação básica e documentos curriculares que regem a rede pública de ensino na qual atuo profissionalmente, como o “Currículo Mínimo” e o plano de curso apresentado pelas “Diretrizes para a política de educação integral”, documento fruto da parceria entre o governo do estado do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna⁷⁵, também serviram de base para essa proposta.

De acordo com Reinhart Koselleck (2006), a História é constituída pelos vínculos entre as percepções de experiências vividas e as expectativas das pessoas; em vista disso, atividades pedagógicas que possibilitem reconhecer temporalidade como resultante diretamente proporcional das relações aí estabelecidas, possuidoras de historicidade, podem ser profícuas ao ensino de História que supere o viés linear, progressivo e eurocêntrico.

Exemplificações de regimes de historicidade sugeridos por François Hartog (2003, 2006, 2015) igualmente fazem-se relevantes ao trato da questão temporal pois potencialmente instigam os alunos acerca das formas distintas que temporalidade pode ser sentida em diacronia, uma vez que conforme domine a categoria do passado, do futuro ou do presente, a ordem do tempo resultante não será a mesma; questões que permitam aos discentes o

75 Nestes documentos curriculares, a abordagem temática da Primeira República no Brasil se destina a terceira série do ensino médio. No “Currículo Mínimo”, edição de 2012, o conteúdo “Mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil no final do século XIX, grupos sociais em conflito no Brasil republicano e a construção da cidadania na República Velha” a ser desenvolvido nesta série no decurso do bimestre primeiro, é acompanhado por duas habilidades e competências, a saber: “comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional” e “analisar o conceito de cidadania no Brasil republicano”. RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de História**. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 25 jul. 2018.

O plano de curso em História inserido nas “Diretrizes para a política de educação integral” para o bimestre inaugural da última série do ensino médio define como discussão da área de ciências humanas, foco do componente curricular e conteúdos, respectivamente, “século 20: os conflitos na sociedade de massa”; “bases políticas e econômicas do modelo oligárquico no Brasil e suas permanências”; “República Velha no Brasil”, “Localismo político”, “relacionar o modelo político institucional no século 19 e suas permanências nas instituições brasileiras” e “identificar o modelo oligárquico no Brasil e seus desdobramentos na organização institucional do país”. RIO DE JANEIRO. **Diretrizes para a política de educação integral: solução educacional para o ensino médio**. Caderno 5 – Ciências Humanas. Secretaria de Estado de Educação. Instituto Ayrton Senna. Rio de Janeiro, 2017.

reconhecimento de diferentes expressividades temporais em sincronia podem auxiliar no reconhecer de variações perceptivas dos sujeitos históricos, estas dependem do lugar em que eles ocupam numa sociedade. O presentismo, caracterizado por Hartog pelas expressões “tirania do presente” e “estagnação de um presente perpétuo”, que em vez de produzir o esquecimento, avivou a memória e as disputas em torno dela, envolvendo nesta discussão os conceitos de identidade e patrimônio, em um ambiente fértil para a propagação de *fake news* por conta do fluxo ininterrupto de informações circulantes, pode ser problematizado ao relacioná-lo a outros regimes de historicidade.

A despeito da linguagem existente não possuir êxito em suprir a complexidade temporal em sua completude, Paul Ricouer (1997) afirma que é por meio dela que se torna possível referenciá-lo. A partir desta premissa, o tempo pode ser compreendido como a experiência que se tem através dele e o ato de narrar, o caminho pelo qual o sujeito se põe no mundo e se insere na temporalidade, atendendo ao reconhecimento de sua História. A preparação das atividades integrantes do produto considerou que o ser humano compreende a si mesmo narrando suas próprias experiências e assim torna o conceito tempo, inteligível.

Fonte histórica, nesta pesquisa considerada matéria-prima do historiador, procede de escolhas de agentes e por isso, não são neutras e podem ser apreendidas como ponto de chegada de ações que se desenrolaram em um determinado tempo; por consequência, carrega em si marcas temporais de sua produção.

O emprego de fontes por intermédio de uma metodologia que respeite suas especificidades corrobora para que os alunos desenvolvam capacidades imprescindíveis para a percepção de tempo histórico como pensar, refletir, analisar, comparar, argumentar e expressar juízos (CAIMI, 2014, p. 182). Atrelar este uso a uma abordagem de problemas históricos permite que os discentes trabalhem com problemas, aprendam a selecionar, organizar, estruturar informações e produzir resultados, sistematizando-os para comunicar sobre uma determinada temporalidade, o passado; isto é, aprendem a pensar historicamente (ALBERTI, 2012, p. 63).

A importância desta estratégia pedagógica também é referenciada por Antoni Fernández (2010, p. 49), autor que destaca a potencialidade do uso de fontes primárias no ensino de História tanto pela possível abordagem de experiências múltiplas a partir delas, quanto, uma vez interrogadas, contribuiriam para a percepção de conhecimento histórico como um saber discutível. Em sala de aula, fontes podem ter uma estrutura informativa que

vai desde a simples descrição do conteúdo ou do que se observa, até inferências cada vez mais complexas, tornando necessário compará-las.

4.2.1 – Fontes impressas: periódicos

O primeiro bloco que compõe o conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas para esta dissertação é formado por excertos do verbete tempo, inserido no *Dicionário de Conceitos Históricos*; trechos do *Gazetas de Notícias* inclusos no recorte temporal balizado por dezembro de 1903 a novembro de 1905; extratos do verbete temático acerca do respectivo periódico, de autoria de Carlos Eduardo Leal, disponibilizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, dados biográficos de Olavo Bilac, segundo o site institucional da Academia Brasileira de Letras (ABL).

Os questionamentos destinados a estas fontes possuem como objetivo principal, reconhecer a heterogeneidade como atributo das propostas de reformulação urbana do Rio de Janeiro no início do século XX, conduzidas pelos governos federal e municipal. Ambas constituíram discursos que se pretendiam oficiais e neste sentido, se integraram porém, foram pautadas por distintas concepções sobre civilização e progresso.

A partir de acepções relativamente ao conceito tempo, realizadas por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, o professor pode discutir com os seus alunos, relações entre História e temporalidade utilizando o fragmento a seguir:

A História – todos nós estamos acostumados com essa definição – é o estudo das atividades e produções humanas, ou seja, da cultura, ao longo do tempo. Assim, no próprio conceito de História está inserido o conceito de tempo, o que nos mostra sua importância. (...) O tempo, como produção humana, é uma ferramenta da História, visível em instrumentos como o calendário e a cronologia. (...) Nem todo tempo histórico é tempo cronológico, pois uma sociedade pode não registrar seus acontecimentos em uma cronologia, não possuindo uma organização de anos e séculos, sem que isso faça com que ela deixe de ter história. Nesse sentido, a História é a experiência humana pensada no decorrer do tempo, mesmo sem cronologia. (...) Na História, o tempo aparece de formas muito diversas. (...) Em nossa cultura, (...) estamos acostumados à linearidade do tempo histórico. E, nesse sentido, tempo, História e evolução são conceitos correlatos. Além disso, a experiência do tempo é muitas vezes individual. Na História, a História Oral e os pesquisadores da memória têm se voltado para essa constatação, buscando compreender, por exemplo, como os indivíduos das classes iletradas em culturas alfabetizadas percebem o tempo de forma diferente do tempo oficial ditado por sua sociedade (SILVA; SILVA, 2009, p. 390-392).

No trecho acima, temporalidade é exposta como conceito histórico fundamental que se manifesta de diferentes modos, o que pode ser abordado pelo docente por meio de

exemplificações de regimes de historicidade, destacando que percepções variadas de tempo denotam posições sociais distintas dos indivíduos que o percebem. Logo depois, a abordagem pelo professor de alguns dos sinais de alternativa reconhecidos nesta pesquisa em torno da obra *História, sociedade & cidadania*, como permanência, mudança, simultaneidade, diacronia e diversidade de sujeitos históricos contribuirá para a complexificação da temática proposta para o debate, além de servir como estratégia para inserir nele o contexto das reformas urbanas ocorridas na então capital do país nos anos iniciais da Primeira República, quanto aos discursos proferidos pelo governo, que se pretendiam oficiais e condizentes ao ideal de modernidade.

O verbete História inserido neste mesmo dicionário, ao destacar que os significados deste campo de estudo se encontram em modificações contínuas e as noções de História se subordinam ao tempo em que se vive, pode auxiliar o docente nas reflexões sobre historicidade e construção do conhecimento histórico (SILVA; SILVA, 2009, p. 183).

As publicações em periódicos implicam intencionalidades e posicionamentos dos agentes históricos nelas envolvidas, seja nas concepções provenientes de suas expectativas, seja das experiências. No período referendado, a partir deles, é possível indagar acerca das relações não somente entre literatos, suas ligações cotidianas com diferentes poderes financeiros e as motivações que levaram à decisão de dar publicidade a algo, mas também entre tais publicações, uma vez que jornais e revistas não são obras solitárias, se relacionam (LUCA, 2008, p. 140).

Após lançar mão de conceitos que problematizam temporalidade, o professor pode utilizar os trechos do verbete sobre o *Gazetas de Notícias* selecionados abaixo, com o objetivo de provocar em sala de aula, o reconhecimento de aspectos vinculados a historicidade deste periódico, assim como indivíduos e interesses nele abrangidos, que apesar de contribuírem para o posicionamento situacionista quanto as ações governamentais, havia momentos em que este periódico se colocava contrário a elas:

Jornal carioca diário fundado em 2 de agosto de 1875 por José Ferreira de Sousa Araújo. (...) Inicialmente, a Gazeta de Notícias era dirigida por três diretores associados: além do fundador, chefiavam o jornal Henrique Chaves e Emanuel Carneiro. O objetivo do periódico no momento de sua fundação era lutar pela abolição da escravatura e pela proclamação da República. (...) Com o início da chamada República Velha, a Gazeta de Notícias passou a se identificar plenamente com a situação, funcionando nos primeiros tempos como órgão antimonarquista e depois como defensora das elites agrárias. (...) O governismo da Gazeta de Notícias não impediu entretanto que surgissem alguns conflitos com a administração federal — em 1904, o jornal combateu a vacinação obrigatória

e, durante o período Afonso Pena (1906-1909), mostrou-se contrário à ideia da obrigatoriedade do serviço militar, aventada pelo então ministro da Guerra, marechal Hermes da Fonseca⁷⁶.

Em virtude do primeiro trecho do periódico selecionado ser de autoria de Olavo Bilac, personalidade que acumulou ao longo de sua trajetória pública, os ofícios de jornalista, poeta e inspetor de ensino, se torna relevante que o docente forneça aos alunos informações que permitam reconhecer o perfil deste autor, que nasceu e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, respectivamente em 16 de dezembro de 1865 e 28 de dezembro de 1918. Bilac foi um dos iniciadores da Academia Brasileira de Letras, fundou alguns jornais como *A Cigarra* e *A Rua*, se destacou como conferencista, produziu contos e crônicas, foi responsável pela letra do Hino à Bandeira, encomendada pelo então prefeito Pereira Passos⁷⁷. Seguidamente, o professor poderá apresentar aos alunos um trecho do *Gazetas de Notícias*, edição de 06 de dezembro de 1903:

A Avenida... parece-me que a vejo acabada, ampla e formosa, com as suas árvores, os seus palácios, as suas lâmpadas elétricas, os seus refúgios, e cheia de uma multidão contente e limpa. Ainda não é realidade: mas já não é sonho. Já os mais incrédulos perderam a incredulidade; calaram-se os motejos, esfriaram-se os sarcasmos, apagaram-se os risinhos de mofa; e há por toda cidade um espanto. Como?! Daqui a poucos dias, o primeiro golpe da picareta (...) entoará a primeira nota do hino triunfal. E não teremos de viver muito para ver terminada essa obra de salvação nacional; a limpeza, o arejamento, a regeneração da grande cidade operosa e honrada. É verdade, sim! A avenida já não é sonho: e o povo já compreendeu que só amam verdadeiramente aqueles que, em lugar de engabelá-lo com discursos, querem dar-lhe saúde e vida descecente, dando-lhe uma capital moderna e esplêndida... para ver como o povo já se sente a extensão dos benefícios que lhes estão preparando o governo e a prefeitura, basta lembrar a alegria com que se celebrou, há poucos dias, a queda da última das casinholas.

Eu vi, com esses olhos que a terra há de comer, a alegria do povo, - alegria sincera e ruidosa, dessas que ninguém pode encomendar e pagar, e que são espontâneas e irresistíveis como os estos do mar e como as irradiações da luz do sol e espero ver, com estes mesmos olhos, dentro de pouco tempo, a alegria mais vasta e mais ardente com que toda a população há de saudar a inauguração da grande Avenida (BILAC apud NUNES, 2009, p. 64).

O texto acima permite que os alunos sejam questionados quanto a data e a localidade de sua produção, sobre o que se noticiava e quais as intenções de sua escrita, que seriam apresentar expectativas sobre a Avenida Central, com destaque a dimensão inerente da temporalidade, na qual o futuro é interpretado enquanto progresso – Bilac “imaginava a avenida acabada antes mesmo de ela começar a ser construída” (NUNES, 2009, p. 64) – e, validar as ações governamentais como se estas tivessem recebido aprovação integral e alcançado a todos, contudo as intervenções urbanas foram pontuais e interpretadas de formas

76 LEAL, Carlos Eduardo. *Gazetas de Notícias*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/gazeta-de-noticias>. Acesso em: 04 abr. 2018.

77 Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia>. Acesso em: 07 nov. 2018.

diversas. Referenciais ao ideal de modernidade podem ser reconhecidos na valorização da luz elétrica e nas propostas de sanitização implícitas nos vocábulos “limpeza” e “arejamento”.

Outros dois trechos do *Gazetas de Notícias*, respectivamente publicados em 09 de março de 1904 e 15 de novembro de 1905, serão apresentados aos discentes de forma conjunta para que também seja interrogado quando e onde estas publicações foram produzidas e ao passo que os alunos estiverem participando da aula, o professor pode ressaltar que o governo federal tomou a iniciativa de promover uma série de inaugurações em datas festivas e de celebração do regime republicano, aspecto que esbarra nos conceitos de identidade nacional e memória. As próximas indagações podem se dar em torno do que os textos tratam – a cerimônia de início das obras e a inauguração da avenida – e, quais os elementos que buscam validar os seus objetivos de escrita, que estão circunscritos no destaque da presença de determinados indivíduos públicos e mais uma vez, na valorização da eletricidade, possibilitando a construção de um discurso embasado no progresso material. A seguir, as passagens selecionadas do periódico:

Gazeta de Notícias, de 09 de março de 1904

Dirigiram-se todos para o fundo do terreno (da rua da Prainha), onde havia um trophéo de bandeiras de todas as nações e uma placa com os seguintes dizeres: “8 de março de 1904”. Sob este trophéo estava a lage de granito em que foi atacado o serviço da abertura da avenida Central. A cerimônia consistiu no seguinte: o Sr. Presidente da Republica commutou a corrente elétrica de um motor Watson que acionara um perfurador, fazendo assim funcionar o martello, e o Sr. Dr. Lauro Muller segurou a broca, trabalhando o aparelho alguns instantes. [...] Terminada essa cerimônia, procedeu-se a do lançamento da primeira construção da avenida, propriedade do Sr. Eduardo P. Guinle e entregue a competência do architecto Antônio Januzzi (apud KOK, 2005, p. 78).

Gazeta de Notícias, de 15 de novembro de 1905

Hoje deve ser entregue ao trânsito público a primeira Avenida construída no Rio de Janeiro, que recebeu o nome de Central. Como é igualmente sabido, esta grande artéria será oficialmente inaugurada hoje pelo Sr. presidente da República, que cortará as fitas que a fecham. Quase todos os prédios concluídos terão as suas fachadas ornamentadas com bandeiras e garlhadetes. Dentre estes, destacam-se os do Sr. Eduardo Guinle, posto à disposição da comissão construtora da Avenida e do qual o Sr. presidente da República assistirá ao desfilar das tropas, e da Rio Light and Power. O primeiro acha-se internamente decorado com muito gosto, tendo nos vastos salões, além de escudos com bandeiras encimadas por guirlandas de flores, muitos festões cruzando os tetos assim como nas sacadas que dão para a Avenida. O outro prédio que se destacará pela sua ornamentação é o em que se vê instalada a Light, que além de outros enfeites terá a fachada iluminada por 500 lâmpadas elétricas incandescentes multicores, tendo no centro uma estrela formada pelas mesmas lâmpadas. esse prédio pertence ao Sr. Conde Sucena. (...) Os mastros fincados ao longo da Avenida, em número de 348, terão galhardetes e serão ligados por festões. Em 41 desses postes serão colocados escudos com os nomes dos engenheiros da comissão da Avenida, assim como também alguns com os nomes de vários construtores. Os coretos, em número de sete, acham-se colocados nos seguintes pontes da grande artéria: um em frente à Casa Guinle; dois na praça circular; um em frente ao 1º Barateiro, em forma de açafate de flores (este coreto será o mais belo); um em frente ao Teatro Municipal e dois no trecho entre a rua do Passeio e Santa Luzia (...) (apud WEGUELIN, 1998, p. 86).

As atividades propostas neste primeiro bloco do produto buscaram sugerir questões que permitissem refletir acerca das condições de construção do conhecimento histórico, sobretudo no que se refere ao seu caráter interpretativo mediado pelas perguntas que são direcionadas ao estudo das fontes e neste sentido, torna-se relevante ressaltar em sala de aula, a impossibilidade da captura do passado tal qual aconteceu; o ofício do historiador, neste aspecto, é limitado porém, não invalidado. Para finalizar este bloco, o professor poderá retornar ao discurso governamental que buscava legitimar as reformas urbanas no Rio de Janeiro no início do século XX, ressaltando que apesar deste se pretender oficial e uniforme, carregava em si, propostas múltiplas e distintas percepções de tempo, a municipal e a federal.

4.2.2 – Fontes imagéticas: fotografias

Georges Didi-Huberman (2015), ao realizar leitura crítica da História da Arte tradicional, questiona o que ocorre quando um indivíduo se coloca diante de uma imagem. Em diálogo com a Psicanálise e com a Antropologia, este autor tece reflexões sobre as dimensões do visível, do legível, do invisível, do visual e do virtual destacando que o olhar nunca é neutro ou desinteressado, uma vez que é impregnado de modelos de conhecimento. Para compreender uma imagem, é preciso desconstruir o olhar *a priori* que se tem dela, o que implica ir além de modelos explicativos pré-determinados. Faz-se necessário, portanto, considerar as questões temporais aí imbricadas em razão de cada imagem carregar em si, temporalidades diversas e outros aspectos não inteligíveis, o que não exclui a importância de métodos específicos para o seu exame mas apreendê-las totalmente não passa de idealização mediante subjetividades.

Neste subtópico, possibilidades de utilização de fotografias em sala de aula serão desenvolvidas por meio de indicações oriundas da historiografia, da Didática e do Ensino de História através dos autores Ana Maria Mauad, Antoni Fernández, Boris Kossoy, Circe Bittencourt e Joan Blanch. Tal como os trechos do *Gazetas de Notícias*, a análise de três registros fotográficos efetuados por João Martins Torres visa colaborar para o reconhecimento do discurso oficial proferido pelo governo republicano, permeado por uma homogeneidade forjada.

O segundo bloco de atividades pedagógicas conta com informações não somente sobre a obra do fotógrafo mencionado, mas também a respeito da historicidade deste artifício de

produção imagética e sua chegada ao Brasil. Logo após, no desfecho do produto, os elementos reconhecidos nas fontes abordadas em suas duas primeiras partes se articularão a alguns dos sinais de alternativa reconhecidos na obra didática de Boulos Júnior, como as dimensões de diacronia, simultaneidade, mudança, permanência e diversidade de sujeitos históricos, primordialmente no conjunto de acontecimentos intitulado Revolta da Vacina.

Friedrich Kitler (2016), ao refletir acerca de fotografias, relaciona saberes advindos de campos múltiplos como Artes e Literatura, para traçar a trajetória desta técnica de retratos. O autor indica a câmera obscura, invenção do século XV, como a primeira técnica de recepção imagética; a lanterna mágica, criada no século XVII, como a primeira forma de transmissão e posteriormente, as ações de Niépce, Daguerre e Talbot.

Setenta e três anos separam o momento inicial de divulgação da fotografia, em 1839, para a criação do primeiro aparelho fotográfico portátil, criação da empresa Kodak; neste intervalo temporal, uma invenção dos irmãos Lumière do ano de 1895 instituiu o cinematógrafo. As alterações da técnica fotográfica promoveram mudanças na forma e nas percepções das imagens, que dialogam entre si. A título de exemplificação, a partir da expansão da utilização de fotografias, uma das estratégias utilizadas na pintura foi buscar pincelar aquilo que não se podia fotografar.

Registros fotográficos, sem perder sua dimensão de Arte, foram utilizados como tática de guerra, também pela criminalística e, ainda, tornaram-se mídia de massa. Inegavelmente, provocaram alterações na vida econômica, social e cultural, como indica Kitler, exemplificando questões jurídicas vinculadas à lei dos direitos autorais de imagens: “na medida em que a fotografia progredia em direção à fotografia instantânea, aumentava a facilidade de fotografar as pessoas também contra sua vontade ou até mesmo sem seu conhecimento” (KITLER, 2016, p. 196).

No Brasil, tanto a inserção, quanto o incentivo e a disseminação da fotografia concebida como a realidade em si, compunha projeto nacional romântico protagonizado por Pedro II que ganhou espaço significativo entre as elites brasileiras. O próprio imperador se vangloriava de ser “o primeiro monarca fotógrafo, além de contratar e financiar uma série de profissionais da área, (...) não só se comporta como mecenas da fotografia, (...) cria uma coleção com critérios próprios” (SCHWARZ, 2004, p. 397).

A partir da segunda metade do século XX, o estatuto de suporte da realidade em si destas imagens passa a ser questionado de forma mais assídua por diferentes perspectivas de explicação, açambarcando desde a teoria da percepção até a semiologia pós-estruturalista

(MAUAD, 1996, p. 75). Na medida em que as fotografias passam a ser vistas como produto cultural, resultado do trabalho social de produção de sentidos, o que as insere no campo da Cultura Visual, elementos advindos de plurais saberes passaram a ser imprescindíveis para a sua análise.

Boris Kossoy, doutor pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, sugere quatro roteiros analíticos específicos para os estudos que tenham registros fotográficos como cerne. São recomendações que possibilitam a retomada de dados referentes à procedência, à conservação e à identificação de fotografias, além de seus elementos constitutivos como os temas representados, as informações sobre o fotógrafo e a tecnologia empregada, incluindo detalhes de acabamento e características físicas (KOSSOY, 2014). Ana Maria Mauad julga do mesmo modo pertinente, a identificação das pessoas retratadas e seus atributos, dos objetos, da paisagem, dos enquadramentos, dos aspectos referentes à nitidez e das camadas de tempo inseridas nestes documentos históricos (MAUAD, 1996, p. 85).

O uso de fotografias como fontes para a aprendizagem temporal é profícua quando torna favorável o reconhecimento de mudanças e permanências através de um estudo comparativo estruturado por uma metodologia própria (BITTENCOURT, 2004, p. 369). Fotos não podem ser concebidas como registros neutros e nem como totalmente decodificáveis, provocam interpretações subjetivas e emotivas (BLANCH; FERNÁNDEZ, 2010, p. 300), o que não as nulifica como agentes de veiculação de novos comportamentos e de controle social (MAUAD, 1996, p. 73).

No decurso da Primeira República, dilemas presentes nos projetos governamentais federal e municipal em torno de conceitos como civilização e progresso colocaram em voga discussões temporais e a fotografia, que passará a compor gradualmente cartões-postais, corroborou para a construção simbólica de uma imagem moderna para a cidade do Rio de Janeiro: neste período, acreditava-se que o alcance da expectativa de futuro como progresso material se daria por promoção imagética, além de práticas de resolução de insalubridades.

Os registros fotográficos produzidos no âmbito das reformas urbanas na capital do Brasil nos primeiros anos do século XX pretendiam apresentar visualmente etapas de um processo, que no discurso oficial ganhava formato com a ideia de melhora por intervenção do sobrepujamento do passado (ARAÚJO, 2014). Augusto Malta e Marc Ferrez ocupam postos de notoriedade entre os fotógrafos que retrataram as alterações ocorridas neste contexto, que já hierarquizava os retratistas perante a percepção governamental. O rastreamento de profissionais que atuaram numa região e em determinado período se torna relevante para

analisar o processo de produção, circulação, consumo e da trajetória de uma fotografia pois possibilita o restabelecimento das condições de emissão e recepção da mensagem fotográfica, bem como das tensões sociais envolvidas em sua elaboração (MAUAD, 1996, p. 80).

As três fotografias selecionadas para este segundo bloco de atividades que integram o produto são de autoria de João Martins Torres e compõem o acervo particular deixado pelo engenheiro Paulo de Frontin, que dirigiu a Comissão Construtora da Avenida Central, atual Rio Branco desde 1912, subordinada ao Ministério da Indústria, Comércio, Viação e Obras públicas, chefiado por Lauro Müller. Estes registros podem ser concebidos como instrumento de documentação, publicização e legitimação das reformas urbanas, com ênfase na abertura desta avenida (ARAÚJO, 2014, p. 47).

Uma hipótese investigativa para os três registros optados seria que o grupo de fotografias a qual estes pertencem, tenha sido encomendado pela comissão chefiada por Frontin, ainda que o nome de Torres não seja muito conhecido na história da fotografia do Rio de Janeiro e que estas imagens não tenham configurado um álbum, tal como o que foi encarregado a Ferrez pela mesma comissão (ARAÚJO, 2014apudTURAZZI, 2006).

As opções deliberadas pelo fotógrafo João Martins Torres não podem passar por despercebidas pois foram efetuadas em um conjunto de escolhas possíveis; opções estas influenciadas por uma determinada demanda e tecnologia empregue (KOSSOY, 2014, p. 81). Suas fotografias apresentam o antes como obsoleto e o futuro como progresso, se colocam enquanto meio termo com destaque para aquilo que há por vir, possibilitando observar, passo a passo, “o velho sendo destruído e o novo, erguido” (ARAÚJO, 2014, p 65). Por mais que tenham ocorrido esforços para a construção de um discurso oficial em prol da modernidade, é importante que o professor destaque aos discentes que este ideal não foi vivido e pensado por toda a sociedade da mesma maneira e que a exploração de fotografias como fontes históricas precisa levar em conta aspectos para além do visível, como a atribuição de significados por aquele que as vê.

Sugiro como indagação inicial aos três registros fotográficos de Torres, o reconhecimento do intuito desta sua produção, que não corresponderia a uma ampla difusão e sim, o arranjo de um acervo particular vinculado a um pedido proveniente de um dos funcionários do governo. São fotografias que, de certa forma, buscavam disseminar aquilo que se desejava ver, uma cidade imaginária e neste sentido, exerciam a função de originar convencimento. Em seguida, o professor poderá realizar comentários acerca das especificidades do uso de fotografias como fontes para pesquisar História e após isso, pedir

auxílio aos alunos para retornar ao que foi reconhecido nos trechos já analisados do *Gazeta de Notícias*.



Figura 1 – Cerimônia comemorativa do início das obras de construção da Avenida Central, 8 de março de 1904⁷⁸.

A fotografia acima, que reporta-se à cerimônia de abertura dos trabalhos de construção da Avenida Central, pode ser relacionada tanto a publicação de Olavo Bilac no *Gazeta de Notícias* em 06 de dezembro de 1903, na qual o cronista a imagina acabada antes mesmo de sua construção e a necessidade de estabelecer o marco de início das obras, tanto ao trecho que circulou em 09 de março de 1904 no mesmo periódico, responsável por noticiar este evento e ao fazê-lo, atribui características aos adornos e aos indivíduos que estavam presentes.

Os alunos podem ser questionados em relação ao reconhecimento dos elementos centrais e periféricos da imagem, da ornamentação utilizada na cerimônia e da simultaneidade temporal, em que comemorava-se o novo em meio ao que se queria superar. Viviane Araújo destaca que a realização da solenidade se deu em meio a pilha de entulhos e edifícios de alvenaria parcialmente demolidos, adornos feitos de flores e ramos de coqueiros enfeitando um muro já afeitado pela obra e contou com a presença de autoridades federais que dirigiam o

78 KOK, Glória. *Rio de Janeiro na época da Avenida Central*. São Paulo: Bei Comunicação, 2005. p. 77.

festejo. A partir do enquadramento adotado pelo fotógrafo Torres, o cenário das demolições é tão protagonista dessa fotografia quanto a realização de sua cerimônia inaugural (ARAÚJO, 2014, p. 57).



Figura 2 – Linha de bondes instalada no percurso das obras da Avenida Central, c. 1904⁷⁹.

No ponto central desta imagem, é possível reconhecer a linha de bondes instalada pela Companhia Jardim Botânico a fim de auxiliar o transporte de materiais de construção e trabalhadores no itinerário das obras da Avenida Central, em meio a escombros (ARAÚJO, 2014, p. 63). O professor poderá indagar os discentes sobre qual motivação teria levado Torres a registrar este momento transitório e de que forma esta ação se conciliaria com o discurso do governo em prol do ideal de modernidade.

Marcar este trecho da passagem urbana como percurso para atingir expectativas civilizacionais, com a qual os moradores da cidade conviveriam apenas por um intervalo muito curto de tempo, reforça o desejo por um futuro com a roupagem de progresso material e, a visualização de bondes elétricos, em uso desde o final do século XIX, denota a enaltecimento desta fonte energética, que causou impactos significativos nos costumes urbanos do Rio de Janeiro.

79 KOK, Glória. **Rio de Janeiro na época da Avenida Central**. São Paulo: Bei Comunicação, 2005. p. 53.



Figura 3 – Acabamento das fachadas dos novos edifícios da Avenida Central, 1905-1906⁸⁰.

A última fotografia selecionada de João Martins Torres para integrar o produto enquadra edifícios em construção na Avenida Central, na esquina com a Sete de Setembro, na direção da Praça Mauá. Mesmo diante do trânsito de pedestres e da inauguração da avenida, este registro fotográfico focaliza o que ainda havia de inacabado, como processo para o progresso, diferentemente de imagens produzidas por outros profissionais, como Ferrez e Malta.

A abordagem do extrato do *Gazeta de Notícias*, de 15 de novembro de 1905, de forma conjunta com este registro de Torres, possibilita aos alunos o reconhecimento de instituições sediadas nesta avenida, do destaque atribuído a eletricidade e os indivíduos que estariam presentes em seu terceiro movimento inaugural.

Fotografias, como quaisquer imagens, são construídas por meio de intencionalidades, estão abertas a apropriações, possuem trajetória própria. Tanto Circe Bittencourt (2004, p. 370) quanto Boris Kossoy (2014, p. 92) indicam a importância de relacioná-las a outros tipos

80 KOK, Glória. *Rio de Janeiro na época da Avenida Central*. São Paulo: Bei Comunicação, 2005. p. 71.

de fontes, tais como notícias de jornais, para que seja possível a identificação e confronto de informações.

A investigação dos registros fotográficos escolhidos para formar parte das atividades aqui propostas contribuem para que os discentes possam contrastar as elegantes fachadas modernas presentes no discurso oficial a uma cidade de cortiços insalubres, abordando, portanto, simultaneidades. As sugestões situadas neste segundo bloco do produto não limitam outras possíveis abordagens pedagógicas, tais como a busca pela localização atual destas três fotografias, o que envolve um mapeamento da documentação existente, através do levantamento dos acervos fotográficos públicos e privados (KOSSOY, 2014, p. 65); o reconhecimento da recepção destas imagens por diferentes setores sociais e como foram ressignificadas por eles e a reflexão acerca de distintas trajetórias profissionais de fotógrafos, suas intencionalidades e por quem os registros eram encomendados – diferentemente do fotógrafo Augusto Malta, que se dedicou muito mais a Avenida Central já aberta ao trânsito de pessoas e veículos, Marc Ferrez, realizou registros do planejamento e dos aspectos arquitetônicos dos novos edifícios, sem focalizar escombros (ARAÚJO, 2014, p. 58).

4.2.3 – Fontes históricas e sinais de alternativa

A resolução de problemas como estratégia para o ensino de História que corresponda a superação da perspectiva cronológico linear, progressiva, eurocêntrica e de verdades prontas e acabadas, que de acordo com Cinthia Monteiro de Araujo, condiz com o ensino de História tradicional e silencia outras possibilidades (ARAÚJO, 2014, p. 230), embasou a construção das atividades recomendadas neste quarto capítulo.

Conexões entre fontes de naturezas diversas e a formulação de hipóteses com o objetivo de reconhecer a heterogeneidade no discurso oficial anunciador das reformas urbanas ocorridas no Rio de Janeiro no início do século passado já foram expostas previamente. Neste último bloco do produto, os elementos reconhecidos nos anteriores se associarão a sinais de alternativa, em suas dimensões de permanência, mudança, diacronia, simultaneidade e diversidade, sobretudo de sujeitos históricos, procedimento que contará com informações sobre o periódico *Careta*, revista ilustrada semanal com circulação entre 1908 a 1960.

A modernização conservadora empreendida pela esfera governamental na cidade do Rio de Janeiro garantiu a manutenção do poder das elites, que se beneficiaram de um discurso

impregnado por ideais de desenvolvimento urbano e pelo desejo de experimentar novidades, como o telefone e o cinema (DOIN, NETO, PACANO, PAZIANI, 2007, p. 93). Este quadro de manutenção de uma velha ordem excludente e hierarquizadora, apesar de anseios por mudanças, contribuiu para “a permanência de práticas sociais, estrutura econômica, lógicas políticas e visões de mundo” (NEVES, 2008, p. 41).

A análise da continuidade de costumes verificada na Primeira República recorrerá a uma publicação de Lima Barreto na revista *Careta*, com a intenção de reconhecer resistências frente as atitudes governamentais de alterações do espaço urbano carioca. Inicialmente, o professor poderá ingressar os alunos nesta discussão por intermédio de trecho do verbete elaborado por Carolina Vianna Dantas sobre o respectivo periódico:

Revista ilustrada semanal fundada por Jorge Schmidt na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 6 de junho de 1908, e extinta em novembro de 1960. (...) Publicada em excelente padrão gráfico, *Careta* saía semanalmente aos sábados, tinha capa colorida, tamanho médio de 30 a 40 páginas por edição, e formato médio de 30 cm de comprimento por 20 cm de largura. Fazia amplo uso de ilustrações e fotografias. Seu repertório era eclético e mundano, incluindo crônica, poesia, opinião, notícia, piada, concurso, crítica/sátira política e de costumes e colunismo social⁸¹.

Os discentes poderão ser provocados a reconhecer semelhanças e diferenças entre o *Gazeta de Notícias*, que majoritariamente se colocava numa situação situacionista frente as ações do governo, e a revista *Careta*, de viés satírico e humorístico. Ressaltar junto aos discentes que estes veículos de difusão informativa exerciam diferenciadas funções sociais, atingiam, portanto, públicos distintos, é relevante para a análise aqui orientada. A seguir, o extrato textual de Lima Barreto, de 28 de agosto de 1920, a ser disponibilizado aos alunos:

Não se abre um jornal, uma revista, uma magazine, atualmente, que não topemos logo como propostas de deslumbrantes e custosos melhoramentos e obras. São reformas suntuárias na cidade; coisas fantásticas e babilônicas, jardins de Semíramis, palácios de mil e uma noites e outras coisas semelhantes que eles propõe sejam feitas, no mais breve espaço de tempo possível. Houve um até que aventou a idéia do ministério da agricultura e prefeitura municipal construírem um prado de corridas no Leblon, visto gastar-se tanto dinheiro em coisa inútil. É claro que (...) se o artigo fosse assinado, o seu autor merecia ser lapidado pelos miseráveis e pobres que não têm um hospital para se tratar, pelos mendigos e estropiados que não possuem asilo onde se abrigar. A função primordial dos poderes públicos, sobretudo o municipal, para o incubador de semelhante idéia, é fornecer passatempos a quem os já tem de sobra. Nesse caminho, a prefeitura deve desapropriar as “montras” da Rua do Ouvidor e da Avenida, para ampliá-las, embelezá-las, de forma a poder aumentar o número de bonecas de cera, vestidas a capricho. Tudo delira e todos nós estamos atacados de megalomania. De quando em quando, damos essa moléstia e nós nos esquecemos de obras vistas, de utilidade geral e social, para pensar só nesses arremedos parisienses, nessas fachadas e ilusões cenográficas. Não há casas, entretanto, queremos arrasar o morro do castelo, tirando habitação de alguns milhares de pessoas. O mundo passa por tão profunda crise, e de tão variados aspectos, que só um cego não vê o que há nesses projetos de loucura, desafiando a miséria

81 DANTAS, Carolina Vianna. *Careta*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica>. Acesso em: 16 nov. 2018.

geral. (...) É caso de apelar para os ditados. Vão dous: cada louco com sua mania; sua alma, sua palma (BARRETO apud NUNES, 2009, p. 67).

O professor, ao convidar os alunos a estabelecerem as primeiras comparações entre Olavo Bilac e Lima Barreto, pode ressaltar que o último, afrodescendente, estudou no Colégio Pedro II e ingressou na Escola Politécnica, no curso de Engenharia, que não chegou a concluir. Os aspectos da capital do país referenciados por estes autores e de que maneira as obras urbanas foram interpretadas por eles são duas questões-chave que podem cooperar neste estabelecimento de paralelos: Bilac realçou as mudanças, Barreto, a permanência de problemas sociais; o primeiro enfatizou o progresso material, já o outro, a miséria, ao qualificar as intervenções urbanísticas como coisa inútil, delírio, loucura, irreabilidade, por não atenderem ao conjunto da população, que além de ter sua moradia derrubada, sofria com a ausência de hospitais. Dito de outra forma, Lima Barreto mirou no Rio de Janeiro ainda colonial, “visível no traçado das ruas e nos costumes dos seus habitantes; que convive com a ausência de saneamento básico, ruas imundas e esburacadas e muita carência” (NUNES, 2009, p. 67).

As modificações urbanas na capital, para além de questões sanitárias, se desdobravam na tentativa de educar os seus habitantes (PEREIRA, 2015, p. 113), o que fez com que o governo se preocupasse em implementar novas “usanças e costumes” advindas de padrões ditos civilizados (MOTTA, 2004, p. 30). Sendo assim, civilizar significava também a condenação de hábitos tradicionais da sociedade escravista colonial, como as antigas fachadas das casas e dos prédios, pintadas com cores marcantes e paramentadas com referências rurais; as hortas no centro urbano; a prática de urinar no chão; crianças soltando pipas; a circulação de mendigos (MORAES, 1994, p. 62); a praxe de cuspir no assoalho dos bondes; o fluxo de vacas leiteiras, porcos e cães vira-lata pelas ruas; o desfile de blocos de Carnaval sem autorização (DEL PRIORE, 2017, p. 33); fogueiras e balões em vias urbanas; a venda ambulante de loterias; a exposição de carnes à venda; o vício de andar descalço e sem camisa (AZEVEDO, 2016, p. 205).

A proibição de costumes “incultos” não foi experienciada por todos da mesma maneira, apesar dos esforços governamentais realizados em seu estabelecimento. Ao tratar deste sinal de alternativa, é importante que o docente sublinhe que as propostas de mudança foram significadamente desrespeitadas e se restringiram a elite e aos setores médios, “que

desfrutavam a ampliação das estruturas material, educacional e cultural e que lutavam para erguer a face moderna das cidades” (MORAES, 1994, p. 68)⁸².

A crônica a seguir de Lima Barreto, publicada em 07 de agosto de 1915 na revista *Careta*, reprovava a coibição de vendedores ambulantes nas ruas do centro do Rio de Janeiro. Interpelá-la quanto a apreciação deste autor frente as normas de civilidade e de que modo ele retratou o indivíduo tomado como protagonista pode favorecer o reconhecimento interpretativo diverso ao discurso oficial:

Quando saio de casa e vou à esquina da Estrada Real de Santa Cruz, esperar o bonde, vejo bem a miséria que vai por este Rio de Janeiro. Ultimamente, na esquina, veio ao meu encontro um homem com quem conversei alguns minutos. Ele me contou a sua desdita com todo o vagar de popular. Era operário não sei de que ofício; ficara sem emprego, mas, como tinha um pequeno sítio lá para as bandas do Timbó e algumas economias, não se atrapalhou em começo. As economias foram-se, mas ficou-lhe o sítio, com as suas laranjeiras, com as suas tangerineiras, as suas bananeiras, árvore de futuro com a qual o Senhor Cincinato Braga, depois de salvar o café, vai salvar o Brasil. Este ano foi particularmente abundante em laranjas e o nosso homem teve a feliz idéia de vendê-las. Vendo, porém, que os compradores na porta não lhe davam o preço devido, tratou de valorizar o produto (...) comprou um cesto, encheu-o de laranjas e saiu a gritar: (...) foi feliz e pelo caminho apurou uns dois mil-réis. Quando, porém, chegou a Todos os Santos, saiu-lhe ao encontro a lei, na pessoa de um guarda municipal:

- Quedê licença!

- Que licença?

- Já sei, intimou o guarda. Você é muambeiro. Vamos para a agência.

Tomaram-lhe o cesto, as laranjas, o dinheiro e, a muito custo, deixaram-no com a roupa do corpo (BARRETO apud NUNES, 2009, p. 77).

O muambeiro apresentado acima desenvolve atividades comerciais com o intuito de garantir a sua sobrevivência, não passa pelo crivo julgacional do incivilizado. Lima Barreto, ao satirizar algumas leis criadas pela gestão de Pereira Passos, desejava direcionar seus leitores “à percepção de que os resultados efetivamente obtidos com as reformas estavam muito aquém das imagens ou construções imaginárias criadas em torno delas” (NUNES, 2009, p. 70). Novamente, o professor pode orientar os alunos na realização de comparações entre este autor e Olavo Bilac, escritores que apresentaram pontos de vista diferenciados sobre o Rio de Janeiro, cuja produção foi veiculada em periódicos com propostas diferentes (NUNES, 2009, p. 62): para Lima Barreto, a reforma dos costumes era preconceituosa e

82 Michele Dias Augusto destaca que “as ilustrações veiculadas em revistas como *O Malho* elucidam a relação das mudanças, as novas formatações comportamentais são incitadas para a sociedade se manter em harmonia com a remodelação da cidade, insinuações humorísticas e críticas dos trajes e hábitos sociais da elite retratados pelos ilustradores da revista afirmam a ideia de distinção entre as classes e hábitos: o novo e civilizado baseado nos modelos franceses, e as práticas tradicionais vinculadas a uma imagem caricata e descomposta de trajes simples e desestruturados” (AUGUSTO, M. D. “A Belle Époque Carioca em revista”. In: **9º Colóquio de Moda**, 2013, Fortaleza. Anais Colóquio de Moda, 2013. p. 7).

Caso o professor deseje abordar o reconhecimento de diferentes camadas sociais em outros periódicos, *O Malho* retratou tanto a alta sociedade em seus divertimentos mundanos, quanto profissões e transeuntes populares na área urbana.

excludente; para o outro, porta-voz do desejo de mudança, estas alterações eram importantes e necessárias.

A Avenida Central, um dos símbolos das transformações urbanas vividas pelo Rio de Janeiro no início do século XX, foi projetada para se tornar o eixo econômico e cultural da cidade. Antes de sua construção, a Rua do Ouvidor era tida como a primeira representante da modernidade num período muito próximo ao fim da escravidão, paulatinamente deixa de sê-lo. Com o texto abaixo de Marcela Maciel, o docente pode abordar a dimensão da diacronia que permeou o contexto das reformas:

Machado de Assis uma vez escreveu que se o Rio de Janeiro tivesse um rosto, este seria a Rua do Ouvidor. A via era realmente o grande cenário do final do século XIX. O escritor não só a retratava em suas obras, como também era frequentador assíduo da rua mais charmosa da cidade. Toda a agitação se concentrava naquele local: as lojas mais chiques, as livrarias, as discussões intelectuais nas confeitarias. (...) A via entre as imediações da Praça XV e o Largo do São Francisco teve diversos nomes, inclusive em diferentes trechos. Aberta em 1567, ela só incorporou o nome atual em 1870. (...) A Rua do Ouvidor começou a ganhar importância com a vinda da família real para o Brasil, por conta da abertura dos portos, em 1808. Comerciantes desembarcavam da Europa e se instalavam naquela área. Por volta de 1821, chegaram as famosas modistas francesas. (...) O declínio da via começou com a abertura da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco. Os principais comerciantes se transferiram para a concorrente (MACIEL, Marcela, 2008)⁸³.

Simultaneamente, as esferas federal e municipal propuseram modificações arquitetônicas e de costumes na capital do país, cada qual com suas particulares, inclusive em suas percepções temporais. Naquele período, intervenções urbanas não apenas coexistiram em cidades como Belém, Fortaleza, Manaus, Porto Velho, Recife e São Paulo, estas ações remodeladoras também intercorreram em sincronia com Buenos Aires (AZEVEDO, 2016, p. 166).

As propostas reformadoras para a cidade do Rio de Janeiro, ambas constituídas por intervenções pontuais, se comprometeram não apenas com a abertura da Avenida Central, mas também com as avenidas Rodrigues Alves e Francisco Bicalho, além da ampliação do porto (MOTTA, 2004, p. 30). Estas exemplificações somadas ao que foi reconhecido nas fotografias

83 MACIEL, Marcela. *Rua do Ouvidor, primeiro cenário do Brasil moderno*. Disponível em: http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1873&sid=55#.W_NGI-hKjIU. Acesso em: 16 nov. 2018.

O professor, caso julgue pertinente, pode retomar conteúdos relacionados ao último governo imperial do Brasil. Como este excerto de Maciel também menciona o escritor Machado de Assis, recorrer a sua biografia corrobora na contextualização de fins do século XIX e prelúdio do subsequente. A seguir, dados biográficos do autor, de acordo com o site institucional da ABL: “Machado de Assis (Joaquim Maria Machado de Assis), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. Velho amigo e admirador de José de Alencar, que morrera cerca de vinte anos antes da fundação da ABL, era natural que Machado escolhesse o nome do autor de *O Guarani* para seu patrono. Ocupou por mais de dez anos a presidência da Academia, que passou a ser chamada também de Casa de Machado de Assis”. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>. Acesso em: 18 nov. 2018.

de João Martins Torres – os elementos a serem superados e os a serem construídos – podem ser tratadas pelo professor na abordagem deste sinal de alternativa. O texto a seguir de Boris Fausto, relativamente a modificações em cidades da região Norte nos primeiros anos da República, pode ser utilizado com o intuito de questionar os alunos sobre a atividade econômica lá desenvolvida e no reconhecimento da seletividade dos beneficiados pelas mudanças e dos elementos representantes do progresso material:

A Amazônia viveu um sonho transitório de riqueza graças à borracha. (...) Em toda época do seu apogeu, a borracha ocupou folgadoamente o segundo lugar entre os produtos brasileiros de exportação, alcançando o ponto máximo entre 1890 e 1910. (...) A economia da borracha trouxe como consequência o crescimento da população urbana e a melhora das condições de vida de pelo menos uma parte dela, em Belém e Manaus. Entre 1890 e 1900, a população de Belém quase dobrou, passando de 50 mil a 96 mil pessoas. As duas maiores cidades da Amazônia contaram com linhas elétricas de bonde, serviços de telefone, água encanada, iluminação elétrica nas ruas, quando tudo isso, em muitas cidades, era ainda um luxo. Entretanto, essas mudanças não conduziram à modificação das miseráveis condições de vida dos seringueiros que extraíam borracha no interior. Não levaram também a uma diversificação das atividades econômicas, capaz de sustentar o crescimento em uma situação de crise (FAUSTO, 2015, p. 164).

Modernizar, sanear e embelezar. Em prol destes objetivos, a capital paraense passou a contar com bulevares, ruas arborizadas, sistema de iluminação elétrica e bondes movidos a esta força motriz. As considerações de Mayra Mártires sobre a cidade de Belém permitem ao professor tratar com os discentes, de forma comparativa e destacando as especificidades de cada um destes espaços, os trechos favoráveis as ações governamentais previamente analisados no *Gazeta de Notícias* e as ponderações de Lima Barreto quanto ao teor excludente das reformas:

Belém não fugiu a essa tendência e apresentou a modernização da cidade nas fotografias impressas nos cartões-postais que passaram a ser feitos por encomenda, estilo mecenato pelo poder público, com a finalidade de divulgar o novo momento e mostrar, ao mundo, uma cidade moderna e “civilizada”. Assim a cidade dos sonhos de Antônio Lemos parecia se sobressair nos cartões-postais que mostravam uma cidade cheia de arte e modernização. Mas, essa aparência de modernidade tinha um preço, o poder público impôs a cidade uma disciplinaridade do espaço com normas reguladoras que tiveram um impacto no cotidiano da sociedade paraense. Assim, foi proibido banhos nas praças e chafarizes, ir à janela ou ficar em casa de trajes “indecentes” ou completa nudez (MÁRTIRES, 2014, p. 150).

Ao mesmo tempo em que parte do Rio de Janeiro se embelezava e experimentava a sensação de aceleração temporal, surgiu a favela como fruto da exclusão e vestígio da permanência de desigualdades que fomentaram eventos protagonizados por aqueles que os discursos embasados no ideal de modernidade se esforçaram para silenciar, como o sucedido na Revolta da Vacina (DEL PRIORE, VENANCIO, 2010, p. 223).

A população suburbana resistiu de forma distinta a outros protestos às imposições governamentais relacionadas a moral e a mudança de costumes (CARVALHO, 2013, p. 358). Neste ambiente de desencontro de interesses, os defendidos pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz e os da população carente, que se sentiu intimidada pela invasão de privacidade e obrigatoriedade da vacinação, surgiram outras reivindicações de grupos sociais díspares. O docente, ao requisitar aos alunos o reconhecimento de diversos sujeitos históricos na Revolta da Vacina, cada qual com seus interesses, como o que sugere o fragmento a seguir de José Murilo de Carvalho, pode salientar que muitas são as formas de se colocar no mundo e conceber temporalidade:

Mais de um século depois da Revolta da Vacina, quais conclusões podem ser tiradas daqueles dias turbulentos de novembro de 1904? Uma coisa é certa: houve várias revoltas dentro da revolta. Uma delas foi, sem dúvida, a dos militares. Outra, a dos operários do Centro das Classes Operárias e das fábricas do Jardim Botânico. E ainda uma terceira, a do “povão” do Sacramento e da Saúde, reunindo capoeiras, prostitutas da rua de São Jorge, portuários e gente com passagens pelas delegacias de polícia. (...) Os militares e políticos da oposição queriam derrubar o governo, queriam acabar com o que chamavam de “república prostituída dos fazendeiros” e restaurar a pureza que viam em Floriano Peixoto e Benjamin Constant. Para o “povão” do Sacramento e da Saúde, talvez a intervenção sanitária de Oswaldo Cruz não fosse exatamente o principal motivo das manifestações. É possível que tenha aproveitado a revolta para bater em seu tradicional inimigo, a polícia (CARVALHO, 2013, p. 356-357).

As atividades pedagógicas sugeridas neste capítulo foram estruturadas a partir da abordagem de resolução de problemas com o propósito de desenvolver sinais de alternativa reconhecidos na obra didática de Boulos Júnior e contaram em sua elaboração, com considerações advindas não apenas dos campos da Didática e do Ensino de História, mas também da historiografia, acerca do uso de fontes históricas na sala de aula.

Por meio da análise de documentos, sugeri questões que possibilitassem aos alunos experimentar a construção do conhecimento histórico e suas incertezas. Divididas em três blocos, as atividades incluíram a investigação de trechos de periódicos e de registros fotográficos em articulação com os sinais de alternativa; espera-se, sobretudo, que os discentes reconheçam nos discursos anunciadores das reformas urbanas no Rio de Janeiro ocorridas no início do século XX, proferidos pelos governos federal e municipal, a pluralidade de objetivos em sua gênese e que apesar de se pretenderem oficiais, não silenciaram manifestações críticas a eles, devido à existência de múltiplos vieses interpretativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvi é fruto da reflexão sobre as minhas práticas docentes ao longo de minha trajetória profissional. As conclusões aqui colocadas, provisórias e relativas a um recorte empírico próprio, não encerram a discussão em torno das associações entre livros didáticos e o conceito tempo, deveras complexo e concomitantemente imprescindível tanto para a História quanto para o campo de estudos Ensino de História.

O desafio posto pelo mestrado – a elaboração de um produto – foi consentido por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuíssem para que os alunos pudessem refletir sobre a construção do conhecimento histórico, suas limitações e incertezas, que fazem com que o ofício do historiador possa ser concebido como a “vitória relativa de um Sherlock Holmes chegado tarde demais para investigar” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 49).

Destinado a discentes da terceira série do ensino médio, o produto possui como cerne desenvolver sinais de alternativa reconhecidos na obra didática de Boulos Júnior por meio da análise de fontes sobre as reformas urbanas no Rio de Janeiro ocorridas no início do século XX. As propostas de análise de trechos de periódicos e registros fotográficos visam favorecer o entendimento da multiplicidade interpretativa acerca das remodelações que ocorreram na cidade então capital do país, portanto, corroboram para a problematização da perspectiva temporal linear, progressiva e eurocêntrica, resultante da preeminência da modernidade ocidental, entendendo-a como uma entre muitas concepções de tempo.

O uso de livros didáticos impressos constituem não somente o cânone metodológico da disciplina escolar História, mas o da própria cultura escolar (CERRI, 2018, p. 278). Investigações que os considere são pertinentes e necessitam atentar para aspectos plurais tais como as reações mercantis, editoriais, da imprensa e da opinião pública; todas elas permeiam os âmbitos de produção, avaliação, circulação e usos de didáticos (BEZERRA, 2017, p. 82). As críticas realizadas pela imprensa e por outros influenciadores, como o movimento Escola Sem Partido (ESP), repercutem diretamente sobre os governantes e as políticas públicas de educação, vide a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por este motivo, tratar a condição histórica destes materiais significa considerá-los frutos de um tempo particular transpassado por disputas de legitimação de demandas.

A coleção *História, sociedade & cidadania* estudada, edição de 2013 e disponível no guia de livros didáticos do PNLD, foi distribuída para uso entre 2015 e 2017, um período de transição na história recente do Brasil: sua produção se deu completamente no governo de

Dilma Rousseff, já o seu período de utilização permeou dezesseis meses do governo de Michel Temer, responsável por alterações que dão margem a participação da iniciativa privada neste programa governamental a partir de decreto instituído em julho do último ano.

Nesta pesquisa, busquei potencializar o uso de didáticos, que muitas vezes, são os únicos recursos disponíveis para os docentes. O emprego crítico destes materiais implica o manejo de informações e de fontes com metodologia apropriada, o que demanda sólida e contínua formação historiográfica dos professores, uma maior conexão entre ensino e investigação, além do reconhecimento das especificidades da cognição histórica (CAIMI, 2014, 182).

Os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa, regime de historicidade, narrativa, marcas da tradição e sinais de alternativa, desenvolvidos respectivamente por Reinhart Koselleck, François Hartog, Paul Ricoeur e Cinthia Monteiro de Araujo constituíram o aporte teórico investigativo da obra de Boulos Júnior, na qual busquei reconhecer processos de construção, mobilização e operação de sentidos de tempo por meio da abordagem metodológica de análise de discurso apresentada por Norman Fairclough (2001). Os sinais de alternativa reconhecidos nesta coleção didática, que organiza os conteúdos de forma cronológica linear e enfatiza aspectos econômicos e políticos, complexificam as relações em torno de temporalidade ao carregarem em si, potencial e possibilidade de superação de características condizentes a tradição disciplinar histórica, porém para que estes sinais se distendam, é necessária a ação do docente, cuja função exercida é insubstituível. Os sinais comuns reconhecidos nos capítulos selecionados, no manual de apoio ao professor e no guia do PNLD 2015, em potência e possibilidade, remetem ao ofício do historiador, a historiografia, a fonte histórica, a comparação de tempos históricos, a diversidade de experiências, ao espaço, a mudanças, a permanências, a simultaneidade e a diacronia.

Estudos em torno de livros didáticos podem seguir inesgotáveis vieses, tais como a averiguação de impactos causados por movimentos conservadores como o ESP e pelo estabelecimento de políticas curriculares como a BNCC, em sua produção, venda e distribuição e, de que maneira repercutem na defesa dos direitos humanos, nas avaliações de caráter nacional e na formação de professores. Igualmente relevante seria o desenvolvimento de pesquisas que considerassem as relações entre as vivências dos alunos e a aprendizagem do tempo histórico e ainda, o papel aí ocupado por obras didáticas, além da exploração dos conhecimentos de discentes sobre as possibilidades e limitações do seu uso.

Outros enfoques cabíveis de investigação giram em torno do PNLD, como reconhecer semelhanças e diferenças entre as obras de mesma autoria e título vendidas em livrarias, para o público privado e as que estão inseridas neste programa governamental; esmiunçar as estratégias eleitas por obras didáticas que optaram pela perspectiva da História tradicional em sua elaboração no que concerne a inserção de conteúdos para além desta lógica, a fim de seguir critérios avaliativos; comparar as narrativas de didáticos homônimos destinados aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, assim como as respectivas normas que os examinaram e confrontar os textos-base de obras analisadas neste estudo em diferentes edições do programa.

Discussões em torno do que e como ensinar em História precisam levar em conta a questão das múltiplas temporalidades, o que favorece a construção do sentimento de empatia, pois coopera no aprendizado da existência de muitas formas de ser e, de modo consequente, para a visibilidade do diverso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sites

buscatextual.cnpq.br

colegiogoyases.com.br

cpdoc.fgv.br

extra.globo.com

g1.globo.com

oglobo.globo.com

portal.mec.gov.br

puc-riodigital.com.puc-rio.br

www.abrale.com.br

www.academia.org.br

www.anped.org.br

www.fnde.gov.br

www.jusbrasil.com.br

www.planalto.gov.br

www.publishnews.com.br

www.rj.gov.br

www.youtube.com

Artigos e livros

ALBERTI, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”. **Revista de História Hoje**, v. 1, n° 1, p. 61-88 – 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História”. In: GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. “Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n° 64, 2012.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. 2012. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de História**. Rio de Janeiro: PUC-Rio (Tese de Doutorado).

_____. “Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna”. In: ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. COSTA, Warley. GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

ARAÚJO, Viviane. “O papel da fotografia na construção simbólica das reformas urbanas. Rio de Janeiro, 1904-1906”. **Revista Urbana**, v. 6, n° 9, ago-dez, 2014 – Dossiê: Dimensões Simbólicas das intervenções Urbanas CIEC/UNICAMP.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. 2016. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História: aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003**. Seropédica, UFRRJ. (Dissertação de mestrado)

AUGUSTO, M. D. “A *Belle Époque* Carioca em revista”. In: **9º Colóquio de Moda**, 2013, Fortaleza. Anais Colóquio de Moda, 2013.

AZEVEDO, André Nunes de. **A grande reforma urbana no Rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

BEZERRA, Holien Gonçalves. “Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos”. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. “O PNLD de história: momentos iniciais”. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luis. ROCHA, Helenice (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

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

_____. “Produção didática de História: trajetória de pesquisas”. In: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BLANCH, Joan Pagés. FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria”. In: **Cad. Cedes**, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2002, nº19. p. 20-28.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2008)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2012:** História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2015:** História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2018:** História – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRUTER, Annie. “Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII”. In: **História da Educação**, ASPEH?FaE/UFPeL, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores”. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. PEREIRA, Nilton Mullet. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. GEDOZ, Sirley Teresinha. PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, Exclamação, ANPUH-RS, 2010.

_____. ROCHA, Helenice Aparecida. “A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147 – 2014.

_____. “Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa”. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

_____. “O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos”. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luis. ROCHA, Helenice (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CANDAU, Vera Maria. “Educação em direitos humanos: políticas curriculares”. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. “O povo contra a vacina. Costumes populares resistiram à vacinação contra a febre amarela e levaram a uma onda de destruições na maior revolta urbana no Rio de Janeiro do começo do século XX”. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). **História do Brasil para ocupados**. Os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. “Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional”. In: MAGALHÃES,

Marcelo de Souza. REZNIK, Luis. ROCHA, Helenice (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
CERRI, Luis Fernando (org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

CHOPPIN, Alain. “O historiador e o livro escolar”. In: **História da Educação**. ASPEH/FaE/UFPel, Pelotas (11): 5-24, Abr. 02.

COSTA, Marcella Albaine Farias de. **Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

DEL PRIORE, Mary. VENANCIO, Renato. **Uma breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. **Histórias da gente brasileira**. Memórias (1889-1950). Rio de Janeiro: LeYa, 2017. 3v. República.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. Questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2015.

DOIN, José Evaldo de Mello. NETO, Humberto Perinelli. PACANO, Fábio Augusto. PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. “A Belle Époque caipira: problematizações e oportunidades interpretativas da modernidade e urbanização do Mundo do Café (1852-1930) – a proposta do Cemumc”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27. n° 53, p. 91-122 – 2007.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2015.

FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. “La formación en competencias de pensamiento histórico”. In: **Clío & Asociados**. La Historia Enseñada. Número 14. 2010. p. 34-56.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRACO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editorado Brasil, 2009.

FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d. 1 v.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. “Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?”
GONÇALVES, Márcia de Almeida. ROCHA, Helenice. REZNIK, Luís. MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

_____. MONTEIRO, Ana Maria. “Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas”. In: ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. COSTA, Warley. GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa”. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. BUENO, João Batista Gonçalves JÚNIOR, Arnaldo Pinto (orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____. “A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)”. **Anais Sociedade Brasileira de História da Educação**. s/d.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “História, Memória e Patrimônio”. In: OLIVEIRA, Antônio José Barbosa de (org.). **Universidade e lugares de memória**. Rio de Janeiro: FCC-SIBI/UFRJ, 2008.

HARTOG, François. “A Arte da Narrativa Histórica”. In: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique (orgs.). **Passados Recompuestos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: FGV/UFRJ, 1998.

_____. “Tempo, História e a Escrita da História: a ordem do tempo”. In: **Revista de História**, 148 (1º-2003). p. 09-34.

_____. “Tempos do mundo, história, escrita da história”. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima (orgs.). **Estudo sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KITLER, Friedrich. **Mídias ópticas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

KOK, Glória. **Rio de Janeiro na época da Avenida Central**. São Paulo: Bei Comunicação, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. “Discurso nas políticas de currículo”. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, Jul/Dez 2006.

_____. MACEDO, Elizabeth. “Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar”. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. MACEDO, Elizabeth. “O pensamento curricular no Brasil”. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. “Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas”. In: LOPES, Alice Casimiro. DIAS, Rosanne Evangelista. ABREU, Rozana Gomes de (orgs.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LUCA, Tânia Regina de. MIRANDA, Sonia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº48, 2004. p. 123-144.

_____. “Fontes impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “História e cidadania: por que ensinar história hoje?” In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer”. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

MÁRTYRES, Mayra Ferreira. “Fotografia e memória na *Belle Époque* paraense”. In: **IV Seminário Moda Documenta. I Congresso Internacional de Memória, Design e Moda**. São Paulo, 2014.

MAUAD, Ana Maria. “Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces”. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996. p. 73-98.

MIRANDA, Sonia Regina. “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola”. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História... Campinas: Editora Alínea, 2005.

_____. “Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história”. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. ROCHA, Helenice. REZNIK, Luís. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. “Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores”. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/UFMG, Simpósio **A didática da História na formação de professores: problemas e desafios**. 2010. (Encontro).

_____. PENNA, Fernando. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

_____. “Livros didáticos de História para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização”. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. BUENO, João Batista Gonçalves JÚNIOR, Arnaldo Pinto (orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 209-225.

_____. “Aulas de História: questões do/no tempo presente”. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOTTA, Marly. **Rio, cidade-capital**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MOURA, Ana Maria Garcia. 2011. **Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de História (1960/2000):** que concepções apontam os exercícios? Sergipe, UFSE. (Dissertação de mestrado).

MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

NEVES, Margarida de Souza. “Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX”. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (orgs.) **O Brasil republicano**. O tempo do Liberalismo excludente: da Proclamação da república à Revolução de 30. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

NUNES, Radamés Vieira. “Cidade inventada: o Rio de Janeiro de fachada e ilusão”. **OPSIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan-jun 2009.

OLIVEIRA, Esdras Carlos de Lima. “Capas de livros didáticos de História e a representação do patrimônio: uma análise das coleções didáticas ‘História - Integralis’, ‘História Global - Brasil e Geral’ e ‘História, Sociedade & Cidadania’”. In: BUENO, André. CREMA, Everton. ESTACHESKI, Dulceli. NETO, José Maria (orgs.). **Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 132 – 139.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. “Uma capital toda prosa: a invenção da *belle époque* carioca”. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos**. Rio de Janeiro: SME, 2015.

POLLAK, Michael. “Memória e Identidade Social”. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POMIAN, Krzysztof. “Tempo/Temporalidade”. In: **Enciclopédia Einaudi**. Vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

RALEJO, Adriana Soares. 2014. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar**. Rio de Janeiro, UFRJ. (Dissertação de mestrado).

REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. **Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

REZNIK, Luís. “O lugar da História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de História**. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Diretrizes para a política de educação integral: solução educacional para o ensino médio**. Caderno 5 – Ciências Humanas. Secretaria de Estado de Educação. Instituto Ayrton Senna. Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, Helenice. “Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis”. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luís. ROCHA, Helenice (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

RÜSEN, Jörn. “O livro didático ideal”. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Paraná: Editora UFPR, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 237-280.

_____. “Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007. p. 71-94.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, Elizete Gomes Coelho dos. 2010. **"Conteúdo moderno e na medida ideal":** material de publicidade dos sistemas de ensino comercializados (2007-2009). Rio de Janeiro, UFRJ. (Monografia de graduação em História)

_____. 2016. **Temporalidades e Ensino de História:** narrativas acerca do tempo no currículo de História a partir de livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2012). Rio de Janeiro, UFRJ. (Monografia de especialização em Ensino de História)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lília M. "Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais". **Sociologia e Antropologia.** Julho-dezembro, 2004, v. 04, nº 02, p. 391-431.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes.** A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. "O livro didático como política pública: perspectivas históricas". In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luis. ROCHA, Helenice (orgs.). **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SILVA, Marco Antônio. "A fetichização do livro didático no Brasil". In: **Educ. Real.,** Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e Identidade Social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 11. ed.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 3. ed. 6. reimp.

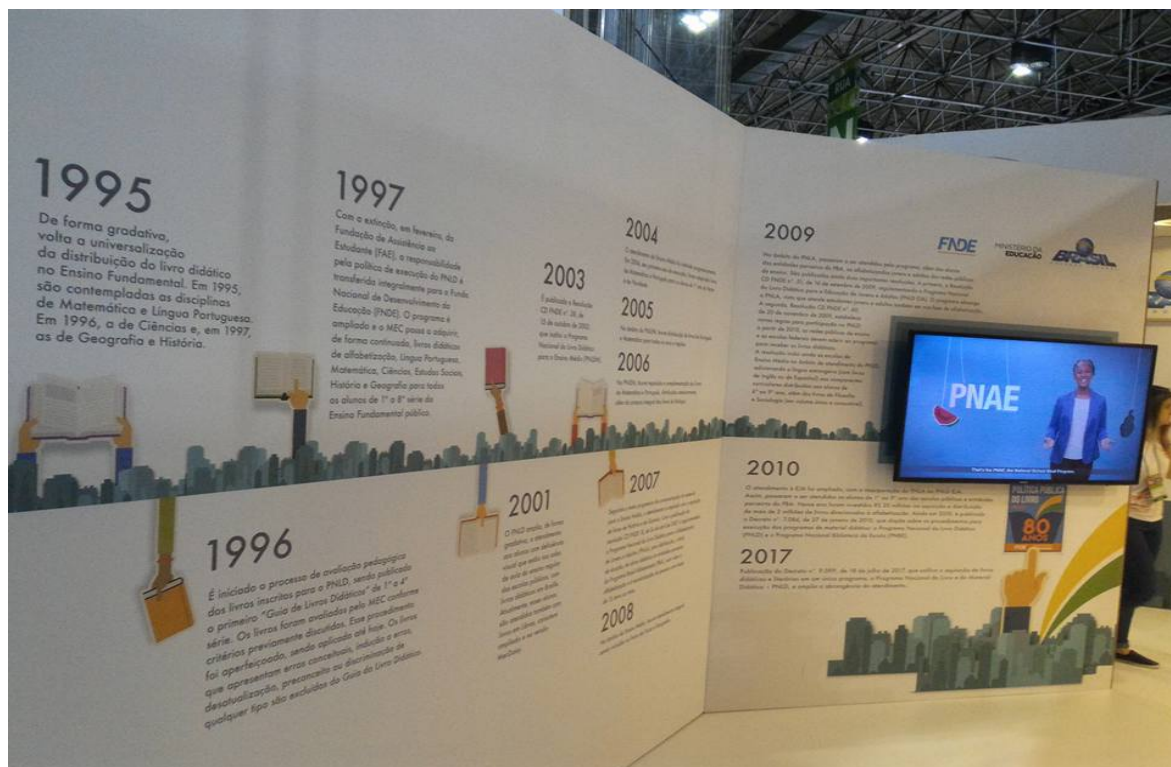
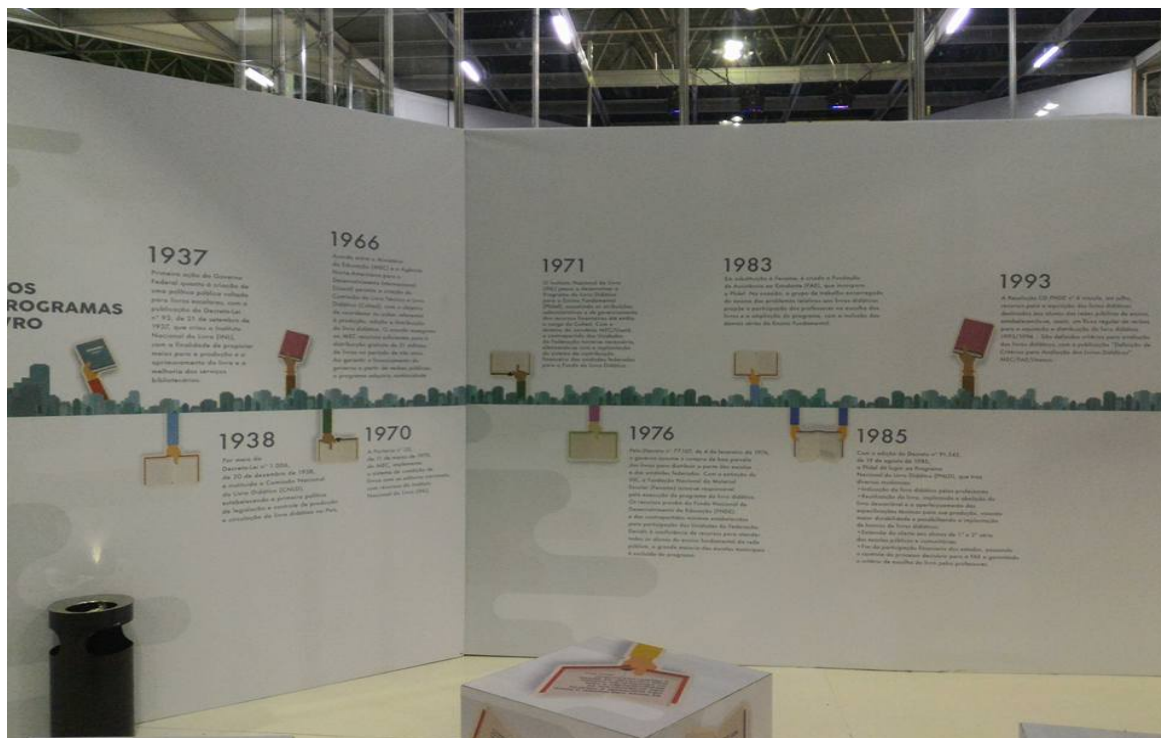
SIMAN, Lana Mara de Castro. "A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem". In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História... Campinas: Editora Alínea, 2005.

WEGUELIN, João Marcos. **O Rio de Janeiro através dos jornais.** São Paulo: USP, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Estande do FNDE na 18ª Bienal Internacional do Livro do Rio.





Apêndice 2 – Autores de livros didáticos de História para o ensino médio em diferentes edições do PNLD

Autores	PNLEM 2008	PNLD 2012	PNLD 2015	PNLD 2018
Renan G. Miranda	<i>A escrita da História</i> Vol. único Parceria: Flavio de Campos Editora Escala Educacional	X	X	X
Flávio de Campos	<i>A escrita da História</i> Vol. único Parceria: Renan G. Miranda Editora Escala Educacional	<i>A escrita da História</i> Parceria: Regina Claro Editora Escala Educacional	<i>Oficina de História</i> Parceria: Regina Claro Editora Leya	<i>Oficina de História</i> Parceria: Regina Claro e Júlio Pimentel Pinto Editora Leya
Francisco M. P. Teixeira	<i>Brasil – História e sociedade</i> Vol. único Editora Ática	X	X	X
A. Martini	<i>Ciências Humanas e suas tecnologias</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Del Gaudio, Filho e Anastacia Editora IBEP	X	X	X
R. S. Del Gaudio	<i>Ciências Humanas e suas tecnologias</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Martini, Filho e Anastacia Editora IBEP	X	X	X
J. B. S. Filho	<i>Ciências Humanas e suas tecnologias</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Martini, Del Gaudio e Anastacia Editora IBEP	X	X	X
C. M. J. Anastacia	<i>Ciências Humanas e suas tecnologias</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Martini, Del Gaudio e Filho Editora IBEP	X	X	X
Divalte G. Figueira	<i>História</i> Volume único Editora Ática	<i>História em foco</i> Editora Ática	<i>Integralis – História</i> Editora IBEP	X
Gislaine C. A. Seriacopi	<i>História</i> Volume único Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática	<i>História – Passado e Presente</i> Parceria: Reinaldo Seriacopi Editora Ática
Reinaldo Seriacopi	<i>História</i> Volume único Parceria: Gislaine Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Gislaine Seriacopi Editora Ática	<i>História em movimento</i> Parceria: Gislaine Seriacopi Editora Ática	<i>História – Passado e Presente</i> Parceria: Gislaine Azevedo Editora Ática
Renato Mocellin	<i>História – Coleção Vitória-Régia</i> Volume único Editora IBEP	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Rosiane Camargo Editora do Brasil

Patrícia do C. R. Braick	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Myriam Mota Editora Moderna
Myriam Becho Mota	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> Parceria: Patrícia Braick Editora Moderna
Lizânias de S. Lima	<i>História do mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Yone de Carvalho e Antonio Pedro Editora FTD	<i>História Sempre Presente</i> Parceria: Antônio Pedro Editora FTD	X	X
Yone de Carvalho	<i>História do mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Lizânias Lima e Antonio Pedro Editora FTD	X	X	X
Antonio Pedro	<i>História do mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Lizânias Lima e Yone de Carvalho Editora FTD	<i>História Sempre Presente</i> Parceria: Lizânias de S. Lima Editora FTD	X	X
Marly da S. Motta	<i>História em Curso. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Dora Rocha e Américo Freire Editora Brasil	X	X	X
Dora G. M. Rocha	<i>História em Curso. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Marly Motta e Américo Freire Editora Brasil	X	X	X
Américo O. G. Freire	<i>História em Curso. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental</i> Vol. único Parceria: Marly Motta e Dora Rocha Editora Brasil	X	X	X
José Geraldo V. de Moraes	<i>História – Geral e Brasil</i> Vol. único Editora Atual	<i>História – Geral e Brasil</i> Editora Saraiva	<i>História</i> Editora Positivo	X
Gilberto V. Cotrim	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Vol. único Editora Saraiva	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Editora Saraiva	<i>História Global – Brasil e Geral</i> Editora Saraiva	<i>História Global</i> Editora Saraiva
Maria Helena V. Senise	<i>História Moderna e Contemporânea</i> Vol. único Parceria: Alceu Pazzinato Editora Ática	X	X	X
Alceu L. Pazzinato	<i>História Moderna e Contemporânea</i>	X	X	X

	Vol. único Parceria: Maria H. Senise Editora Ática			
E. S. Vasco	<i>História – Trabalho, cultura e poder</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Sergio Silva, A. Oliveira e Dell’Agostino Editora Base	X	X	X
Sergio A. Silva	<i>História – Trabalho, cultura e poder</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: E. Vasco, A. Oliveira e Dell’Agostino Editora Base	X	X	X
A. Oliveira	<i>História – Trabalho, cultura e poder</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: E. Vasco, Sergio Silva e Dell’Agostino Editora Base	X	X	X
G. Dell’Agostino	<i>História – Trabalho, cultura e poder</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: E. Vasco, Sergio Silva e A. Oliveira Editora Base	X	X	X
Eduardo A. B. Ojeda	<i>História – Uma abordagem integrada</i> Vol. único Parceria: Nicolina Petta e Luciano Delfini Editora Moderna	X	X	X
Nicolina L. Petta	<i>História – Uma abordagem integrada</i> Vol. único Parceria: Eduardo Ojeda e Luciano Delfini Editora Moderna	X	X	X
Luciano E. Delfini	<i>História – Uma abordagem integrada</i> Vol. único Parceria: Nicolina Petta e Eduardo Ojeda Editora Moderna	X	X	X
Mario F. Schmidt	<i>Nova História Crítica</i> Vol. único Editora Nova Geração	X	X	X
Luiz E. O. Fernandes	<i>Nova História Integrada</i> Vol. único Parceria: João Paulo Ferreira Editora CDE	<i>Nova História Integrada</i> Parceria: João Paulo M. H. Ferreira Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional	<i>Nova História Integrada</i> Parceria: João Paulo M. H. Ferreira Editora Companhia da Escola	X
João Paulo M. H. Ferreira	<i>Nova História Integrada</i> Vol. único Parceria: Luiz Fernandes Editora CDE	<i>Nova História Integrada</i> Parceria: Luiz E. O. Fernandes Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional	<i>Nova História Integrada</i> Parceria: Luiz E. O. Fernandes Editora Companhia da Escola	X

Adhemar M. Marques	<i>Pelos caminhos da História</i> Volumes 1, 2 e 3 Editora Positivo	X	<i>Caminhos do homem</i> Parceria: Flávio Berutti Base Editorial	<i>Caminhos do homem</i> Parceria: Flávio Berutti Base Editorial
Silvio A. Pêra	<i>Panorama da História</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Newton Jr e Elaine Barbosa Editora Positivo	X	X	X
Newton N. Jr.	<i>Panorama da História</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Silvio Pêra e Elaine Barbosa Editora Positivo	X	X	X
Elaine S. Barbosa	<i>Panorama da História</i> Volumes 1, 2 e 3 Parceria: Silvio Pêra e Newton Jr Editora Positivo	X	X	X
Maria T. D. Moraes	<i>Rumos da História – História Geral e do Brasil</i> Vol. único Parceria: Antonio Rezende Editora Atual	X	X	X
Antonio P. M. Rezende	<i>Rumos da História – História Geral e do Brasil</i> Vol. único Parceria: Maria Moraes Editora Atual	X	X	X
Regina Campos	X	<i>A escrita da História</i> Parceria: Flávio de Campos Editora Escala Educacional	<i>Oficina da História</i> Parceria: Flávio de Campos Editora Leya	<i>Oficina de História</i> Parceria: Flávio de Campos e Júlio Pimentel Pinto Editora Leya
Alexandre Alves	X	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Letícia de Oliveira Editora Moderna	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Letícia de Oliveira Editora Moderna	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Letícia de Oliveira Editora Moderna
Letícia F. de Oliveira	X	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Alexandre Alves Editora Moderna	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Alexandre Alves Editora Moderna	<i>Conexões com a História</i> Parceria: Alexandre Alves Editora Moderna
Helena G. Campos	X	<i>Estudos de História</i> Parceria: Mônica Miranda e Ricardo Faria Editora FTD	X	X
Mônica L. Miranda	X	<i>Estudos de História</i> Parceria: Helena Campos e Ricardo Faria Editora FTD	X	X
Ricardo de M. Faria	X	<i>Estudos de História</i> Parceria: Helena Campos e Mônica Miranda Editora FTD	X	X
Jean Carlos Moreno	X	<i>História: Cultura e Sociedade</i> Parceria: Sandro Gomes Editora Positivo	<i>História: Cultura e Sociedade</i> Parceria: Sandro Gomes Editora Positivo	X
Sandro Vieira Gomes	X	<i>História: Cultura e Sociedade</i>	<i>História: Cultura e Sociedade</i>	X

		Parceria: Jean Moreno Editora Positivo	Parceria: Sandro Gomes Editora Positivo	
Georgina dos Santos	X	<i>História</i> Parceria: Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva
Jorge Ferreira	X	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Ronaldo Vainfas e Sheila Faria Editora Saraiva
Ronaldo Vainfas	X	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Sheila Faria Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Sheila Faria Editora Saraiva
Sheila de Castro Faria	X	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas Editora Saraiva	<i>História</i> Parceria: Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas Editora Saraiva
Rosiane de Camargo	X	<i>História em debate</i> Parceria: Renato Mocellin Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Renato Mocellin Editora do Brasil	<i>História em debate</i> Parceria: Renato Mocellin Editora do Brasil
Cláudio R. Vicentino	X	<i>História Geral e do Brasil</i> Parceria: Gianpaolo Dorigo Editora Scipione	<i>História Geral e do Brasil</i> Parceria: Gianpaolo Dorigo Editora Scipione	<i>Olhares da História – Brasil e Mundo</i> Parceria: Bruno Vicentino Editora Scipione
Gianpaolo F. Dorigo	X	<i>História Geral e do Brasil</i> Parceria: Cláudio Vicentino Editora Scipione	<i>História Geral e do Brasil</i> Parceria: Cláudio Vicentino Editora Scipione	X
Roberto C. Junior	X	<i>História – Texto e Contexto</i> Editora Scipione	<i>Conexão História</i> Editora AJS	X
Adriana M. Dias	X	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Keila Grinberg e Marco Pellegrini Editora FTD	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Keila Grinberg e Marco Pellegrini Editora FTD	<i>#Contato História</i> Parceria: Keila Grinberg e Marco Pellegrini Editora Quinteto
Keila Grinberg	X	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Adriana Dias e Marco Pellegrini Editora FTD	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Adriana Dias e Marco Pellegrini Editora FTD	<i>#Contato História</i> Parceria: Adriana Dias e Marco Pellegrini Editora Quinteto
Marco Pellegrini	X	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Adriana Dias e Keila Grinberg Editora FTD	<i>Novo Olhar – História</i> Parceria: Adriana Dias e Marco Pellegrini Editora FTD	<i># Contato História</i> Parceria: Adriana Dias e Marco Pellegrini Editora Quinteto
Célia Cerqueira	X	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago Escala Educacional	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago Escala Educacional	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago Escala Educacional
Maria Aparecida Pontes	X	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Pedro Santiago	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Pedro Santiago	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Pedro Santiago

		Escala Educacional	Escala Educacional	Escala Educacional
Pedro Santiago	X	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes Escala Educacional	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes Escala Educacional	<i>Por dentro da História</i> Parceria: Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes Escala Educacional
Fausto Henrique G. Nogueira	X	<i>Ser Protagonista História</i> Parceria: Marcos Alexandre Capellari Edições SM	X	X
Marcos Alexandre Capellari	X	<i>Ser Protagonista História</i> Parceria: Fausto Henrique G. Nogueira Edições SM	X	X
Flávio Berutti	X	<i>Caminhos do homem</i> Base Editorial	<i>Caminhos do homem</i> Parceria: Adhemar Marques Base Editorial	<i>Caminhos do homem</i> Parceria: Adhemar Marques Base Editorial
Marcos Napolitano	X	X	<i>História para o ensino médio</i> Parceria: Mariana Villaça Editora Saraiva	X
Mariana Villaça	X	X	<i>História para o ensino médio</i> Parceria: Marcos Napolitano Editora Saraiva	X
Alfredo Boulos Júnior	X	X	<i>História – Sociedade & Cidadania</i> Editora FTD	<i>História – Sociedade & Cidadania</i> Editora FTD
Valéria Vaz	X	X	<i>Ser Protagonista História</i> Edições SM	X
Bruno Vicentino	X	X	X	<i>Olhares da História – Brasil e Mundo</i> Parceria: Cláudio Vicentino Editora Scipione
Cândido Grangeiro	X	X	X	<i>Cenas da História</i> Palavras Projetos Editoriais
Júlio Pimentel Pinto	X	X	X	<i>Oficina de História</i> Parceria: Flávio de Campos e Regina Claro Editora Leya