



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS SOCIO EDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

**Jean Philip Oliveira**

A TEMPORALIDADE HISTÓRICA NOS CAPÍTULOS INICIAIS DOS LIVROS  
DIDÁTICOS (PNLD – 2011)

São João del-Rei  
Agosto/2015

**Jean Philip Oliveira**

A TEMPORALIDADE HISTÓRICA NOS CAPÍTULOS INICIAIS DOS LIVROS  
DIDÁTICOS (PNLD – 2011)

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Arruda.

São João del-Rei  
Agosto/2015

**OL48a** OLIVEIRA, Jean Philip, 1986-

A temporalidade histórica nos capítulos iniciais dos livros de história - PNLD 2011 / Jean Philip Oliveira. - São João del-Rei, MG 2015.

1xx f.

Orientadora: Maria Aparecida Arruda

Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação – Processos Educativos e Práticas escolares) - Departamento de Ciências da Educação - Universidade Federal de São João del-Rei.

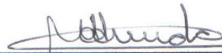
1. História - Estudo Ensino. 2. Prática de ensino. I. Título.

CDD: 907

**Jean Philip Oliveira**

**“A temporalidade histórica nos capítulos iniciais  
dos livros didáticos (PNLD-2011)”**

Banca examinadora:



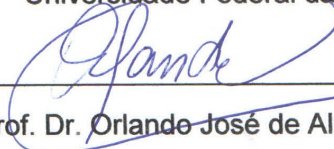
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Arruda - Orientadora  
Universidade Federal de São João del-Rei - MG



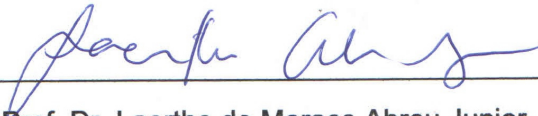
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Sena da Silva - Titular (Por Skipe)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



---

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - Titular  
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



---

Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - Titular  
Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ

---

SÃO JOÃO DEL-REI  
agosto 2015

## **Agradecimentos**

Primeiramente gostaria de agradecer ao C3smico que colaborou indiretamente para a concretiza33o deste trabalho me fazendo perceber que o universo n3o age de uma maneira linear. Igualmente 3 a minha m3e, D. Cleusa, que por mais conservadora que seja contribui enormemente para meu engrandecimento como pessoa colocando em d3vida seus dogmas milenares. E tamb3m 3 a professora Maria Aparecida Arruda por ter me dado a chance de desenvolver o tema desta disserta33o.

Agrade3o 3 a minha esposa, Niara Rocha de Aguiar, que me motivou a retornar ao meio acad3mico acreditando em minha capacidade mesmo quando nem eu mesmo acreditava mais. Sou imensamente honrado de t3-la como companheira que soube suportar as minhas crises (que n3o foram poucas) intelectuais, emocionais, profissionais e at3 financeiras.

Ao Professor Laerthe de Moraes Abreu Junior e ao Professor Orlando Jos3 de Almeida Filho, que participaram da banca de qualifica33o contribuindo para a delimita33o e novas abordagens do tema proposto.

E por fim, mas n3o menos importante, agrade3o aos meus amigos e colegas da p3s-gradua33o que colaboraram nas horas mais importantes entre uma rodada e outra de cerveja propiciando que eu conseguisse manter minha sobriedade mental durante todo o processo de escrita da disserta33o.

## Resumo

Esta pesquisa procura estabelecer como o tempo histórico é representado nos livros didáticos de História que compõem o PNLD-2011 (Programa Nacional do Livro Didático). Este trabalho constitui um desdobramento de uma primeira análise ocorrida ainda na graduação feita em três livros didáticos que, como resultado, foi constatado nessa primeira análise que apenas uma coleção trabalhava o tempo histórico de maneira multilinear. Assim, ampliando os objetos de pesquisa, desenvolvi este trabalho para compreender como o debate historiográfico sobre o tempo histórico estava sendo representado nos livros didáticos de História de forma mais ampla.

Assim, este trabalho, delimitou-se a analisar de forma breve a constituição do PNLD, traçando os problemas envolvendo a constituição do programa e os problemas que envolvem o trabalho com livros didáticos; bem como a análise dos referenciais curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais e Conteúdos Básicos Comuns – MG) que orientam o trabalho do tempo histórico em sala de aula e na constituição dos livros didáticos; e, também, a maneira como o conceito de tempo histórico é apresentada nos capítulos iniciais de cada coleção contidas no PNLD-2011 e que foram entregues para a escolha da rede pública de ensino de São João del-Rei, sendo observadas um total de doze coleções nas quais foram analisadas a maneira como cada autor fazia a transposição do saber acadêmico para o saber escolar reapropriando-se do conceito de tempo histórico.

O que pôde ser constatado durante a pesquisa é que nas coleções analisadas prevalecem como influência principal os conceitos baseados nas rupturas e permanências propostos por Fernand Braudel. Em dois terços das coleções analisadas foi possível perceber vestígios que apontam para o rompimento com o tempo linear, em contrapartida nas demais coleções, ou seja, em um terço delas, não foram encontrados elementos suficientes para definir este rompimento, ou não abordaram diferentes dimensões temporais.

**Palavras-chaves:** Tempo histórico, PNLD, livros didáticos.

## **Abstract**

This research seeks to establish as historical time is represented in the textbooks of history that make up the PNLD-2011 (National Textbook Program). This work constitutes an extension of an initial examination took place also at the undergraduate done in three textbooks that as a result, it was found that first analysis than just a collection worked the historical time of multilinear way. Thereby expanding the research subjects, I developed this work to understand how the historiographical debate on the historical time was being represented in the textbooks of history more broadly.

This work, delimited to examine briefly the constitution of PNLD, tracing the problems involving the program constitution and the problems that involve working with textbooks; and the analysis of curriculum frameworks (National Curriculum Parameters and Common Basic Contents - MG) that guide the work of the historical time in the classroom and in the constitution of textbooks; and also how the concept of historical time is shown in the initial chapters of each collection contained in PNLD-2011 and were delivered to choosing the public network in the city of São João del-Rei, being observed a total of twelve collections in which analyzed how each author was the transposition of academic knowledge to know if school-reappropriando the concept of historical time.

What could be seen during the research is that the analyzed collections prevail as the primary influence the concepts based on the ruptures and continuities proposed by Fernand Braudel. In two-thirds of the analyzed collections was possible to see traces pointing to the break with linear time, however in other collections, in third percent of them were not found sufficient evidence to set this disruption, or did not address different time dimensions .

**Keywords:** Historical Time, PNLD, textbooks.

## Índice de Tabelas

Tabela I - Livros Didáticos selecionados para a pesquisa.....	20
Tabela II - Produção editorial no Brasil.....	49
Tabela III - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013	
Lista das editoras e valores negociados.....	50
Tabela IV - Divisão das coleções quanto aos elementos	
temporais apresentados.....	104



## Índice de figuras

Figura 1 – Representação artística de lenda hindu.....	62
Figura 2 – Calendário indígena do Parque do Xingu.....	64
Figura 3 – Gravura inglesa do século XIX mostra crianças trabalhando em uma mina de carvão.....	71
Figura 4 – Crianças brasileiras trabalhando na produção de carvão.....	72
Figura 5 – Representações étnicas de crianças no mapa global.....	74
Figura 6 – Caminho evolutivo da humanidade.....	75
Figura 7 – Representação artística de alunos que associam a história a coisas velhas.....	77
Figura 8 – Representação artística de alunos que associam a história no presente.....	77
Figura 9 – À esquerda menino estudando no início do século XX. À direita, menino estudando no computador atualmente.....	79
Figura 10 – Menina com um cão, fotografada em 1917. Menina fotografada em 2008.....	80
Figura 11 – Representação de Calendário Kayami.....	84
Figura 12 – Representação da linha do tempo de uma criança ilustrada no livro História Temática.....	85
Figura 13 – Crianças em uma sala de aula no Rio de Janeiro.....	87
Figura 14 – Crianças trabalhando no campo em Palmeira (PR) em 1994.....	87
Figura 15 – Crianças Kayapó brincando.....	88
Figura 16 – Diferentes instrumentos utilizados para a marcação do tempo.....	89
Figura 17 – Calendário maia.....	93
Figura 18 – Ano 1 do calendário muçulmano.....	94
Figura 19 – Fotografia do Rio de Janeiro início do século XX.....	101

Figura 20 – Fotografia do Rio de Janeiro contemporânea.....	101
Figura 21 – Representação da linha do tempo em três calendários.....	103

## Sumário

1 – Introdução.....	12
1.1 - Os primeiros passos da pesquisa, as fontes, desdobramentos.....	15
1.2 - Apresentação das fontes .....	20
1.3 - Algumas concepções de tempo histórico na historiografia.....	23
2 - O livro didático, seus problemas e programas governamentais.....	34
2.1 - O Programa Nacional do Livro Didático: Histórico e problemas.....	37
2.2 - O PNLD e o mercado de livros didáticos.....	48
3 - A presença do tempo histórico no debate pedagógico.....	52
3.1 - Nos currículos escolares.....	52
3.2 - Nos livros didáticos.....	59
4 - Considerações finais.....	105
Referências.....	109
Anexos.....	96

## 1 - Introdução

Esta pesquisa procura estabelecer as relações entre o conceito de tempo histórico presente no debate historiográfico, nos currículos nacional e estadual (Minas Gerais) e nos livros didáticos produzidos pelas editoras e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no ano de 2011. A análise se concentra nos capítulos iniciais de cada coleção presente no PNLD por se tratar dos capítulos introdutórios ao ensino de História e contemplarem o tema sobre os quais pretendo discutir: os conceitos de tempo e tempo histórico retratados nos livros didáticos que tratam do ensino de História.

Em um primeiro momento deste trabalho busco a compreensão do conceito de tempo histórico construído pela historiografia. O entendimento deste conceito é fundamental para que possamos analisar as formas como esse discurso se transfere aos livros didáticos.

Para que seja melhor compreendido o tema em seu contexto, busco problematizar alguns temas que se inserem no contexto do livro didático, como suas relações políticas e econômicas, para isso procuro estabelecer um diálogo entre as políticas públicas para o livro didático no Brasil a partir da década de 1930 para melhor compreender o estabelecimento do PNLD atual, corroborando com o entendimento das nuances que cercam o livro didático.

A escolha do recorte e das fontes surgiu da inspiração propiciada nas novas metodologias propostas para o estudo da história inaugurada principalmente com o surgimento da *Escola dos Annales* na primeira metade do século XX. Vários autores, pertencentes a esse grupo, propõem que a história se aproprie de novas fontes históricas a fim de compor uma maior multiplicidade de problemas rompendo com os modelos clássicos que observavam como fontes históricas apenas documentos oficiais em modelos quantitativos. Dentre estas novas abordagens a história cultural amplia suas fontes permitindo que livros, memória coletiva, histórias orais, e

documentos não oficiais sejam problematizados ampliando os limites do trabalho historiográfico.

Dessa forma os livros didáticos passam a compor um importante objeto de pesquisa que ajudam a revelar, por meio de seu conteúdo, o pensamento de uma época e as relações com a sociedade a sua volta, manifestando assim o interesse de diversos pesquisadores pelo mundo como Roger Chartier e Circe Bittencourt.

No Brasil a circulação de livros didáticos compõe grande parte do mercado editorial e de circulação de livros, tendo em vista que as escolas da rede pública de ensino têm sua demanda suprida por meio do Programa Nacional do Livro Didático que tem como objetivo fornecer livros aos estudantes do Ensino Básico. Sobre a circulação de livros no Brasil, Teixeira explica que

No Brasil a institucionalização e a criação das escolas ao longo do século foi uma dessas mudanças. Deste modo, assim como na Europa, paulatinamente, houve maiores demandas do livro para escola, sendo que este artefato se tornaria um auxiliador do governo imperial na propagação de suas ideias. Não coincidentemente, para Bittencourt (1993), no Brasil o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. Ainda de acordo com esta autora, a obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava a todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que se pretendia iniciar a sociedade no mundo da escrita e da leitura. (TEIXEIRA, 2008, p.24)

O livro didático, hoje, devido a sua grande circulação nacional, resultado de uma política nacional de distribuição de livros tanto para o ensino básico como para o ensino médio é uma importante fonte de pesquisa, uma vez que sua análise pode ajudar a compor diversas nuances da sociedade, bem como políticas públicas de ensino e também do ponto de vista econômico que pode ser compreendido tendo

em vista o mercado editorial. Sobre esse tema voltaremos a falar em outro momento.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) remonta à década de 1930 quando surgiram os primeiros decretos reguladores da distribuição de livros didáticos, como poderemos perceber adiante. Ao longo de vários anos esses decretos e leis foram sofrendo alterações até ser estruturado como o PNLD em 1985. Inicialmente, sua organização era feita em torno de uma política de distribuição que inicialmente contemplava apenas o Ensino Fundamental sendo posteriormente expandido também ao Ensino Médio. Buscamos, por meio da presente pesquisa, problematizar os aspectos políticos que envolvem o programa nacional de distribuição de livros gratuitos, por meio de uma seleção feita pelo MEC de livros recomendados, para as redes municipais e estaduais de ensino.

Assim, este trabalho analisa os livros que constam no Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História (2011) que orientam os professores da rede pública de ensino na escolha dos livros didáticos que serão utilizados por eles nos próximos anos. Os livros selecionados para compor a pesquisa são os livros selecionados pela comissão avaliadora do livro didático para serem utilizados a partir do ano de 2011 e distribuídos para a avaliação pela rede pública de ensino do município de São João del-Rei. Apresentarei a relação completa dos livros elencados para a pesquisa em outro momento da dissertação.

O objetivo deste trabalho é analisar a forma como cada coleção apresentada aborda o tempo histórico em seu conteúdo programático, sendo que tais conteúdos são de fundamental importância ao entendimento dos alunos sobre as percepções temporais e nuances do ensino de história. A discussão sobre tempo histórico é amplamente difundida no meio acadêmico, sendo recorrente a aclamação de grandes nomes da historiografia como Marc Bloch, Fernand Braudel, Jaques Le Goff, Pierre Nora, François Hartog, entre outros autores que dissertam a respeito do tema. Por outro lado, os estudos referentes ao ensino de História buscam compreender as formas nas quais os alunos apreendem as noções de

temporalidade e de tempo histórico deixando em segundo plano as formas como o tema é contemplado nos livros didáticos.

### **1.1 - Os primeiros passos da pesquisa, as fontes, desdobramentos...**

A proposta desta pesquisa surgiu de um trabalho realizado para a conclusão de uma disciplina na qual analisei os capítulos iniciais de três livros do 6º ano do Ensino Fundamental constantes no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), História Temática – Tempos e Culturas de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli publicado pela Editora Scipione; Projeto Araribá organizado e publicado pela Editora Moderna; e História, Sociedade & Cidadania – Nova Edição de Alfredo Boulous Junior publicado pela Editora FTD. Ao concluir este trabalho foi possível elaborar uma primeira impressão da forma na qual o tempo histórico é contemplado nas diversas coleções do programa.

Quando ocorreram os primeiros momentos deste trabalho inicial que se desdobrou nessa pesquisa, alguns problemas foram encontrados no transcorrer de sua produção. O primeiro problema encontrado foi a limitação bibliográfica sobre o conceito de tempo histórico, tanto em artigos de portais acadêmicos como o Scielo quanto de publicações mais tradicionais como livros e anais de congressos. Este empecilho acabou tornando-se uma motivação para desenvolver uma pequena pesquisa inicial, levantando materiais que tratavam o tempo histórico como pesquisa acadêmica englobando o ambiente escolar.

Após ter sido feito esse levantamento, do qual boa parte do referencial encontrado à época está incorporado como parte do referencial teórico deste trabalho, de forma geral estas produções quando tratavam do assunto que buscava, ou seja, o tempo histórico trabalhado ou percebido enquanto assimilação no ensino de História, as pesquisas eram focadas mais na percepção do aluno em sala de aula do tempo histórico (mais para a linha da psicologia da educação) ou da percepção dos trabalhos acadêmicos sobre o tempo histórico. Esta constatação foi importante e

abriu caminho para futuras pesquisas. Uma vez percebida qual era o entendimento de diversos alunos do tempo histórico em sala de aula, uma questão surgiu e até o momento não encontrei produções que tenham pesquisado a questão. O que intento trazer para o debate é se estes alunos tem um tipo de percepção do tempo histórico em sala de aula: como é tratado ou representado este tempo histórico nos materiais didáticos que circulam para estes alunos?

Assim, desenvolvi primeiramente um pequeno texto embrionário (citado anteriormente) que pude perceber que o tempo histórico tinha diferentes representações nos materiais didáticos para, na época, a 5ª série do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Com essa primeira análise feita em três livros didáticos citados anteriormente que eram parte do PNLD de 2007, pude perceber que os conteúdos curriculares apontavam para o rompimento da história linear de ideias inspiradas pelo positivismo, apresentando que os livros didáticos do PNLD deveriam seguir com este rompimento, ou seja, apresentar em seu conteúdo uma ideia mais atual de tempo histórico, como a que nos apresenta Braudel, uma representação do tempo histórico tripartite. Dessa forma os livros didáticos para estarem em concordância com o PCN de História deveriam apresentar o tempo histórico de forma a demonstrar um rompimento com o tempo linear, problematizando o tempo, pois, historicamente, os tempos se sobrepõem quando falamos do tempo em História. Desta primeira análise algumas considerações podem ser feitas das três coleções analisadas. Duas apresentavam foco em uma concepção cronológica e linear de tempo, o enfoque é sobre os instrumentos de marcação de tempo, a organização do calendário e da disposição dos séculos. Além disso, propõe uma linha temporal na qual a História é dividida em períodos. Esta coleção em momento algum de seu capítulo introdutório busca relacionar as diferentes concepções de tempo que podemos encontrar na história, no caso deste livro didático o tempo é único, linear e

---

<sup>1</sup> Anteriormente a 5ª série do Ensino Fundamental era destinada aos alunos com faixa etária de 10 anos, hoje a seriação foi reformulada e a faixa etária citada se enquadra no 6º ano do Ensino Fundamental. Porém o conteúdo curricular permanece o mesmo para as duas nomenclaturas citadas, correspondendo assim ao primeiro ano que os alunos têm o contato com o ensino de História.



progressista, ligado às concepções newtonianas<sup>2</sup>. Neste caso as datas exprimem um valor máximo em que as permanências e rupturas ocorrem em determinados períodos já delimitados. As datas devem representar um referencial e não um marco único no qual se inicia ou finaliza de forma quase que abrupta. Nesta concepção de tempo é difícil levar o aluno a pensar criticamente sobre a história, minimizando todo um processo no qual há rupturas e permanências. Em contrapartida, no terceiro livro analisado o tempo é tratado de forma a exercitar a multiplicidade temporal que pode ser encontrada em uma mesma época. Dessa forma o aluno é incentivado a entrar em contato com uma memória temporal diferente da individual, podendo, posteriormente, levar o aluno a pesquisar sobre as memórias familiares, envolvendo não só a sua, mas também outras famílias que tenham vivido em outros momentos históricos.

O tempo é trabalhado de forma múltipla, sendo relativizado, contrapondo a perspectiva linear de tempo. Nas palavras de Leide Divina Alvarenga Turini (2006), “o ensino de História deve possibilitar ao aluno o ‘sentir-se sujeito histórico’ e perceber-se como agente capaz de participar das transformações sociais”. Na sequência a autora conclui:

No âmbito destas novas perspectivas, o ensino capaz de promover a relação anteriormente estabelecida entre ensino de História, cidadania e democracia é, nos textos analisados, o ensino de História por *eixos temáticos*. A defesa é por um ensino que supere a concepção linear da história - caracterizada por uma narrativa factual, com ênfase no político institucional e na memorização – e possibilite a *problematização* dos conteúdos. Esta é a palavra de ordem com relação a uma perspectiva de renovação do ensino de História. (TURINI, 2006, pp.64)

---

2 A concepção newtoniana de tempo refere-se às teses de Isaac Newton na qual o tempo é sempre representado em função do espaço retratado pelo gráfico de X em função de Y em um plano cartesiano, de influencia científica positivista.

Em termos comparativos entre os dois livros didáticos, este terceiro livro apresenta uma perspectiva temporal mais globalizante e que melhor corresponde à proposição de explicar o tempo histórico de maneira plural, apresentando o primeiro contato entre o aluno e a historização de questões. Tratando-se de um livro destinado ao primeiro contato entre os alunos e a disciplina escolar de história o livro escolar envolvendo a temática pode contribuir de uma forma mais significativa para que as questões temporais sejam fundamentadas em alunos que não tiveram este primeiro contato anteriormente e fortalecer naqueles que já o obtiveram.

O trabalho que está sendo desenvolvido busca traçar as maneiras que as coleções se adequam aos discursos de rompimento com a linearidade propostos pela historiografia, que segundo Jaques Le Goff (1996) foi colocado em xeque na primeira metade do século XX, buscando as novas interpretações de multiplicidades temporais. O enfoque será dado aos capítulos iniciais de cada coleção do PNLD do qual tratam de ambientar o aluno com as noções referentes ao estudo da disciplina de História. Vale o registro de que é esse o primeiro contato com o estudo da disciplina no Ensino Fundamental.

A questão central que a pesquisa buscar indagar é: *como é trabalhado o tempo histórico no livro didático?* Essa pergunta surge tendo em vista as reflexões em torno da questão temporal colocada na historiografia que perpassam por todo o século XX, tornando-se objeto de debate entre vários autores, dentre os quais Marc Bloch, Fernand Braudel, Jaques Le Goff, Pierre Nora, François Hartog, Walter Benjamin, Reinhart Koselleck, entre outros.

O debate historiográfico aponta para a ruptura com modelos cronológicos lineares que apresentam como plano de fundo a idéia de progresso. Dessa forma busco em minhas análises traçar as linhas que orientam os professores por meio dos livros didáticos atuais do PNLD, pois esta ambientação ocorre em um capítulo específico e, de forma geral no primeiro capítulo dos livros de 6º ano do ensino fundamental. Na oportunidade vale ressaltar o fato de que a ambientação do aluno

às noções de tempo histórico se faz necessária, uma vez que possibilita a compreensão dos conteúdos que serão trabalhados posteriormente.

Com base na ampliação de fontes históricas proposta por Jacques Le Goff (1996), dentre outros, entendo como fonte tudo aquilo que é utilizável pelo homem em sua cultura permeando as suas diferentes atividades. Os livros didáticos assumem aqui estas características uma vez que são objetos produzidos em um determinado tempo histórico, fruto de sujeitos históricos em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

As fontes relacionadas para esta pesquisa são os livros didáticos constantes no PNLD 2011 com validade de 2 anos (até o fim do ano de 2012). A razão dessa escolha foi com base na troca de livros didáticos realizada pelas escolas estaduais e municipais do município de São João del-Rei no qual tenho maior proximidade com o campo de atuação no ensino.

A análise será feita a partir dos primeiros capítulos de cada coleção que se inicia no 6º ano do ensino fundamental buscando os sinais, ou referências que passam as impressões sobre o tempo histórico discutido em cada coleção, às luzes de Ginzburg:

[...] o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões do conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. Essa ideia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas. Minúsculas particularidades

paleográficas foram empregadas como pistas que permitem reconstruir trocas e transformações culturais [...] (GINZBURG, 1990, p. 177)

Estes sinais nos ajudarão a compreender e perceber as diferentes percepções temporais dos autores, contribuindo para que seja possível compor uma das perspectivas que envolvem o universo escolar, com o foco sobre os primeiros capítulos de cada coleção, uma vez que, são nestes capítulos, são desenvolvidas as perspectivas temporais utilizadas por cada autor e, além disso, correspondem ao primeiro contato com a disciplina História no ensino fundamental. Desta forma representam o primeiro referencial para o estudo da disciplina em que é fundamental que seja compreendido o tempo histórico para que assim os demais conteúdos sejam problematizados e melhor entendidos.

## 1.2 - Apresentação das fontes

Como fontes primárias e objeto desta pesquisa, utilizarei os livros que constam no Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História (2010) que orientam os professores da rede pública de ensino na escolha dos livros que serão utilizados por eles nos próximos anos. Os livros selecionados para compor a pesquisa foram os selecionados pela comissão avaliadora do livro didático para serem utilizados a partir do ano de 2011 e distribuídos para a avaliação pela rede pública de ensino do município de São João del-Rei que passo a apresentar a seguir<sup>3</sup>:

Tabela I: Livros Didáticos selecionados para a pesquisa.

<b>Nome do Livro</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>
História: Das cavernas ao terceiro	Patrícia Ramos Braick	Editores Moderna	2006

<sup>3</sup> Os livros que constam no PNLD – 2011 e não estão inseridos na tabela não foram analisados, pois estes livros não foram entregues para a avaliação dos professores da rede pública de ensino de São João del-Rei.

milênio	e Myriam Becho Mota		
História e vida integrada	Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Lemos	Editora Ática	2009
História em Documento: Imagem e texto	Joelza Ester Domingues	Editora FTD	2002
História em projetos	Carla Ferraresi, Andrea Paula e Conceição Oliveira	Editora Ática	2010
História Sociedade & Cidadania – Nova Edição	Alfredo Boulous Jr	Editora FTD	2006
História Temática	Conceição Cabrini, Roberto Catelli Júnior e Andrea Montellato	Editora Scipione	2002
Navegando pela História – Nova Edição	Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz	Editora FTD	2009
Para entender a História	Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas	Saraiva Livreiros Editores	2009
Para viver juntos – História	Débora Motooka, Ana Lucia Nemi, Muryatan Barbosa e Anderson dos Reis	Edições SM	2009
Projeto Araribá História	Maria Raquel Apolinário	Editora Moderna	2006
Projeto Radix	Cláudio Roberto	Editora Scipione	2011

	Vicentino		
Saber e fazer História – História Geral e do Brasil	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva Livreiros Editores	2009

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

A análise se desdobrará, também, sobre os parâmetros que definem o currículo escolar da disciplina de História em âmbitos nacional e estadual. Assim, é necessária a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – História, 1998) e dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC – História), ambos se referem a textos que visam o direcionamento e organização do ensino de História nas séries iniciais e finais do ensino fundamental bem como sobre o ensino médio. O PCN – História regulamenta essa organização no âmbito federal para que os estados da União espelhem suas diretrizes regionais. Assim no Estado de Minas Gerais o resultado é o CBC-História que organiza e fundamenta essas diretrizes a serem aplicadas no ensino público do estado.

Este trabalho está estruturado, inicialmente, em torno de três capítulos principais. O primeiro buscando problematizar o livro didático como parte da cultura material escolar destacando principalmente os eixos políticos e econômicos que envolvem sua criação. O segundo busca compreender os conceitos de tempo e tempo histórico abordados nas coleções aprovadas para compor o PNLD – 2011, apresentadas anteriormente, e os reflexos que apresentam no debate historiográfico envolvendo autores que se preocuparam em abordar novos conceitos para o entendimento e significado do tempo histórico para a História. Por fim, a pesquisa buscará trazer novos conceitos que, por ventura, não tenham reflexos nos livros didáticos destas coleções com a intenção de levantar novos conceitos de tempo histórico trabalhados pela historiografia. Como nos diz Siman:

[...] ao tomarmos a temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico, torna-se imprescindível estarmos atentos, acompanhar e estimular trajetórias de desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, visando a passagem de um tempo social imediato, desarticulado, para um tempo histórico social, pensado, refletido e instrumentalizado por operações e afetivas que “desnaturalizem” o seu conteúdo e a própria história. (SIMAN, 2003, p.14)

Dessa forma o livro se torna uma das principais ferramentas para o professor trabalhar e desenvolver o conteúdo junto a seus alunos, a forma que o livro trabalha o conceito temporal pode ajudar ou dificultar a maneira que os alunos desenvolvem sua consciência enquanto sujeitos históricos.

### **1.3 - Algumas concepções de tempo histórico na historiografia**

Koselleck (2007) apresenta o tempo histórico como um produto da experiência e expectativa entre passado e futuro, em seu livro “Futuro Passado” desenvolve a ideia da seguinte forma:

A hipótese que se apresenta aqui é a de que, no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um ‘tempo histórico’. É próprio das circunstâncias biologicamente determinadas do ser humano que, com o envelhecimento, também a relação com a experiência e a expectativa se modifique, seja ainda pela constituição de horizontes situados além da biografia de cada um, que ajudem a relativizar o tempo finito de uma vida individual. Mas a relação entre passado e futuro alterou-se, de forma evidente, também na sequência das gerações históricas. (KOSELLECK, 2007, p.16)

Assim não devemos falar de tempo histórico, mas, sim, de tempos históricos, pois, os Homens ao agir enquanto sujeitos históricos de seu próprio tempo,

adquirindo a experiência humana, modificam seus costumes, regras, e também seu entendimento sobre a história, criando uma complexa rede de tempos históricos.

François Hartog ao elaborar a divisão da história em “regimes de historicidade” propõe que seu significado vá além de um corte no tempo de forma linear:

Por regime quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de uma forma neutra, mas antes organizam o passado como uma seqüência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de vivenciar nosso próprio tempo. (HARTOG, 2003, p.12)

A proposta de Hartog em dividir a História em regimes de historicidades em contraposição de adotar a divisão clássica dos períodos históricos em “eras” (Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea), fica melhor entendida quando tomamos como exemplo o período em que o autor define como Moderno Regime de Historicidade. Este regime é iniciado no final do século XVIII e termina, na data simbólica, do ano de 1989. “No que respeita à historiografia, a expressão moderno regime significa um período em que o ponto de vista do futuro domina. A palavra-chave é progresso” (HARTOG, 2003). Nesse sentido, a História é compreendida em um sentido processual linear e o tempo caminha a um fim de ordem progressista, na qual o futuro sempre é abordado de uma maneira, de certa forma determinista, em que se apresenta sendo “melhor” que o período que o precedeu. Nos anos finais desse regime, principalmente após o fim da primeira grande guerra, os paradigmas das Ciências Sociais entram em crise e os modelos que sustentavam o trabalho historiográfico não mais o fazem. Surge então o debate sobre as questões fundamentais da História, entre elas a temporalidade. Principalmente na necessidade de romper com o tempo linear progressista que era



dado no moderno regime de historicidade, assim como o faz Hartog propondo um novo método de divisão histórica.

Um dos primeiros casos de problematização da questão progressista do tempo histórico está contido nas obras de Walter Benjamin (1912). Benjamin traz a reflexão acerca do tempo em meio à crise já citada anteriormente, e dessa forma propõe uma nova abordagem do tempo histórico. Segundo Leide Divina Turini, em sua tese de doutoramento, Benjamin critica “uma interpretação mecanicista e linear da história abrindo brechas para que se possa penetrar nos meandros constitutivos da sua concepção de história e de tempo” (TURINI, p.16, 2006). Benjamin tinha como principal meta criar uma nova forma de se fazer história rompendo com o caminho progressista de tempo linear e homogêneo. François Hartog simplifica o debate de Benjamin da seguinte forma: “Ele [*Benjamin*] desenvolve uma concepção do tempo que, partindo do presente, traz o passado à atualidade do presente, o guarda, tomando por sua base a noção de *Jetztzeit*<sup>4</sup> e lidando com o que ele denomina ‘rememoração’” (HARTOG, p.23, 2003). Dessa forma, passado, presente e futuro se inter cruzam e influem entre si não mais de forma linear, mas multilinear rompendo com os paradigmas modernos de elucidação do tempo. Nessa concepção o futuro se apresenta no presente na forma das projeções que cada sujeito histórico tem ao agir no presente, na expectativa das concretizações de seus projetos.

Fernand Braudel também demonstra sua insatisfação com o modelo temporal e experimenta em sua obra *Mediterranéé* uma nova concepção. Influenciado por noções tomadas da economia e geografia, propõe a *dialética da duração*. Neste modelo de Braudel, a história deveria inferir sobre as temáticas situando-as na longa duração, média duração e curta duração, de maneira mais generalizada, cada conceito pode ser respectivamente ligado à estrutura, a conjuntura e ao acontecimento que estão presentes em um mesmo ponto da História, mas em diferentes durações apresentando cada um seu próprio tempo histórico. Apesar de uma série de críticas que Braudel recebe da historiografia sobre sua proposição, o

---

4 Tempo presente.

que vale a pena destacar é que ele sugere uma multiplicidade temporal que coexiste em oposição ao modelo linear que era posto.

Resumidamente, após a quebra dos paradigmas do moderno regime de historicidade, o tempo histórico torna-se múltiplo, mas compartilham entre si o rompimento com o tempo linear e progressista. Lana Siman define o tempo histórico da seguinte forma:

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidades e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo histórico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (SIMAN, 2003 p.111)

Mas o que talvez seja interessante perceber é que não só Braudel ou a Escola dos *Annales* fundamentaram esta teoria do tempo histórico não linear. Os debates se seguiram ao longo do tempo com novas perspectivas e problematizações sobre o tema. O que me proponho neste momento é apresentar algumas problematizações do tempo histórico que não exatamente corroboram com a perspectiva braudeliiana objetivando ampliar os conceitos e problematizações sobre o tema.

Como já citado anteriormente neste trabalho, as críticas ao modelo de interpretação linear e mecanicista da história inicia-se por volta da metade do século XX, buscando elucidar o tempo histórico enquanto um conceito discutido no meio acadêmico corroborando para uma maior compreensão das narrativas históricas.

Dentre os críticos do modelo clássico, podemos incluir os escritos de Walter Benjamin que, apesar de não ser um historiador profissional, colabora com a problematização da teoria da História. Assim:

Nascido em Berlim, no final do século XIX, Benjamin teve a sua história de vida marcada pela ascensão do nazi-fascismo na Europa e pelas duas guerras mundiais. Seus escritos revelam um pensamento reflexivo diante de uma conjuntura aterradora, mas constituem, primordialmente, uma reflexão sobre a *modernidade*, sua questão fundamental. No epicentro da noção de modernidade, razão e progresso foram expressos como parceiros naturais da nova cultura humana que conduziria a sociedade para um estágio cada vez melhor. Entretanto, para Benjamin, o mundo capitalista moderno, longe de possibilitar aos seres humanos a liberdade e igualdade, nos termos colocados pelos adeptos da ideologia do progresso, aprisiona-os, isola-os, desumaniza-os, transforma-os em autômatos. O que há então, não é progresso, mas dilaceramento do social. (TURINI, 2009, p.11)

O que ocorre quando há a proliferação do modelo linear progressista da história é o desvencilhamento entre o passado e o presente, tornando as pessoas distantes das questões históricas e, por consequência, da compreensão do meio social que os cercam. Na obra de Benjamin dois conceitos se tornam centrais para a compreensão das críticas aos paradigmas da “modernidade” as *vivências* e as *experiências*. Segundo Turini, para o autor

[...] o primeiro [conceito] relaciona-se às vivências particulares, privadas, vinculadas às práticas características das relações sociais na modernidade, práticas efêmeras, individualistas, automatizadas. O segundo conceito relaciona-se à experiência coletiva, advinda de práticas que se consubstanciam em uma tradição e memória comuns.

[...] Há uma associação direta no pensamento benjaminiano entre o enfraquecimento da experiência no mundo capitalista moderno e a produção de comportamentos automatizados, de tal forma que “os

gestos repetitivos, vazios de sentido e mecânicos dos trabalhadores, às voltas com a máquina, são encontrados nos gestos de autômatos dos passantes na multidão (...). Nem uns, nem outros conhecem mais a Erfahrung, mas somente o Erlebnis e, em particular, o Chockerlebnis, a experiência vivida do choque, que provoca neles um comportamento reativo de autômatos “que têm suas memórias completamente liquidadas.” (Ibidem, p.11-12).

Percebe-se nas ideias de Benjamin o desligamento do homem com seu passado ou com suas experiências automatizando seu comportamento em detrimento apenas das vivências. Como alternativa a este quadro Turini analisa os indícios contidos nas obras benjaminianas da seguinte forma:

Há em Benjamin a defesa da superação das vivências automatizadas, próprias do mundo moderno, pela conquista de experiências coletivas. As questões do presente – um presente que se (trans)figura na *fisionomia da modernidade* – exigem a defesa de uma retomada salvadora, revolucionária, de um passado esquecido. Entretanto, a *rememoração* do passado não pressupõe a sua restauração, mas a sua *ressignificação* no presente. No conceito de rememoração de Benjamin, presente/passado/futuro dialogam numa concepção de tempo marcada por cortes, saltos, interrupções. Os fragmentos, as ruínas do passado, sob o olhar do presente, não retornam como o *mesmo*. (Ibidem, p. 12)

Assim, o que se percebe na obra benjaminiana é uma correlação intrínseca existente entre passado, presente e futuro. Pois, ao lançarmos um olhar para o passado estamos contaminados com nosso contexto e com nossas perspectivas de futuro, nos fazendo lançar novos olhares sobre o passado a todo tempo, representando-o de diversas formas ao longo da história.

Em outra perspectiva do tempo histórico traremos no debate as ideias contidas na obra de Reinhart Koselleck. De origem alemã o autor se destacou na

historiografia por suas abordagens na categoria da história dos conceitos, tornando-se um dos principais historiadores alemães do pós-guerra. Em *Futuro Passado* o autor estabelece as relações com o rompimento do tempo histórico linear e os conceitos que acredita contribuir para este rompimento. Segundo o autor

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós. Ao transformar esses vestígios em fontes que dão testemunho da história que deseja apreender, o historiador sempre se movimenta em dois planos. Ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios. (KOSELLECK, 2007, p.305)

Nesse sentido, os historiadores transitam por dois mundos: o primeiro aquele em que vive ou seu contexto histórico; o outro lado é aquele em que as fontes o leva, transportando-o para uma nova realidade. E para que possa ser compreendida necessita que o historiador o problematize e entenda as suas nuances tendo em vista os indícios, signos, sinais que encontram. As fontes em si são utilizadas como soluções para o problema. Em outro caso, problematizando a falta suficiente de fontes, levam o historiador a utilizar conceitos e métodos para que sua teoria seja aceita sem a existência provada de fontes.

Koselleck analisa o trabalho do historiador como dotado de dois conceitos principais sendo eles: *espaço de experiência e horizonte de expectativa*. Sendo que

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por

gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

Algo semelhante pode-se dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, não para o experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (Ibidem, p.309-310)

Experiência e expectativa não são uma alternativa excludente entre ambos, um não existe em detrimento ao outro, o que encontramos nesses conceitos são suas complementaridades neste caso “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (KOSELLECK, 2009, p.307). Assim na perspectiva do autor:

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais.

[...] O tempo, como se sabe, de qualquer modo não pode ser expresso a não ser em metáforas espaciais, mas evidentemente é mais claro falar-se de “espaço de experiência” e de “horizonte de expectativa” do que do contrário. [...] O que aqui importa é mostrar que a presença do passado é diferente da presença do futuro. (Ibidem, p.310)

Como fruto de uma história a humanidade tem em seu presente inúmeras permanências que são frutos das experiências contidas em seu passado, o que chamamos de contexto histórico, mas não podemos eliminar neste presente a perspectiva de futuro, ou o horizonte de expectativa que age sobre os sujeitos históricos no presente.

Por isso não se pode conceber uma relação estática entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. Eles constituem uma diferença temporal no hoje, na medida em que entrelaçam passado e futuro de maneira desigual. Consciente ou não, a conexão que criam, modificando-se, possui uma estrutura de prognóstico. Talvez tenhamos ressaltado uma característica do tempo histórico que pode indicar sua capacidade de se modificar. (Ibidem, p.313-314)

Notadamente observamos na teoria de Koselleck um rompimento com o tempo linear, assemelhando-se em termos às proposições de Benjamin, assim, percebam que é possível repensar o tempo histórico de novas formas, principalmente aproximando mais ainda os historiadores dos sujeitos históricos que são objetos de seus estudos. Pois ao trabalhar com um tempo múltiplo conseguimos melhor traçar as perspectivas que envolviam estes sujeitos não só em seu contexto histórico como também em suas motivações que são representadas pela perspectiva de futuro em seu presente.

Como pode ser percebido já há algum tempo o rompimento com a perspectiva temporal linear newtoniana juntamente com a idéia de progresso vem sendo questionada pela historiografia. Nesse contexto é fundamental que tais mudanças ocorram também nas produções de material didático, buscando uma maior aproximação entre o saber produzido academicamente e o saber ensinado. Nesse sentido proponho pesquisar sobre as formas que o tempo histórico é abordado nos livros didáticos atuais que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático - 2011. O tempo é uma questão fundamental para se entender os processos históricos pelo qual passa a sociedade. O tempo histórico deve ser entendido e relativizado do tempo cronológico de forma a propiciar ao indivíduo a capacidade cognitiva de perceber as rupturas e permanências provocadas pelos sujeitos históricos. Marc Bloch elucida sobre o tempo histórico da seguinte forma:

”Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’. O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. O número dos segundos, anos ou séculos que um corpo radioativo exige para se transformar em outros corpos é, para a atomística, um dado fundamental. (BLOCH, p.55, 2002)

Ao pensarmos no tempo, buscamos caracterizá-lo como um tempo único, fruto do pensamento das ciências exatas que tomamos por convenção, o que Bloch sugere é que o tempo histórico seja fruto de seu momento, um tempo fruto de uma duração, o “plasma” que sugere o autor. Dessa forma, a história se alimenta da eterna mudança, do surgimento de questionamentos sobre as “verdades” construídas ao longo do tempo, das rupturas e permanências que podem ser observadas ao longo da duração.

No campo do ensino de história a categorização e orientação sobre esta questão é dada no 6º ano do ensino fundamental<sup>5</sup>, ano em que na prática se inicia os estudos históricos, conforme pode ser averiguado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) que organizam e orientam o conteúdo didático da disciplina. Assim, os primeiros passos no estudo da disciplina são, geralmente, organizados com o estudo do tempo e do tempo histórico buscando orientar os alunos de forma a compreender a relativização do tempo para o estudo da disciplina.

Essa capacidade de distinguir o tempo histórico do tempo cronológico, individual e linear deve ser construída antes de se iniciar o processo de educação

---

5 A divisão de séries adotada como referencial para esta pesquisa é a vigente no Estado de Minas Gerais, no caso a faixa etária de ingresso no 6º ano é de 10 anos.



histórica para que este indivíduo seja capaz de perceber como ocorrem os processos históricos e que estes mesmos processos não dependem do tempo cronológico. Isso se reflete nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História (PCN – História), que coloca entre as metas do ensino de História a capacidade de discernir as permanências e rupturas presentes na longa duração, média duração e curta duração do modelo braudeliano.

Circe Bittencourt faz uma análise das propostas curriculares entre os anos de 1990 e 1995<sup>6</sup> e destaca que

De forma quase unânime, as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de história que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos. (...) As justificativas das propostas apontaram para a alteração e superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista. (TURINI, 2004, p.94-95)

O PCN-História de 1997 reflete ainda este discurso, colocando em suas propostas a visão braudeliana citada acima e desenvolvendo em seus objetivos algumas formas de se trabalhar o tempo histórico baseado nas modificações da historiografia na segunda metade do século XX. Dentre as possibilidades ainda permanece o discurso de tempo linear cronológico que tanto já foi refutado pela historiografia<sup>7</sup>. Segundo as diretrizes do PCN o aluno ao final do primeiro ciclo deve ser capaz de dominar as seguintes habilidades dentro da disciplina de História:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que o PCN – História data do ano de 1997 e é o referencial até os dias atuais sem sofrer modificações.

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o PCN – História data do ano de 1997 e é o referencial até os dias atuais sem sofrer modificações.

- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (PCN – História e Geografia, 1997, p.39-40)

O PCN determina que tais capacidades sejam desenvolvidas nos alunos mas não determina a maneira como isso deve ser realizado. Dessa forma permite que as diferentes concepções de tempo sejam trabalhadas pelos autores e editores dos livros didáticos de forma livre, apenas com os objetivos a serem cumpridos no final da etapa educacional.

Pensar historicamente necessita primeiramente de uma compreensão das categorias temporais, e para isso o livro didático se torna uma ferramenta para professores encararem este desafio buscando a construção de uma concepção de tempo histórico em seus alunos para que dessa forma melhor se situem como sujeitos históricos de seu tempo. Segundo Lana Siman:

[...] o tempo é uma dimensão central da experiência humana, estruturante do seu pensamento e de sua ação, pensar a temporalidade das ações do homem e das sociedades humanas constitui-se em desafio, tanto para os historiadores, como para os professores de História ( SIMAN, 2003 p.110)

Após realizar algumas considerações sobre o tempo histórico, passaremos a observar algumas questões que devem ser realizadas para que melhor se compreenda o livro didático e o contexto ao qual se insere.

## **2 - O livro didático, seus problemas e programas governamentais**

O livro didático atualmente é distribuído gratuitamente para toda a rede pública de ensino no Brasil tendo como órgão central de regulação o Ministério da Educação que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático busca contemplar os alunos da rede pública de ensino com os livros selecionados por seus respectivos professores, tornando-se um dos principais recursos pedagógicos disponíveis aos professores da rede pública de ensino no Brasil.

Primeiramente devemos entender que o livro didático é fruto de um contexto político, social e econômico sendo hoje alvo de muitas pesquisas acadêmicas por permitir traçar várias características de seu próprio tempo histórico. Conforme afirma Bittencourt (1993):

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo.” E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores. (BITTENCOURT, 1993, p. 3)

As diferentes pesquisas abordam de maneiras diferentes o mesmo objeto cada qual buscando um novo enfoque e novas perspectivas sobre o livro didático, pois como parte da cultura material escolar nos permite compreender sobre o micro universo escolar que por sua vez reflete a sociedade a qual a cerca.

Falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis –, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. (HOBBSAWM, 2003, p.13)

Assim como nós, enquanto sujeitos históricos, os livros são produtos deste meio, e por consequência se tornam portadores das influências deste tempo e lugar.

O próprio conceito de livro didático é discutido entre os pesquisadores da área (OLIVEIRA, 1984) (MUNAKATA, 1997), não sendo um consenso entre os autores. Munakata, por exemplo, explica em sua tese, que devemos nos orientar pelos conceitos apresentados e complementá-los. Na definição de Oliveira:

A própria definição do que seja o livro didático torna-se objeto de debates. Todo livro é ou pode ser didático, argumentam alguns. Outros descem a diferenciações mais precisas. Para facilitar a discussão, assumimos a definição de Richaudeau (1979, p.5), ligeiramente modificada, segundo o qual “o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”.

Fica mais fácil, a partir daí, distinguir outros livros e materiais escolares, como os textos-base, as antologias, os livros de referência. Também não são considerados, para o efeito presente, os livros de literatura ou de consulta, dicionários, enciclopédias, etc. Isso não implica em assumir a posição de que esse tipo de livros não seja educativo, ou que o professor não possa optar por usá-los, ao invés de outros chamados ‘livros didáticos’. Trata-se apenas de delimitar um campo de estudo e um vocabulário de trabalho. (OLIVEIRA, 1984, p. 11)

Assim, para esta pesquisa procuro delimitar um pouco mais o termo “livro didático” àqueles que são utilizados na escola pública por meio da distribuição feita pelas políticas governamentais, restringindo o objeto do conceito um pouco mais.

Como aponta Munakata (1997):

[...] o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontadas: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. O grande problema, ao menos no Brasil, refere-se à definição daquele elemento de que tudo o mais depende: o público-alvo. (MUNAKATA, 1997, p.100)

Posto algumas considerações sobre o livro didático em si, passarei a relatar, a seguir, algumas considerações sobre o PNLD.

## **2.1 - O Programa Nacional do Livro Didático: Histórico e problemas**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que objetiva a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos da rede pública de ensino. Foi criado pelo Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Nos artigos da lei ficam expressos os motivos de se criar o programa e o seu funcionamento recém-criado. O decreto foi revogado e substituído por uma série de portarias que organizam o financiamento, a distribuição, avaliação e outros aspectos envolvendo o funcionamento do programa que serão abordados posteriormente.

É importante ressaltar que o objetivo dessa pesquisa não é discorrer sobre o PNLD em si, mas dos livros constantes em sua listagem de 2011, porém é impossível deixar de situar estes livros em seu contexto histórico. É necessário, a meu ver, entender alguns pontos da história do programa, visto que há aspectos políticos, sociais e culturais que inferem na produção do livro didático no território

brasileiro. Este capítulo buscará pontuar principalmente os aspectos políticos e econômicos que envolvem o Programa Nacional do Livro Didático.

Em primeiro lugar busco entender, a partir de um breve histórico, a constituição do programa, uma vez que sua criação foi pensada em 1985 como parte de um processo iniciado ainda na década de 1930, em que foram encontradas as primeiras legislações que buscavam iniciar a regulamentação de um programa de fornecimento de livros didáticos como também o controle da circulação destes livros.

O primeiro decreto visando o controle e a legalidade do livro didático data de 30 de dezembro de 1938. Por meio do Decreto-lei n. 1.006 estabelece-se a regulamentação da produção, importação e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). De acordo com o Art. 1º desse decreto “é livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos”, porém tal artigo esbarra no funcionamento da CNLD que deveria analisar todos os livros que circulassem pelo território nacional para a permissão de sua circulação. Conforme as implicações constantes no Art. 10 são competências da comissão:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (Decreto-lei 1.006, Art. 10).

Segundo o Art. 9, a comissão seria composta por sete membros que deveriam garantir seu funcionamento a partir de 1º de janeiro de 1940, data estipulada para o início de validade do Decreto-lei. O Art. 20 enumera os motivos para que haja impedimentos na aprovação dos livros didáticos pela comissão. Sendo eles:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (Decreto-lei 1.006, Art. 20)

É explícito no texto acima as características próprias do Estado Novo, com “a ênfase exagerada nos aspectos morais, cívicos e políticos presente no Decreto-lei n. 1.006” (OLIVEIRA, 1984, p. 35). Conforme o autor, a política do livro didático não escapa às diretrizes estado-novista:

A análise dos fundamentos de um processo de legislação confere ao texto da lei não só um significado mais interessante, como também dá a dimensão mais exata do porquê de sua implementação num determinado momento e não em outro. O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, ‘a consciência nacional’, ‘a construção da nacionalidade’, a

'afirmação do Estado Nacional'. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a esta discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista. (OLIVEIRA, 1984, p.34)

O artigo primeiro desse decreto acabou por criar um problema ao protecionismo governamental contra a influência da leitura didática estrangeira em solo brasileiro. Por via da lei era permitida a produção e importação de livros didáticos sem qualquer mensura ao seu uso dentro do território nacional. Assim, o Ministério da Educação não poderia apreender os lotes de livros didáticos utilizados para a alfabetização de imigrantes em solo nacional em sua língua pátria, pois tais livros não eram destinados à venda. Como medida para garantir o protecionismo e a construção de um Estado-Nação com base nos princípios do Estado Novo houve a reformulação do Decreto-lei n. 1.006 visando a garantir o controle sobre a entrada dos livros estrangeiros e a produção destes livros em línguas estrangeiras seja total ou parcial em território nacional. A reformulação ocorre mediante o Decreto-Lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941, em que o parágrafo 2, artigo 4 regulamenta expressamente: “Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional”<sup>8</sup>.

Como citado acima, os livros didáticos produzidos ou importados deveriam passar pela Comissão Nacional do Livro Didático. O funcionamento do programa esbarrou em sua própria burocracia tornando-o impraticável. Assim, Oliveira, aponta a reformulação da CNLD em 1941 desdobrando a Comissão em 12 seções de três

---

<sup>8</sup> Um fato curioso, sobre esta determinação legal é que não consta revogação total ou parcial desse decreto.



membros cada uma, para que cada uma realizasse a análise e o julgamento dos livros didáticos. Ainda segundo o autor:

[...] o balanço de 17 de julho de 1941 não era favorável em nada. Aguardavam exame para posterior avaliação 1.986 livros. Admitindo-se que cada membro da Comissão emitisse um parecer por semana, até 31 de dezembro, 340 livros estariam examinados, restando, portanto, 1.646, por examinar. Optando-se pela solução de contratar examinadores 'extras', ter-se-ia que arcar com uma despesa razoável para a remuneração de 41 novos profissionais. Em vista do diagnóstico pessimista, surgem já no Ministério propostas para a simplificação do processo de trabalho. (Ibidem, p.40)

Perante este quadro, uma variável muito importante ao se tratar de livros didáticos diz respeito a uma iniciativa de pressão sobre o Ministério da Educação envolvendo as editoras. Com seus livros fora do mercado e acumulando nas mesas da Comissão, o presidente da Associação Profissional das Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais em defesa aos gastos dos editores envia um documento ao Ministério da Educação, com sugestões de medidas paliativas para a solução da implementação do Decreto-lei n. 1.006, mas até o ano de 1943 nada foi feito para a solução do funcionamento da Comissão. (OLIVEIRA, p.41-42)

Podemos perceber que o surgimento de uma política governamental em torno do controle e regulamentação do livro didático está em consonância com um regime autoritário, mas o funcionamento, de fato, esbarrou nas próprias medidas burocráticas que buscavam a centralização deste mecanismo juntamente com o Ministério da Educação. Em resumo:

O nascimento e a definição de uma política governamental para o livro didático estiveram no seu primeiro momento de existência associados à Comissão Nacional do Livro Didático. Era ela a representação e a expressão da iniciativa governamental nessa área de política educacional. E, de fato, ela bem deu mostras do quanto ficou por fazer e por solucionar.

(...) Rico na criação de normas, decretos, regulamentos e aditamentos de decretos, o período autoritário acaba muitas vezes privilegiando – pela própria lógica de seu funcionamento – decisões de gabinete, essencialmente burocráticas que em grande parte mostram-se ineficazes pela inadequação de todo esse aparato normativo às situações mais concretas. A defasagem entre a produção das normas e sua aplicação prática pode até conduzir ao aceleração da criação de outros procedimentos legais para suprir a deficiência encontrada. Esse processo vai se perpetuando pela fecundidade com que se pretende responder normativamente a cada expectativa não cumprida. (Ibidem, p.45)

Em 1945, é publicado o Decreto-lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, um novo decreto-lei compilando as modificações feitas ao Decreto-lei 1.006 de 1938. Este novo decreto exprime em seu corpo as regulamentações gerais sobre a produção, circulação, avaliação e as diretrizes do funcionamento da CNLD. Este decreto se mantém como base de regulamentação do livro didático até a década de 1980, mas assim como decretos anteriores não foi formalmente revogado. O que serve de brecha para algumas discussões como a citada por Bomény (1984) na qual o ministro Clemente Mariani coloca em questão a legalidade da CNLD em vista da nova Constituição promulgada em 1946.

Observamos que até a década de 1960 a discussão sobre o livro didático se torna acirrada, porém nenhuma providência que venha a servir de solução ao problema pode ser identificada.

Se o momento posterior à década de 40 é rico em avaliações rigorosas a respeito do efetivo desempenho da CNLD – principalmente pelas propostas de descentralização da política educacional é ainda pobre com relação a medidas concretas de solução de um tema considerado problemático pela maioria esmagadora de políticos, órgãos e entidades responsáveis pelo processo educacional. Uma prova evidente dessa afirmação está na frequência assídua de depoimentos no Congresso Nacional de parlamentares filiados a todos os partidos, quer da oposição, quer do governo. Se há uma unanimidade nesses pronunciamentos, ela diz

respeito ao reconhecimento da dificuldade, da urgência e mesmo da ineficácia da política governamental na resolução do que consideram “o problema do livro didático” (OLIVEIRA, 1984, p.46).

Adentrando a década de 1960, é promulgado o Decreto n. 50.489, de 25 de abril de 1961, durante o governo de Jânio Quadros que fora uma resposta aos altos preços de venda dos livros didáticos durante o período, “dispunha sobre o financiamento e a redução dos custos de obras didáticas e dá outras providências”. O decreto autorizava o financiamento da produção de livros didáticos pelo Banco do Brasil mediante o comprometimento de abatimento do preço final do livro publicado. Poucos anos depois, sofremos o Golpe Militar de 1964, e juntamente ao novo governo autoritário duas medidas políticas são tomadas que inferem diretamente na política do livro didático no país. É interessante pensar que novamente um estado centralizador toma frente aos acordos educacionais e que durante o período da democratização há uma calmaria nos feitos legislativos que abordam a organização da política do livro, com exceção da medida supracitada.

O primeiro decreto durante o período militar foi o de n. 58.653, de 16 de junho de 1966. Em suas linhas normativas estabelecia na forma do artigo 1º que

[...] é instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso (Decreto-lei n.58.653, 1966).

Posteriormente, o Decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966 define o modelo de atuação do COLTED, revogando o decreto anterior. As mudanças propostas são os reflexos dos acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo norte americano, conforme Freitag, Motta e Costa esclarecem:

[...] já durante o regime militar, são assinados os vários acordos MEC/USAID<sup>9</sup>, criando-se juntamente com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Elza Nascimento Alves, assessora do MEC naquela ocasião, explica que o convênio firmado em 06/01/67 entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita. A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1993, p.14)

Tal política parece muito ilusória com o beneficiamento de apenas uma das partes, mas os autores contrapõem esta ideia simplista, pois segundo

o que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro. (Idem, p. 14)

---

9 Conforme bem explica Silva “aos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development, mais conhecidos como Acordos MEC-USAID. A assistência internacional, da qual os Acordos MEC/USAID representam uma parcela, remota a cerca de décadas, com o lançamento pelo Presidente Truman, dos Estados Unidos, em 1949, de um Programa de Assistência Técnica denominado Ponto IV de sua agenda política. Para implementar esse Programa efetuou-se entre o Brasil e os Estados Unidos uma troca de protocolos, iniciada com o "Acordo Básico de Cooperação Técnica" de 19 de dezembro de 1950 (AC 02) e, pouco depois, o "Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais", de 30 de maio de 1953 (PU 04). E, dando cumprimento a cláusulas deste último, foi criado o "Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV", com o objetivo de estudar e coordenar os Projetos de Assistência Técnica. Mais tarde, em 1961, mediante a assinatura do Tratado da Aliança para o Progresso, proposto pelo Governo Kennedy na Conferência de Punta del Este, a assistência técnica norte-americana adquiriu nova feição, caracterizando-se como Assistência Financeira, sob a forma de empréstimo e doações. A USAID surgiu nesse momento (1961) com a finalidade de executar o programa da Aliança. Os acordos, via USAID, financiaram projetos de vários setores além da Educação, como o da Saúde Pública, da Agricultura, de Recursos Naturais e outros. Vários desses acordos se efetivaram ao longo das décadas de 60 e 70 (ARQUIVO PROEDES)” SILVA, Renata L. Escola e Trabalho: Contradições na Historicidade da Instituição de Formação de Professores Brasileira, p.6.

Reforçando esta ideia, Romanelli (1979) afirma que ao MEC e ao SNEC ficaria apenas a responsabilidade pela execução do projeto enquanto os órgãos da USAID se encarregariam dos detalhes técnicos. O COLTED manteve seu funcionamento até sua extinção no ano de 1971 por meio do Decreto n. 68.728, de 9 de junho. Por meio deste decreto as implicações definidas pelo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, passam a ser de responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL) órgão criado em 1937<sup>10</sup>, que devido às atribuições do Decreto n. 59.355 estaria subordinado ao MEC. Assim, a frente do INL se encontrava o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, e a diretora do INL, Maria Alice Barroso (OLIVEIRA, 1984).

Dentre as atribuições do INL estava o papel de coeditor de livros didáticos apresentando de forma embrionária o Programa Nacional de Livros Didáticos:

Nasceu dentro da atribuição mais geral estabelecida para o INL de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático, definir diretrizes para a formulação do programa editorial e [dos] planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos distribuidores e livreiros. (OLIVEIRA, 1984, p.57)

Juntamente com a extinção do COLTED o Instituto Nacional do Livro reorganizou as propostas em torno do Programa do Livro Didático, sendo organizado em PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), PLIDEM (Programa do Livro Didático – Ensino Médio), PLIDES (Programa do Livro Didático – Ensino Superior), PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo) e PLIDECOM (Programa do Livro Didático – Ensino de Computação).

Em 1976, o INL deixa de encabeçar o Programa do Livro Didático transferindo suas atribuições à FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), órgão criado em 1967, por meio do Decreto n. 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Este programa mantém suas atividades até o ano de 1985, quando é promulgado o Decreto n.

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937.

91.542, de 19 de agosto de 1985 que institucionalizava o Programa do Livro Didático vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A partir de 1985, o Brasil vive um novo momento em sua história conhecido como “redemocratização”. Após passar por um período centralizado em torno dos ditames dos governos militares (1964-1985), este ano é marcado pela eleição indireta de um novo presidente civil para fazer a transição entre o período ditatorial e um novo período de eleições diretas para presidentes eleitos democraticamente. E neste período de “redemocratização” a educação se torna mais uma vez objeto de disputas, como demonstra Cassiano em sua tese:

(...) o PNLD vinha diretamente vinculado ao *Programa Educação para Todos (PET)*, fruto de documento maior denominado *Compromisso com a Nação*, que foi o documento constitutivo da *Aliança Democrática*, coalizão que uniu a Frente Liberal, dissidência do Partido Democrático Social (PDS), ao Partido do Movimento Democrático (PMDB), formalizando-se em Brasília em 07/08/1984, ainda no governo ditatorial do presidente João Batista de Figueiredo.

Esse documento pregava a reforma das instituições como forma de alcançar a plenitude democrática, a modificação profunda da economia, a reprogramação global da dívida externa e a revisão da política salarial. Além disso, previa um novo pacto social mediante o debate da nova Constituição (CASSIANO, 2007, p.22).

Tais afirmações podem ser constatadas no decreto lei 91.542, de 19 de agosto de 1985, que em seus ditames estipula:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa ‘Educação para Todos’;

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação. DECRETA:

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

Este decreto ainda discorre sobre o funcionamento do programa de seleção de livros pelas escolas e suas responsabilidades enquanto a reutilização dos mesmos livros nos anos subsequentes e determinando o encargo do funcionamento do Programa à Fundação de Auxílio ao Estudante (FAE):

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

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

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

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

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

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

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da

rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa. (Decreto lei, 91,542, 1985)

Estas disposições do decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, entraram em vigor no ano de 1986 e correspondem até os dias de hoje às disposições de funcionamento do PNLD. Dessa forma os professores da rede pública de ensino, a cada três anos, escolhem os livros dispostos no Guia do Livro Didático que contém as coleções previamente selecionadas e avaliadas resumidamente por um comitê de avaliação organizado pelo Ministério da Educação, e algumas coleções<sup>11</sup> são enviadas às escolas para que o professor possa fazer sua própria avaliação para escolher o livro que melhor lhe condiz.

## **2.2 - O PNLD e o mercado de livros didáticos**

Tratando-se, hoje, de uma política pública nacional o PNLD tem contribuído significativamente com o mercado editorial brasileiro. Tais contribuições podem ser observadas ao longo dos anos com o crescimento da produção e venda de livros didáticos por parte das editoras em consonância com o crescimento e ampliação dos programas governamentais de distribuição de livros para educação pública.

Segundo Freitag *et. al.* (1993) com a organização do PNLD em 1985 o Estado passa a ser o “agente principal da política do livro didático, sendo o único responsável pelo processo decisório em relação ao conteúdo e ao uso do livro.” (idem, p.51), ultrapassando a esfera política e adentrando no âmbito econômico. Além disso, o Estado interfere, de maneira indireta, no processo de produção de livros, pois regulamenta os currículos base que servem como norteadores para a produção das editoras, além de ser o principal consumidor final. Ainda nesta

---

11 Como dito anteriormente, alguns livros didáticos que estão no Guia dos Livros Didático de 2011 não foram encontrados no município de São João del-Rei, e o motivo apontado pelos professores para a ausência de determinadas coleções foi que as mesmas não foram enviadas para que fossem avaliados fisicamente pelos professores.



pesquisa, pode-se perceber por meio dos dados levantados que o crescimento do mercado ligado ao Ensino Fundamental ocorre de maneira muito rápida, partindo do ano de 1971 com a aquisição de 7.057.673 livros e saltando para 20.720.018 no ano de 1984 (Ibdem, p.56).

Segundo Munakata (1997) para as editoras o papel do Estado como principal comprador pode ser considerado exagerado, porém quando combatidos com números fica evidente o papel do Estado para essa fatia do mercado como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela II – Produção editorial no Brasil

Exemplares vendidos e faturamento (“Didáticos”, “FAE” e “Obras Gerais”)

	<b>Faturamento (US\$)</b>	<b>Exemplares Vendidos (unidades)</b>
<b>Didáticos*</b>	597.773.130	101.595.208
<b>FAE</b>	461.664.524	130.406.470
<b>Obras Gerais</b>	301.367.879	61.358.728

\*Didáticos: inclui pré-escolar, 1º e 2º graus e paradidáticos.

Fonte: MUNAKATA, K. p.76, 1997

Os dados acima indicam que ainda no período de expansão do PNLD havia um gasto por parte do Estado por meio da FAE de mais de 130 milhões de dólares com a compra de livros diretamente das editoras. Em uma pesquisa mais atual Cassiano (2007) aponta a estimativa para o mercado de livros didáticos no Brasil em torno de 493 milhões de dólares. Ainda segundo a autora “o segmento de livros didáticos no Brasil representou 54% do faturamento global do mercado no país, sendo esta cifra procedente, principalmente, das políticas públicas educacionais” (Idem, p.110). Para o PNLD 2013<sup>12</sup>, após todo o processo de ampliação do programa incluindo livros para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, um total de investimentos de R\$ 862.222.089,49, conforme pode ser observado na tabela III.

12 Os valores referentes ao PNLD-2011 não foram encontrados disponíveis.

Tabela III - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013

Lista das editoras e valores negociados

<b>Editora</b>	<b>Tiragem 1° ao 5° ano</b>	<b>Tiragem 6° ao 9° ano</b>	<b>Tiragem Ensino Médio</b>	<b>Tiragem Total</b>	<b>Valor Total</b>
Ática	10.086.859	8.654.855	10.132.118	28.873.832	167.999.741,43
Moderna	11.270.756	5.024.152	6.666.262	22.961.170	145.245.647,46
Saraiva	5.992.558	3.946.627	10.766.292	20.705.477	130.095.467,83
FTD	13.478.951	3.749.330	2.452.472	19.680.753	122.569.348,93
Scipione	6.296.406	8.287.654	1.363.380	15.947.440	90.090.915,95
SM	3.644.725	855.532	1.051.048	5.551.305	40.489.217,02
Do Brasil	1.653.694	267.443	1.358.289	3.279.426	28.862.688,67
Richmond	0	0	2.796.031	2.796.031	16.019.228,74
Positivo	2.267.130	205.847	189.038	2.662.015	24.036.576,37
Macmillan	0	0	2.261.602	2.261.602	16.942.943,60
Base	1.282.121	0	830.898	2.113.019	17.394.773,88
Ibep	1.684.094	61.731	46.558	1.792.383	16.510.012,82
Escala	1.349.497	137.013	254.405	1.740.915	19.615.300,96
Texto	888.580	0	0	888.580	8.079.693,64
Ajs	1.020	327.831	248.036	576.887	8.532.174,33
Lafonte	0	0	357.756	357.756	3.241.576,80
Pearson	151.191	0	96.111	247.302	3.036.037,95
Grafset	98.089	0	0	98.089	926.664,25
Zapt	29.479	0	0	29.479	549.505,65
Sarandi	28.013	0	0	28.013	557.829,75
Esfera	21.589	0	0	21.589	263.538,00
Dimensão	18.738	0	0	18.738	347.446,98
Terra Sul	735	0	14.639	15.374	485.982,13

Casa Publicadora	0	15.359	0	15.359	228.988,50
Lê	7.773	0	0	7.773	100.787,85
Total	60.251.998	31.533.374	40.884.935	132.670.307	862.222.089,49

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Coordenação-Geral dos Programas do Livro, disponível em <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-statisticos?download=7720:pnlis-2013-negociacao-pdf>, último acesso: 20/06/2015.

Por meio da análise dos dados fornecidos na tabela acima pode ser observado que somente a Educação básica representa 69,18% das compras realizadas pelo programa do livro didático representando um total de 91.785.372 exemplares adquiridos. Outro ponto que deve ser destacado é a predominância do mercado por algumas editoras específicas (Ática, Moderna, Saraiva, FTD e Scipione) que juntas são responsáveis pelo recebimento de 76% do capital gasto pelo Estado para a aquisição de livros para a rede pública de ensino.

O que deve ser entendido, observando os dados analisados é que o livro didático para além de seu conteúdo pedagógico é ainda uma mercadoria responsável por uma grande fatia do mercado de livros no Brasil, e o Estado é um dos maiores responsáveis por este fato, pois, além da regulamentação de conteúdos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais este se torna, praticamente, o maior comprador das editoras. É possível que a presença do Estado neste mercado não termine por aí, sendo que a avaliação dos livros também é sujeita a ele<sup>13</sup>.

Tais pontos observados até o momento são para demonstrar o quão complexo é o contexto em que se insere o livro didático, perpassando por várias esferas da sociedade até ser inserido no ambiente escolar.

<sup>13</sup> Para maiores informações sobre o assunto indico a leitura da tese de Kazumi Munakata (1997) e Célia Cassiano (2007).

### **3 - A presença do tempo histórico no debate pedagógico**

A proposta deste capítulo é observar como se insere o tempo histórico no meio escolar. Para isso, procuro estabelecer as representações ou orientações dos currículos escolares nacional e estadual (PCN e CBC) procurando delimitar em seu conteúdo as formas como cada uma estabelece o debate do tempo histórico a ser trabalhado tanto pelos autores de livros didáticos quanto pelos professores em sala de aula. Após esta análise, a atenção se volta ao livro didático procurando as nuances que podem ajudar a compor a forma como cada coleção aborda o tempo histórico.

#### **3.1 - Nos currículos escolares**

Como já dito anteriormente, a temática do tempo histórico se insere como uma das questões principais para o entendimento da História diferindo do tempo cronológico por apresentar vários vestígios (ou permanências) em outros tempos, sendo ressignificado a todo tempo por meio da atuação dos sujeitos históricos. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum do estado de Minas Gerais, são os norteadores para a aquisição dos livros para a rede pública. Anteriormente a esse processo, principalmente no caso do PCN, servem como referência para a confecção do material pedagógico por parte dos grupos editoriais uma vez que o processo de escolha e aprovação pelo Estado, para que uma coleção seja integrada ao PNL, a escolha se baseia na estrutura curricular proposta por este. Sem mais delongas, proponho uma reflexão acerca do tempo histórico nestes dois planos curriculares.

Em um breve histórico apresentado no PCN-História sobre a consolidação da disciplina no Brasil nos deparamos com a seguinte afirmação:

A história chamada 'tradicional' sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio quer sejam o positivismo, o

estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macrojetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam um trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. (PCN-HISTÓRIA, 1997, p.24)

A crítica à “história tradicional” é bem exemplificada no trecho acima, pois apresenta uma linha sucessiva em um sentido evolutivo eurocêntrico, este modelo de estudo da História apresenta um ponto de partida no processo europeu de civilização, sendo as datas apresentadas nos ciclos históricos clássicos definidos por Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Dentre outros problemas que podem trazer esse modelo é a factuação da história. Explicando melhor, pode ficar entendido que as épocas relatadas terminam abruptamente rompendo em definitivo com o paradigma atual instantaneamente, ou quase, e iniciando uma nova série paradigmática logo em seguida, como se não houvesse uma sucessão de eventos que em alguns pontos permanecem ou são ressignificados nas épocas seguintes.

Em sequência à crítica apresentada, pode ser observado ainda que no PCN emergem as novas reflexões da abordagem historiográfica admitindo em sua reflexão que novos métodos surgem para melhor adaptar-se a realidade histórica dando voz aos sujeitos históricos de cada tempo, pois, nossa sociedade se torna pluralizada na qual há diversos tempos e culturas que coexistem entre si.

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica.

O aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxeram como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a idéia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas. (Ibidem, p.26)

Com a elaboração de novas teorias acadêmicas, no âmbito das técnicas e métodos para a construção do saber histórico é comum que o debate seja transportado para a relação do saber escolar, do ensino de modo geral, sendo reapropriado na construção dos modelos curriculares a fim de aproximar o saber acadêmico do saber escolar diminuindo, aos poucos, as lacunas que existem entre ela. Nesse sentido no âmbito historiográfico os sujeitos históricos “comuns” vêm ganhando voz a partir, principalmente, da segunda metade do século XX rompendo com a história factual e linear focada nos grandes nomes da história apresentando novas perspectivas que coexistem em determinada época, demonstrando as rupturas e permanências das sociedades ao longo do tempo.

Uma das metas do PCN é trabalhar com a construção da identidade dos indivíduos, não em modelo dado, mas da noção de coexistência cultural em uma sociedade.

O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e de permanência. É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o

‘outro’ é, simultaneamente, o ‘antepassado’, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado. (Ibidem, p.27)

O PCN propõe que o tempo seja analisado de forma diversificada permitindo ao aluno o entendimento das relações temporais das diferentes formas de se perceber o tempo seja a ordem cronológica, biológica, psicológica ou histórica por meio de rupturas e permanências que podem ser observadas ao longo da História. Assim conclui-se como metas do PCN as seguintes propostas:

conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; (Ibidem, p.33)

É possível perceber que na estrutura textual do PCN há muita influência da obra de Fernand Braudel, principalmente nos conceitos de rupturas e permanências propostas por ele e na divisão do tempo histórico em três, chamadas pelo autor de durações, subdividas em três categorias: curta, média e longa, já explicadas na introdução dessa pesquisa.

Assim como o PCN que organizam as disciplinas escolares com abrangência nacional, os estados da federação têm seus próprios parâmetros curriculares para as disciplinas. No estado de Minas Gerais é denominado de Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Tais parâmetros, em tese, são organizados com base nas diretrizes propostas pelo PCN e dessa forma servem para organizar as disciplinas dentro de cada estado. Seguimos uma análise sobre o tempo histórico no CBC-História do Estado de Minas Gerais.

Iniciarei a análise citando um trecho do CBC que considero bem construído:

Concordando com Hobsbawm, diríamos que os jovens de hoje “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação

orgânica com o passado público da época em que vivem (...). Para esse historiador, 'a destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres' (...). Esse processo de esquecimento do passado pode, como assinala John Poster (1973), comprometer o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica, pois essa depende da aquisição do sentido do tempo. Compreender a História requer um sentido da existência da relação presente, passado e futuro; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história. Requer, igualmente, que os sujeitos tomem a história não como algo dado, como uma verdade acabada e imutável. Como nos lembram Laville e Martineau, o ensino de História deve propiciar aos alunos "constatarem que as realidades presentes não têm razão de ser por elas mesmas, não são imutáveis e fechadas, prisioneiras de uma espécie de ordem natural, mas ao contrário se inscrevem num processo de mudança e de intervenções humanas; e que, portanto, nós podemos agir sobre elas." (CBC, p.12, 2007)

Tais propostas servem para colocar o CBC em consonância com as propostas contidas no PCN-História, ou seja, mais uma vez fica fortificada a proposta de trazer a compreensão do tempo histórico como fundamental ao entendimento da História enquanto disciplina escolar, marcando mais uma vez que deve existir uma percepção entre as rupturas e permanências presentes na sociedade humana. Percebe-se ainda uma grande tendência às novas teorias historiográficas propondo o rompimento com o tempo linear e admitindo a coexistência de múltiplas temporalidades.

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O



conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais - e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia a psicologia, entre outras. (Ibidem, p.14)

Baseado em diferentes métodos propostos a partir da *Escola dos Annales* e, posteriormente, com a micro-história, a história adquire um novo significado, passando de uma história factual, com base em grandes personalidades e marcada por datas específicas a um relacionamento com a interdisciplinaridade, buscando em disciplinas afins novos métodos para a compreensão das diversas conjecturas da sociedade ao longo do tempo. A partir desse princípio as mudanças ou permanências ao longo do tempo se tornam mais evidentes, impossibilitando a determinação de paradigmas referenciais para uma determinada época.

O CBC – História do estado de Minas Gerais traz a definição específica do conceito de tempo histórico compreendida pela equipe pedagógica responsável por sua formulação, como é possível analisar nas linhas que se seguem:

O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe um trabalho diferenciado com a concepção histórica do tempo e de suas formas de marcação e apreensão em diferentes culturas. O tempo histórico, como uma construção social, não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens, e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico - ou em cada presente - coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como

perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (Ibidem, p.16)

O intuito do CBC é que as datações lineares sejam utilizadas apenas como marcos referenciais para o entendimento de uma cronologia, fazendo-se perceber que para além destes pontos existe uma série de fatores, ações, sujeitos históricos, rupturas e permanências no *continuum* histórico, é perceptível também não apenas o rompimento linear, mas para além disso, e existência da influencia na construção da História e uma mistura de passado, presente e futuro, pois, o passado não é imutável o presente constitui um amálgama que se refere ao seu contexto social, cultural, político e econômico de seu lugar, bem como as mesmas perspectivas de futuro que influem na construção desse passado.

Dentro do contexto apresentado são traçados como objetivos do CBC alguns pontos que podem inserir em qual contexto o tempo histórico é de fundamental importância para seu entendimento:

- Problematizar visões representações e atitudes que, comprometem o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção à emancipação política e social;
- Desenvolver a noção de historicidade das ações dos homens da realidade social e dos processos históricos;
- Promover a confrontação de versões e interpretações sobre um mesmo acontecimento histórico;(…)
- Incentivar a reflexão sobre valores individuais, de grupos socioculturais de referência e valores de outros grupos de tempos e espaços diferentes. (Ibidem, p.19)

Tanto o PCN como o CBC compactuam com o rompimento com a história tradicional, buscando a problematização das questões que envolvem os fatos

históricos e isso fica evidente na proposição dos objetivos destacado de ambos. Vale lembrar que o CBC é construído tendo em vista as proposições contidas no PCN, mas fica evidente o destaque que é dado para as novas maneiras de se entender a história, principalmente quando referido ao entendimento do tempo histórico como um tempo múltiplo que não está fixado na linha cronológica da História, mas, sim, perpassando as diferentes durações da cronologia histórica, percebendo as nuances dos pequenos indícios que podem explicar a permanência de algumas estruturas por longos séculos ou a efemeridade ou mudanças que ocorrem em outras. Compreender estas questões é fundamental ao aluno para que possa tomar consciência de si como um sujeito histórico fruto de um complexo contexto histórico em que se encontra inserido, e que, este contexto não é imutável e sim fruto de vários processos históricos que ocorreram para a constituição da sociedade, percebendo as diferentes culturas e temporalidades que coexistem em seu meio.

Visto tais pontuações acerca dos conteúdos programáticos disciplinares, podemos observar a maneira com que tais perspectivas são apresentadas pelos livros didáticos que constituem o PNLD – 2011.

### **3.2 - Nos livros didáticos**

Buscarei neste capítulo analisar a forma como é apresentada tanto o tempo histórico como o tempo enquanto conceito em si e as ligações apresentadas pelos autores e editoras para suas coleções aprovadas no PNLD-2011. Para tal analisarei tanto o texto pedagógico quanto as imagens e exercícios propostos, em busca dos vestígios para a compreensão do tempo histórico apresentado pelos livros didáticos.

Início, então, pela coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*. Esta coleção compõe o eixo de história integrada. O texto inicial busca trazer uma breve reflexão, pois é proposto que o aluno faça uma breve análise de dois textos sobre um mesmo lugar fixo, no caso Belo Horizonte, no qual o primeiro retrata as concepções do lugar enquanto ainda na qualidade de arraial e no segundo, um texto

mais recente, trata dos problemas de moradia gerado pelo crescimento urbano nesta mesma cidade. Abaixo poderemos analisar os trechos que compõem esse momento no livro didático:

O arraial era formado por uma única rua: tinha umas vinte ou trinta casas pequeninas, quase todas de taipa; em certo ponto a rua alargava-se, formando uma praça, em que se assentava a igreja: em frente da igreja, um altíssimo cruzeiro de madeira tosca abria os braços no ar abençoando o povoado.

A gente era simples e boa: quando lhe dizíamos que ali haveria em breve uma grande cidade, ela abria os olhos com espanto e tinha depois um sorriso de malícia, como quem se considera muito fora do alcance de burlas e mistificações.

O trabalho era ali representado apenas por um limitado comércio de gêneros, uma pequena lavoura e dois modestos curtumes. Uma das casinhas – nota interessante – tinha um piano; e outra nota interessante: havia um lavrador que sabia latim como um reitor de seminário [...] Música e latim; as duas paixões do mineiro do tempo antigo. (BILAC, Olavo. In: ARAÚJO, 1996, p.28. apud. BRAICK et. al., 2006, p.10)

Juntamente a este texto que remonta às memórias de um tempo antigo nas terras mineiras é apresentado o seguinte texto em contraposição a este período retratado de maneira nostálgica:

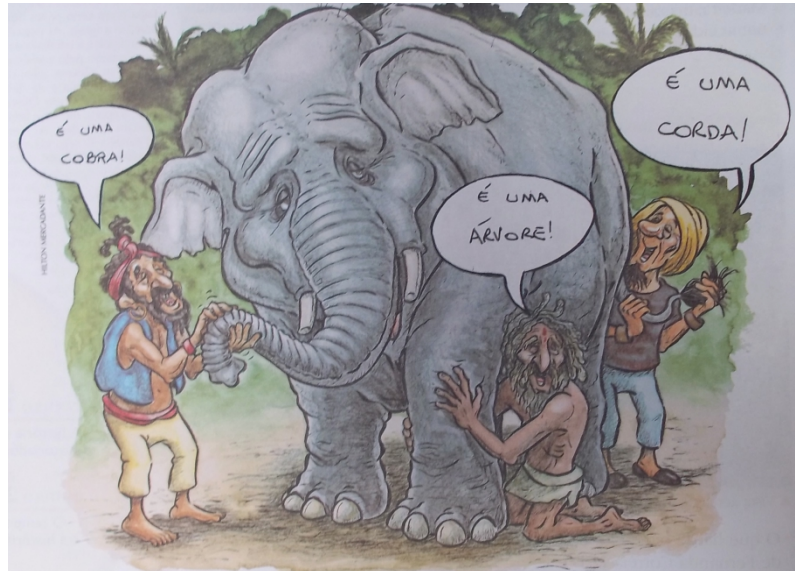
Houve um momento em que começa a intensificar-se a especulação imobiliária em Belo Horizonte. Talvez possamos situá-lo, segundo depoimentos idôneos, no fim da década de 20. A expansão da cidade dentro da antiga Zona Urbana foi-se fazendo de acordo com o traçado rígido que planejara a Comissão Construtora; foi-se fazendo com o maior ou menos intensidade no centro e nos bairros situados nos limites da Avenida do Contorno. [...] Mas, para além da Avenida do Contorno, a ocupação se deu tumultuadamente. Lotearam-se antigas chácaras. Abriram-se muitas ruas. [...] Algumas pessoas se queixam da cidade ou querem evadir-se. “Uma cidade intolerável esta, o senhor não acha?” – pergunta o boêmio burocrata

Madeira, mas a este pouco importa a cidade. Madalena, de sua janela, pensa numa cidade “muito maior que Belo Horizonte.” (BRAICK, et. al., 2006, p.11)

O aluno, então, é convidado a fazer uma reflexão sobre as similitudes de ambos os textos, e posteriormente fazer uma reflexão sobre o cenário atual da cidade. Podemos perceber aqui, que há um foco na estrutura ou lugar, no caso a cidade de Belo Horizonte, e ainda perceber que neste mesmo lugar comum há várias mudanças em andamento bem como coisas que permanecem ao longo do tempo. Nas palavras do corpo do texto pode ser observado a intenção dos autores: “Com esta unidade, você vai iniciar os estudos de história deste ano. Vai aprender como os historiadores trabalham e entender de que forma o passado continua vivo em nosso presente” (BRAICK; MOTA, 2006, p.11).

A imagem abaixo representa um ótimo exercício reflexivo quanto aos diferentes pontos de vista que podemos encontrar na construção histórica. A imagem se refere a ilustração de uma lenda hindu em que três cegos apalpam partes diferentes de um mesmo animal, no caso, o elefante chegando cada um a uma conclusão baseando-se cada um nas evidências que lhes são dadas.

Figura 1 – Representação artística de lenda hindu



Fonte: BRAICK; MOTA. *História – das cavernas ao terceiro milênio*, 2006, p.12)

Desta forma, os autores apresentam o ofício do historiador, buscando nos menores sinais compor a realidade que não mais é palpável, explicando ainda como um mesmo fato histórico pode ter diferentes interpretações. Os autores trabalham também com o entendimento de fontes históricas, ampliado a partir dos *Annales*, explicando as diferentes fontes utilizadas pelos historiadores como registros escritos, orais, registros iconográficos e vestígios materiais.

Aos poucos, os estudos de história narram a valorizar a ação dos indígenas, dos negros, dos jovens, das crianças, dos homossexuais, dos pobres e de outros sujeitos sociais, que até então era desconhecida ou desprezada pelos historiadores. Ficamos conhecendo, então, outras versões da história, escritas e contadas do ponto de vista de outros grupos.

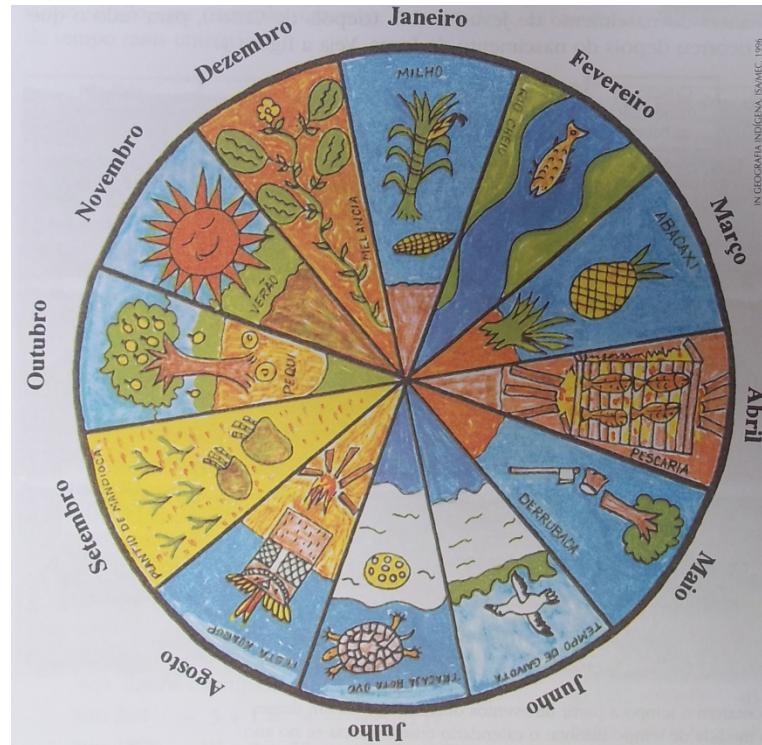
Um exemplo é o da história das mulheres [...]. Milhões de mulheres viveram no passado, mas poucas apareceram nos relatos dos historiadores. As mulheres tinham sido excluídas da história. Hoje, historiadores trabalham para recolocar a mulher no palco da história, destacando sua contribuição para as diversas culturas humanas.

Recuperar a história de milhões de sujeitos sociais anônimos não significa desprezar o papel histórico dos reis , generais e de outras personagens públicas, mas sim reconhecer que a história é o resultado da combinação de todos os sujeitos. Operários, camponeses, crianças, mulheres, patrões e empregados, figuras anônimas ou conhecidas: é essa diversidade de pessoas que produz cada dia os registros estudados pelos historiadores. (BRAICK; MOTA. 2006, p.18)

Pode ser percebido que os autores trabalham com as novas percepções de sujeitos históricos bem como seu papel na construção da história, que anteriormente eram ignorados no período dominado pela história clássica trazendo a diversidade de sujeitos sociais que eram ignorados pela visão eurocêntrica como indígenas, negros, mulheres e homossexuais.

A perspectiva temporal é apresentada inicialmente apontando as relações da cronologia do dia a dia, em contrapartida a esta simples apresentação é apresentado ao aluno um calendário que mescla nosso calendário usual ao calendário indígena do Parque do Xingu:

Figura 2 – Calendário indígena do Parque do Xingu



Fonte: Geografia indígena – Parque indígena do Xingu. São Paulo: Instituto Socioambiental/MEC, 1996, p.55, apud. História – das cavernas ao terceiro milênio.

Por meio da análise da imagem é perceptível a coexistência de duas percepções temporais por pontos de vista culturais diferentes o que possibilita o entendimento de mais de um tempo existindo em um mesmo espaço. Continuando a explicação são apresentadas diferentes linhas temporais baseadas em diferentes calendários religiosos demonstrando diferentes inícios de contagem de um calendário a partir de marcos diferentes para cada religião.

E por fim, é abordado o conceito de tempo histórico:

As sociedades não se formam da mesma maneira nem no mesmo ritmo. As mudanças, por exemplo, que a informática provocou no cotidiano dos moradores das grandes e médias cidades do nosso país não ocorreram em todos os grupos humanos do Brasil.



Enquanto os moradores de cidades como Belo Horizonte, São Paulo ou Rio de Janeiro convivem diariamente com o barulho e com a poluição dos automóveis, com grandes construções, com a presença de computadores nas empresas e residências e com os diversos meios de comunicação, outras sociedades estão isoladas, praticam a caça e a pesca e vivem sem televisão, automóveis e eletricidade. [...]

Nos grandes centros urbanos, para citar outro exemplo, é comum os trabalhadores almoçarem nas empresas ou nos arredores de seu trabalho. O tempo curto disponível para as refeições e a lentidão do trânsito dificultam o almoço em casa, com a família. Nas pequenas cidades, a facilidade de locomoção e as distâncias menores permitem que muitos trabalhadores almocem em casa, junto de seus familiares.

Você sabe o que isso demonstra? Que existem diferentes modos de vida presentes em uma mesma época. Dessa forma, embora todas as sociedades estejam no mesmo tempo cronológico – século XXI -, elas têm tempos históricos diferentes. (BRAICK; MOTA, 2006, p.27)

Percebam que as autoras apresentam o tempo histórico como diferentes modos de vida que estão presentes no mesmo tempo representando assim, diferentes tempos históricos em uma mesma sociedade, apresentando diferentes modos de vida no mesmo tempo cronológico. Refletindo assim aquilo que é proposto pelo PCN e CBC mineiro, tal como o rompimento com a linearidade do tempo histórico como proposto pela historiografia mais recente. Complementando os estudos sobre o tempo os autores apresentam a divisão clássica da história por meio de uma linha do tempo marcando cada período.

Passamos a análise, agora, para *História e vida integrada* esta coleção inicia seu problema com um trecho de uma música de Raul Seixas, “Eu nasci há 10 mil anos atrás”. E esta ligação criada pelos autores traz a problemática do porque de se estudar história, segundo os autores:

A História faz parte da nosso dia a dia, das mais diferentes formas: ela pode aparecer referida numa letra, em um filme antigo na televisão, em

uma conversa com parentes mais velhos, em uma visita ao museu.(PILETTI et al. 2009, p.10)

O trecho acima demonstra que de maneira muito superficial pode-se entender as permanências de fatos históricos na sociedade atual. Tais questões poderiam ser melhor trabalhadas para instigar o aluno a pensar historicamente situando-os na construção do meio em que vive, percebendo que algumas nuances estão enraizadas há muito mais tempo que se imagina. Percebe-se a ilustração de diversas oportunidades de se problematizar a questão da ruptura e permanência em sala de aula. Os autores então concluem: “Somos levados, em todas as situações, a um tempo distante, lá no passado, algumas vezes escondidas na memória” (PILETTI et al., 2009, p.10). A partir daí algumas perguntas são propostas aos alunos de modo a perceberem quais fatos históricos podem ser observados no trecho musical proposto.

Nos trechos seguintes, os autores tentam contextualizar o conceito de história:

Nas décadas de 1930 e 1940, o historiador francês Marc Bloch escreveu o livro *Apologia da História ou o ofício do Historiador*, Logo de início, ele deixou claro que sua intenção era responder ao filho uma pergunta aparentemente simples: “Para que serve a história?”.

Nos anos seguintes, vários historiadores tentaram responder à mesma questão, chegando a conclusões bem distintas.

Será, assim, que não existe uma resposta única e definitiva para essa pergunta?

Ao longo deste livro, você vai conhecer uma parte significativa da trajetória da humanidade. Com isso poderá elaborar a sua própria resposta sobre a História.

Em outras palavras: nas páginas seguintes, vão conhecer muitos acontecimentos protagonizados por pessoas como nós. Gente que, em outros tempos, se defrontou com problemas caridos e encontrou uma solução específica. E, com isso, conquistar um conhecimento capaz de

ajudar em nossas próprias decisões, quando confrontados com os problemas e os dilemas que marcam o mundo contemporâneo.

O historiador Marc Bloch pensava a História dessa forma: não como um simples estudo do passado, mas sim como um poderoso instrumento para construirmos o mundo desejado. (PILLETI et al., 2009, p.11)

No trecho acima podemos observar a apresentação dos autores, na qual buscam problematizar o que é a História, procurando estabelecer a protagonização histórica por sujeitos comuns<sup>14</sup>, concluindo que a História pode ser considerada um poderoso meio não para o entendimento do passado mas para a construção do futuro. Em seguida é partilhado ao aluno o principal método historiográfico para a construção do saber histórico, as fontes, que na concepção dos autores engloba tudo aquilo “produzido pela humanidade no tempo e no espaço” (Idem, p.11). Estes primeiros apontamentos levam os autores à reflexão das diferentes versões históricas, colocando como principal fator decisivo neste ponto o sujeito que escreve a história ao interpretar as fontes que lhe são disponíveis, porém admitem que alguns dados não podem ser contestados o que difere o trabalho do historiador de um cineasta, por exemplo.

Após fazer esta breve introdução, os autores buscam trazer o aluno para pensar sobre o tempo em si, instigando-os a fazer anotações sobre algumas datas que perpassam seu cotidiano e outras que alcançam períodos mais longínquos como a “descoberta do Brasil”<sup>15</sup>, desafiando o aluno a tentar organizar as datas por ele escolhidas em uma linha temporal e observar as distancias de sua marcação.

Antes de prosseguir, observemos o trecho a seguir objetivando a problematização do tempo:

---

14 Não utilizei o termo “sujeito histórico” aqui, pois as informações propostas são vagas demais para poder utilizar o conceito em sua completude.

15 Este conceito de descoberta do Brasil deve ser revisto, pois é sabido que o Brasil já era ocupado no período anterior à chegada dos portugueses, podendo ser melhor empregado o termo colonização do Brasil.

Basta observar qualquer retrato antigo [...] para perceber as diferenças que nos separam das pessoas do passado. São roupas, cortes de cabelo, posturas, hábitos.

Mas existem ainda muitas outras diferenças, nem sempre tão visíveis. São projetos, ideias, gostos, tradições... uma série de elementos que nos tornam pessoas de um tempo específico, e não de outro qualquer.

Assim, nossas vidas ganham sentido na relação com as pessoas que nos cercam. Significa que se vivêssemos em outra época, e também em outro lugar, não seríamos como somos.

Ao mesmo tempo, mantemos uma constante relação com o passado, com as experiências vividas por outros indivíduos, em tempos e lugares distintos.

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

Essa situação mostra que no Brasil, hoje, persistem elementos da antiga sociedade colonial, caracterizada pelo escravismo. Em resumo: somos herdeiros de histórias já vividas, ao mesmo tempo que deixamos nossas experiências para as gerações futuras. (PILLETI et.al., 2009, p.14)

É possível interpretar que os autores observam as rupturas e permanências, de maneira ainda que superficial, correlacionando alguns pontos que podem ser trabalhados melhor pelo professor em sala de aula, caso seja habilitado para tal, assim demonstrando de maneira prática como alguns elementos perpassam por gerações e ainda hoje permeiam nossa sociedade. É um exemplo clássico da coexistência de diferentes tempos históricos, mas não especificado claramente ou problematizando conceitualmente.

Em um segundo momento os autores passam a problematizar o tempo enquanto um desafio aos historiadores para marcar o tempo, De maneira breve procuram estabelecer algumas características da divisão tripartite criado por Braudel. Assim apresentam o tempo cronológico (aquele que marca os

acontecimentos), o tempo breve (como o período de duração de um governo) e as longas durações (como as religiões). Posteriormente a reflexão busca explicar de maneira didática ao aluno a relação entre rupturas e permanências ao decorrer da história.

Ao trabalhar o tempo em si, é frisado o tempo cronológico, não aproveitando o próprio material produzido para induzir os alunos a refletir sobre outras temporalidades. É trabalhado, por exemplo, o calendário maia, mas não é criado ao menos uma correlação simples com o nosso calendário. Assim a maneira como é inserida neste estudo se dá de maneira bem mecânica, cabendo ao professor, caso preparado esteja, de tecer uma conjuntura entre os temas. Nesta perspectiva os autores propõem que a história, como os historiadores veem hoje, tragam a tona personagens comuns (índios, negros, mulheres, camponeses, operários, sem-teto) que podem, a longo prazo fazer, a diferença (tornando-se sujeitos históricos) e não apenas heróis.

Esta coleção apresenta de maneira mais indireta o rompimento com a história linear. Alguns indícios podem ser observados que apontam para este rompimento, mas como dito ao longo da análise este trabalho é feito de maneira implícita, não pontuando claramente esta multitemporalidade.

Iniciando a análise da coleção *História em Documentos – Imagem e texto*, um fato curioso me chamou a atenção. No capítulo inicial deste volume contém o mesmo texto da primeira coleção analisada, referindo-se ao conto do budismo chinês já analisado anteriormente. Este texto demonstra como pode ter diferentes percepções sobre um mesmo fato desde que seja observado de perspectivas diferentes.

Aprofundando um pouco a análise, observem o trecho a seguir:

No ano 2000 comemorou-se em todo o Brasil os quinhentos anos da descoberta do país. Exposições, livros, filmes, CD-Roms, endereços na Internet foram especialmente dedicados àquela data. A atenção dos brasileiros voltou-se para o passado de quinhentos anos atrás, quando o

país era coberto de florestas onde viviam pássaros, animais e... nações indígenas. Mas, se já estava habitado, então o Brasil havia sido descoberto antes!

Os historiadores confirmam: o Brasil está habitado há milhares de anos. Então, por que tanta festa em 22 de abril de 2000? Porque, para muitos, a História do Brasil começou com a chegada dos europeus e o papel desses povos na formação do povo brasileiro. Essas pessoas agem exatamente como os ‘descobridores’ europeus, que desprezaram a cultura indígena e massacraram tribos inteiras para tomar suas terras. Desconsiderar os indígenas como integrantes da sociedade brasileira é um comportamento que tem suas origens no passado. (RODRIGUE, 2002, p.18)

É interessante perceber a crítica direcionada a herança europeia que permeia a sociedade brasileira, glorificando o “descobrimento do Brasil” em detrimento à história de seu povo original ajudando a criar uma história baseada no modelo clássico na qual os europeus colonizadores têm mais destaque que aqueles que já existiam antes de sua dominação. Este contraste trazido para debate para autora demonstra de maneira sublime a permanência de ideias ao longo da história do Brasil que corroboram para a percepção de um modelo de pensamento antigo ainda em voga na sociedade brasileira.

Continuando sua discussão inicial a autora propõe:

Em tantos anos de vida, muita coisa mudou na sociedade brasileira. E continua mudando. Mudam os valores, a moda, a tecnologia, a organização política, a ciência. Algumas mudanças são tão rápidas que a geração dos pais não consegue compreender a dos filhos. Outras mudanças são tão lentas que nos dão a impressão de que nunca ocorreram. Os historiadores estudam as transformações que ocorrem nas sociedades e procuram compreender por que, quando e como elas interferem na vida da humanidade.

A História também nos ajuda a perceber que essas mudanças não ocorrem de maneira uniforme e nem em toda parte. Algumas transformações melhoraram a vida de toda a sociedade, outras não, e

muitas só alteraram a vida de uma pequena parcela da humanidade. Vivemos em uma sociedade com diferenças: há ricos, pobres e miseráveis, instruídos e analfabetos, brancos, negros, mestiços etc. (Idem, p.18)

Percebam que a autora busca explicar de maneira simplificada as durações da História assim como compreende Braudel, colocando em contraste o que podemos definir como curta duração e longa duração, ressaltando o trabalho historiográfico como a percepção dessas mudanças ao longo do tempo.

Continuando a autora propõe a análise das seguintes imagens (Figura 3 e 4), o exercício que se segue objetiva que o aluno perceba as relações de rupturas e permanências entre ambas:

Figura 3 – Gravura inglesa do século XIX mostra crianças trabalhando em uma mina de carvão.



Fonte: RODRIGUE, *História em Documentos – Imagem e texto*, p.19, 2002.

Figura 4 - Crianças brasileiras trabalhando na produção de carvão.



Fonte: RODRIGUE, *História em Documentos – Imagem e texto*, p.19, 2002.

É perceptível nas imagens um choque entre diferentes tempos tanto cronológico quanto históricos. Ao analisá-las, por meio do trabalho infantil em uma época (no caso século XIX) era permitido, e em outra (século XXI) apesar de proibida, continua a existir de forma ilegal, remodelada por meio do tempo, mas mantendo sua essência, no caso a escravidão.

Após estes breves exercícios a autora apresenta o tempo enquanto conceitos na história como podem observar a seguir:

Quanto tempo dura o dia e a noite? O que demora mais para passar: cinco minutos na praia ou cinco minutos na cadeira do dentista? Em que horário você tem fome? Qual é a data mais importante na sua vida? Essas perguntas se referem a tempos diferentes: o tempo astronômico, o psicológico, o biológico e o histórico. E cada um deles é percebido de uma determinada maneira. Marcar o tempo, dividi-lo em horas, dias, meses, anos etc. é uma criação humana. Em outras palavras, a contagem do tempo é uma convenção. (Ibidem, 28)



Percebam que a autora conclui dizendo que o tempo é uma convenção sendo reafirmada sua proposição com a exemplificação de diversas maneiras construídas ao longo da história por diferentes sociedades para marcar o tempo como os egípcios, gregos e romanos, cada qual com seu marco temporal.

Seguindo, o tempo cronológico é explicado juntamente ao estudo de nosso calendário convencional explicando sua formulação e adotando a divisão clássica da história como referencial, porém, pondera logo adiante:

Os historiadores, convencionalmente, dividem a História em quatro grandes períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Apesar de essa divisão tomar como marcos acontecimentos da história européia, ela serve de referência ao estudo de outros povos.

Mas a História não é linear. Em uma mesma época podem coexistir grupos sociais em diferentes situações, ainda que vivam em um mesmo tempo histórico. Hoje, no Brasil, por exemplo, há grupos indígenas que vivem isolados na mata, comunidades rurais que desconhecem luz elétrica, água encanada e esgoto, e grupos sociais que utilizam tecnologia de última geração. (Ibidem, p.30)

A autora procura esclarecer a não linearidade da história, mas em contrapartida adota o referencial da história clássica. Esta é uma atitude muito comum pois, de certa forma, padronizam o estudo da história segundo o referencial europeu de forma conveniente, mas podemos perceber que o capítulo introdutório leva o leitor a pensar a construção da história de uma forma que permite perceber durante a leitura este rompimento com a história linear, trazendo vários indícios que permitem perceber as rupturas e permanências em várias situações ao longo do texto.

A coleção *História em projetos* ao contrário das demais analisadas até o momento não inicia o estudo da História partindo dos conceitos historiográficos ou sobre o trabalho dos historiadores, iniciando o estudo por meio da pré-história,

buscando a partir da análise etimológica, localizar o aluno quanto as suas origens, trabalhando, em um segundo momento, com o traçado evolutivo dos primeiros homínídeos.

Observem a imagem abaixo:

Figura 5 – Representações étnicas de crianças no mapa global

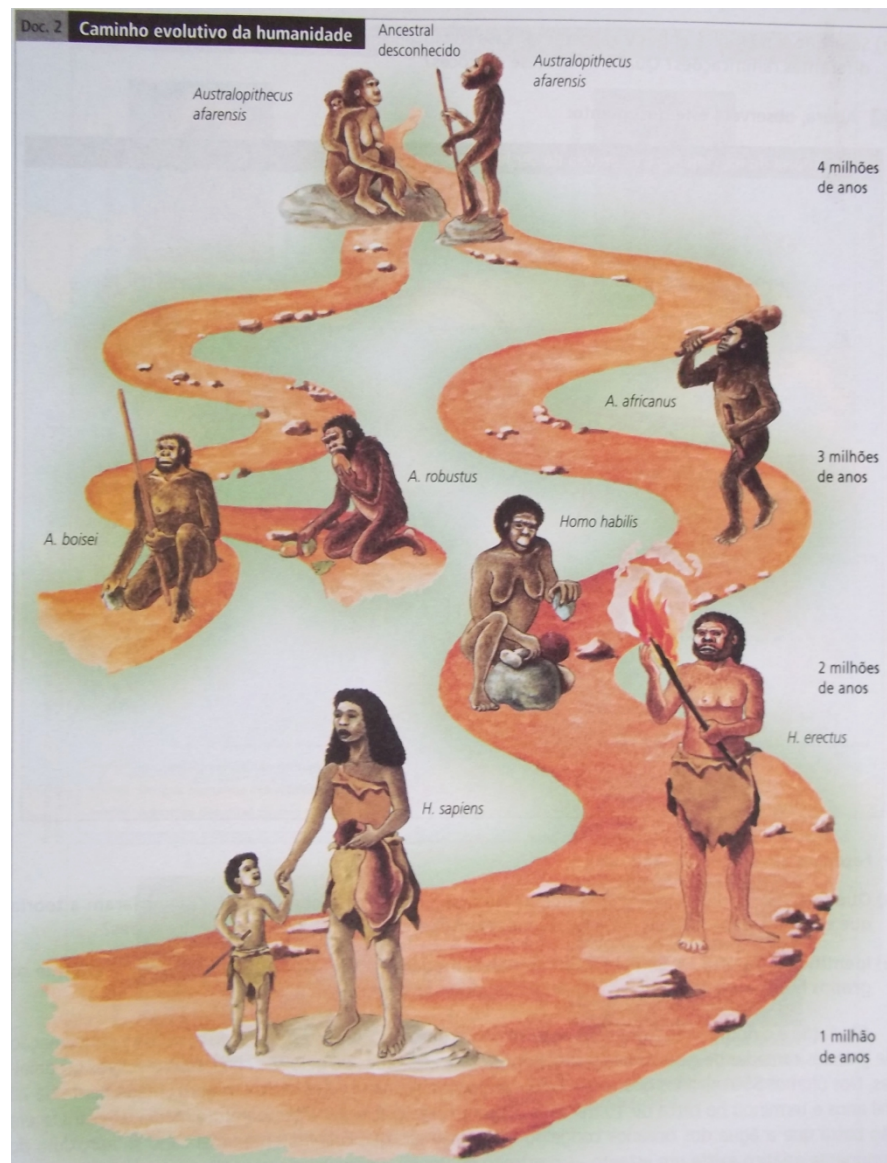


Fonte: Oliveira, et. al. *História em Projetos*, 2009, p.7.

É possível perceber na representação da figura os clichês étnicos de cada região do globo, ou seja, a representação fenotípica mais comum em cada região do globo terrestre. Como sugestão de atividade é posto que cada aluno procure definir as semelhanças e diferenças entre cada uma das representações acima. Uma elaboração mais complexa do exercício acima poderia servir de porta de entrada para buscar a problematização das relações de miscigenação étnica e cultural.

As demais referências à representação do tempo ocorrem com base em linhas do tempo clássicas como na representação abaixo em que é retratado a origem dos primeiros hominídeos:

Figura 6 – Caminho evolutivo da humanidade



Fonte: Oliveira, et. al. *História em Projetos*, 2009, p.9

Este tipo de representação sem maiores problematizações levam ao entendimento da história como um processo único, na qual a sociedade atual é apenas o resultado de um processo que ocorre de forma linear, tirando a possibilidade de compreender a sociedade como resultado de disputas nas quais traços são modificados, e alguns permanecem com poucas alterações.

Poucas impressões de um tempo histórico múltiplo são apresentadas nesta coleção, talvez o único destaque seja um panorama da cultura indígena nos tempos atuais, mas sem maiores reflexões quanto às diferenças de organização do tempo sendo o foco mantido nas diferenças culturais, principalmente nos costumes e tradições. Pouco se faz perceber do entendimento de um tempo múltiplo, ou que seja marcado por rupturas e permanências nas páginas estudadas, aproximando-se muito das metodologias empregadas pela história factual.

Em *História sociedade & cidadania* é introduzido pelo autor as seguintes imagens antes do contato com o conteúdo programático com o intuito de levantar o conhecimento prévio dos alunos quanto às suas concepções do que representa a história:

Figura 7 – Representação artística de alunos que associam a história a coisas velhas



Fonte: BOULOUS JR, *História & Cidadania*, 6ºano, p.8, 2009.

Figura 8 – Representação artística de alunos que associam a história no presente



Fonte: BOULOUS JR, *História & Cidadania*, 6ºano, p.8, 2009

Partindo da apresentação destas duas imagens o autor propõe que ocorra uma reflexão por parte do aluno:

O grupo de estudantes que vemos na página ao lado [Figura 7] associa a História à velharia: túmulos de reis, papéis roídos por ratos, armas antigas etc.; ao que já passou; está distante, morto! Já o grupo ilustrado nesta página [Figura 8] vê a História como uma aventura fascinante; uma fonte de prazer. E você, que ideia faz da História? Sua visão é mais parecida com a dos alunos desenhados nesta página ou na anterior? O que você acha que a História estuda? Você acha que a História pode ajudar as pessoas no dia a dia? Se a resposta for sim, como? (BOULOUS JR, p.9, 2009)

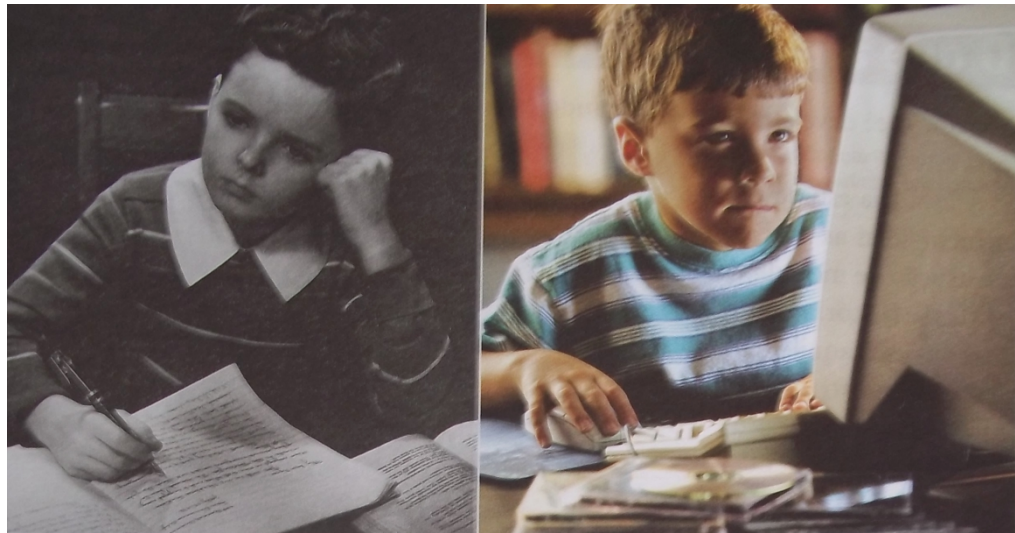
Aqui notamos os esforços do autor em buscar a problematização da História não enquanto algo preso ao passado, mas que pode ser trazido para o presente de diversas formas, juntamente aos questionamentos propostos é sugerido ao professor conversar com os alunos sobre como os alunos representam a História buscando a reflexão entre as interações com os diferentes povos, o tempo presente e o passado. Juntamente com o discurso de trazer o aluno a se interessar pela História como forma de conhecer diferentes povos, culturas e tempo (BOULOUS JR, 2009). Assim é sugerido que se trabalhe ainda com o seguinte trecho contido na obra de Marc Bloch:

[...] eu estava acompanhando, em Estocolmo, Henri Pirenne. Mal chegamos, ele me diz: “O que vamos ver primeiro? Parece que há uma prefeitura nova em folha. Começemos por ela” Depois, como se quisesse prevenir um espanto, acrescentou: ‘Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida’. Essa faculdade de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador. (BLOCH, 2001, p.65-6. op. cit. BOULOUS JR, 2009, p.8)

A associação das imagens juntamente ao trecho do livro de Bloch, sugere a ideia que a História não pertence somente ao passado, está correlata em nosso presente de uma forma intrínseca, na frase final apresentada por Bloch, “essa faculdade de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador” (Idem, p.8). Pode-se sugerir que ao se referir ao que é vivo quanto ao trabalho do historiador (que teoricamente pelo senso comum se ocupa de coisas mortas e distantes do presente) é buscar pelas coisas vivas em seu meio, no seu presente. Desta forma buscar diferentes tempos históricos em coexistência no mundo que o cerca.

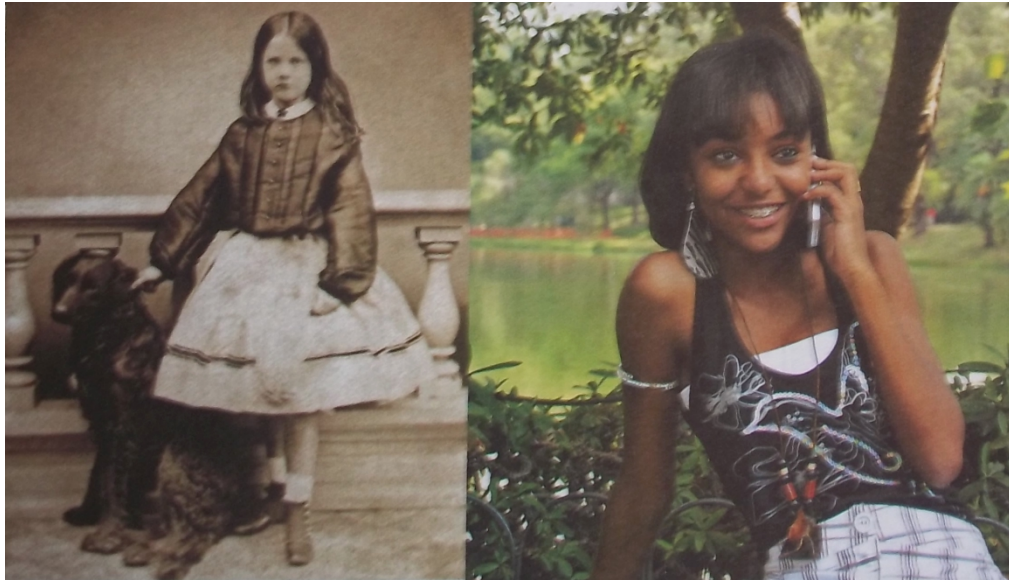
O autor propõe uma série de imagens buscando a reflexão sobre as mudanças na sociedade ao longo dos séculos como é possível perceber pelas imagens abaixo:

Figura 9 - À esquerda menino estudando no início do século XX. À direita, menino estudando no computador atualmente



Fonte: BOULOUS JR, *História & Cidadania*, 6ºano, p.11, 2009.

Figura 10 - Menina com um cão, fotografada em 1917. Menina fotografada em 2008.



Fonte:

BOULOUS JR, *História & Cidadania*, 6ºano, p.11, 2009.

As imagens acima sugerem diferentes modificações ocorridas na sociedade, tanto culturalmente como tecnologicamente. Mas não apenas as mudanças são objetivos do estudo de História as permanências também são alvo de sua investigação. Como discorre o autor em um trecho:

A História estuda justamente o processo de mudanças ocorridas nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no campo da tecnologia, da moda, da alimentação, da construção de moradias, do lazer etc.

Mas a História não estuda apenas as mudanças. Estuda também as permanências. Ou seja, aquilo que, mesmo com o passar dos anos, não mudou ou mudou pouco. As construções presentes em algumas cidades brasileiras, como Diamantina, Ouro Preto, Mariana ou Tiradentes, em Minas Gerais, são muito parecidas com aquelas de antigamente (BOULOUS JR, 2009, p.12)



Analisando as palavras do autor podemos sugerir que se alinham ao modelo braudeliano de análise do tempo histórico permeado, principalmente, pela capacidade de perceber as rupturas e permanências existentes em nossa sociedade.

Não obstante, é explicado aos alunos os conceitos de fontes fundamentadas a partir das perspectivas dos *Annales* ampliando as fontes históricas para além das usuais, sendo problematizadas as fontes escritas, visuais, orais e a partir da cultura material, além de romper com a ideia dos ícones históricos trazendo a discussão dos sujeitos históricos comuns como também capazes de protagonizar a história.

Após uma breve introdução ao estudo da História, o autor se ocupa de problematizar o tempo e a cultura como poderemos analisar. Primeiramente o autor busca atingir os alunos com a percepção de passagem do tempo em seu cotidiano:

Quase todo mundo já ouviu um adulto dizer: ‘Corra, senão você chegará atrasado’; ‘Sabe como é, tempo é dinheiro’. Essas expressões mostram com o tempo é importante em nossa vida. Mas como compreender algo que não conseguimos ver nem pegar?

Quando olhamos uma foto nossa de dois ou de três anos atrás, percebemos que o tempo passou. Quando acompanhamos o crescimento de uma árvore ou de um cachorro, também percebemos a passagem do tempo.

Mas atenção: há situações em que percebemos o tempo passar lentamente e outras em que o sentimos passar rapidamente. Se o que estamos fazendo nos interessa, parece que o tempo voa. Já se estamos fazendo algo contra a vontade, parece que o tempo demora a passar. (Idem, p.24)

Ao analisar as palavras do autor é possível perceber como leva os alunos a compreender que dependendo da atividade que estamos praticando o tempo pode variar nos dando a impressão de passar mais rápido ou mais devagar, em resumo apresenta a qualidade de relatividade do tempo.

Quanto à cultura, de maneira inicial, procura distinguir a existência de diversos tipos de culturas construídas pelos diversos grupos humanos:

A humanidade é constituída de vários grupos humanos, e cada grupo tem sua cultura, isto é, um jeito próprio de se vestir, se alimentar, construir moradias, fazer festas, agir e pensar. Na Terra, há, portanto, enorme variedade de culturas. Por isso falamos em cultura inglesa, cultura ioruba, cultura tailandesa, cultura tupinambá e assim por diante. (Ibdem, p.23)

Tempo e cultura são termos que estão ligados, pois diferentes culturas têm diferentes maneiras de se relacionar com o tempo, bem como diferentes maneiras de marcar o tempo, apresentando-se de maneira indissociável nos estudos históricos.

Continuando os estudos sobre o tempo o autor traz o foco ao tempo cronológico explicando o funcionamento das marcações do calendário cristão que serve de base à marcação do tempo na sociedade ocidental, assim é explicado a função do calendário as divisões dos séculos e as marcações da linha do tempo, essa explicada apenas de forma linear cronológica.

A abordagem direta do tempo histórico é apresentada conforme posto a seguir:

Ao longo do tempo, os seres humanos inventaram ferramentas, modos de fazer o fogo, a agricultura, a escrita, o comércio, a cidade, a pintura a música e, com isso, foram fazendo a História. Esse tempo resultante da ação dos seres humanos sobre a Terra é chamado de tempo histórico. É, portanto, um tempo relacionado às experiências coletivas dos seres humanos, à história da humanidade.

Mas atenção: as mudanças não ocorrem do mesmo jeito nem no mesmo ritmo em todo lugar; é que cada grupo humano tem um tempo e um ritmo que lhes são próprios. (Ibdem, p.29)

Após um primeiro momento problematizando os rompimentos e continuidades a análise do conceito se dá de forma simplista, mas vale perceber que abre a lacuna

para o entendimento de vários tempos quando é apontado que “as mudanças não ocorrem do mesmo jeito nem no mesmo ritmo em todo lugar; é que cada grupo humano tem um tempo em um ritmo que lhes são próprios”, pois, como já dito anteriormente, o trabalho do professor não deve ser descartado na contribuição para o entendimento da relação da História com o tempo. O autor para finalizar e ajudar a exemplificar a colocação do tempo histórico apresenta mais alguns elementos que permitem perceber diferentes tempos históricos em um mesmo cronológico:

Os brasileiros que habitam cidades com muitos prédios, avenidas largas e luminosas por toda parte vivem de um jeito e em um ritmo muito parecido; vivem, portanto, no mesmo tempo histórico.

Mas nem todos os habitantes do Brasil vivem do mesmo modo e no mesmo ritmo. Os Kayabi (indígenas do Rio dos Peixes, no norte do Mato Grosso), por exemplo, vivem em um tempo histórico diferente daquele dos habitantes de grandes cidades. Observando o calendário dos Kayabi [Figura 11], percebe-se que eles organizam suas vidas com base nos acontecimentos naturais, guiando-se pelo tempo da natureza. (Ibdem, p. 30)

Figura 11 – Representação de Calendário Kayabi.



Fonte: BOULOUS JR, *História & Cidadania*, 6ºano, p.11, 2009.

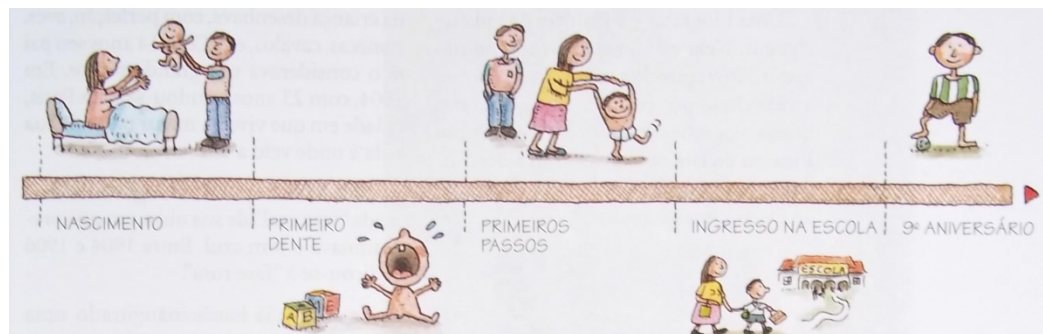
Percebe-se aqui a coexistência do tempo indígena ou o tempo da natureza com o tempo cronológico usual em nossa sociedade, melhor dizendo, a coexistência entre diferentes tipos de tempo histórico cada qual segundo suas próprias culturas mas dividindo um mesmo tempo cronológico.

Em suma esta coleção apresenta, de diferentes formas, elementos para a compreensão do tempo histórico conforme as novas propostas da historiografia trazendo elementos que subentende as rupturas e permanências das sociedades, apresentando ritmos e velocidades diferentes nesse processo, bem como as diferenças culturais que envolvem a compreensão do tempo histórico.

*História Temática* dos autores Montellato, Cabrini e Catelli Junior tem o maior número de páginas dedicadas à introdução da disciplina de História. Analisaremos ao longo de suas páginas os indícios sobre a forma de trabalhar o tempo histórico em seu conteúdo.

A coleção inicia com a busca pelo entendimento da distinção entre História e memória, procurando estabelecer, inicialmente, as concepções acerca da memória, com um foco voltado às perspectivas da lembrança, uma relação físico-psíquico, nas quais a rememoração pode ser despertada de diferentes formas, principalmente se considerarmos nossos órgãos sensoriais. A primeira abordagem mais direta sobre uma relação com a representação do tempo surge através da explicação da linha do tempo, “a partir das anotações de um diário e das lembranças que se consideram significativas, podemos montar uma linha do tempo. Nela podemos registrar a ordem dos fatos que julgamos mais importantes” (MONTELLATO et. al., 2002, p.12). A partir dessa afirmação os autores convidam os alunos para o preenchimento de uma linha do tempo em branco semelhante à imagem abaixo (figura 12).

Figura 12 – Representação da linha do tempo de uma criança ilustrada no livro *História Temática*



Fonte: MONTELLATO et.al, *História Temática*, p.13, 2002)

A figura representada acima define o tempo linear durante a vida de uma criança, apresentando fatos que podem envolver a vida cotidiana de qualquer criança que ingressam no ensino regular.

Numa linha do tempo semelhante a essa, você pode representar não somente a sua vida pessoal, mas a história de seu bairro, de sua cidade, de uma região, do país e até mesmo de toda a humanidade.

Para representar a duração de sua vida em uma linha do tempo, não é necessário ter as datas precisas para marcar os intervalos. Às vezes, não sabemos com exatidão quando algo ocorreu, mas lembramos alguns detalhes da época.[...] (MONTELATTO et.al., 2002, p.13)

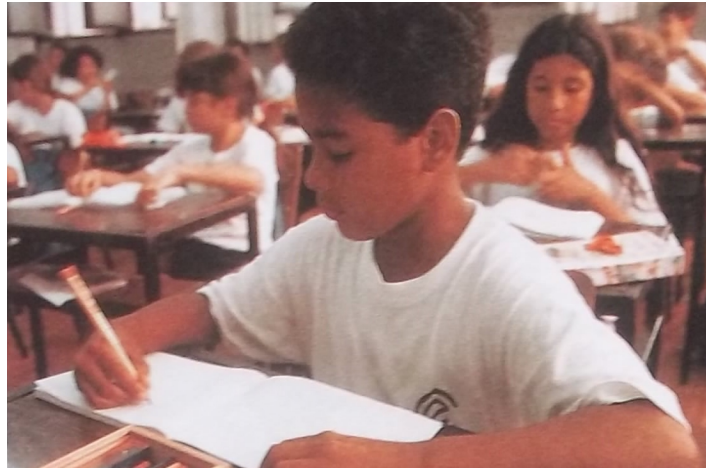
A explicação dada pelos autores busca explicar outras referências temporais para a composição da linha do tempo, descartando a necessidade de pontuar com exatidão a data de um momento específico. Complementando o capítulo, duas narrativas são colocadas em perspectiva: a primeira remonta às memórias da década de 1920 de uma senhora nascida em São Paulo, em que o bucolismo desse tempo lhe traz recordações das brincadeiras na rua, brincadeiras de roda, nadar na lagoa, coisas impensáveis na São Paulo de hoje; o segundo conta a narrativa de um jovem índio do parque do Xingu narrando sua relação com a caça, pesca, coleta e das diversões como jogar bola, nadar, e as brigas com adversários (Idem, p.17-8). Estas narrativas de memória são problematizadas pelos autores buscando a reflexão dos alunos quanto às suas semelhança e diferenças, até mesmo dos modos de vidas em diferentes tempos e lugares. Estes problemas servem como introdução à problematização de um novo capítulo, porém curto, que traz a reflexão sobre várias histórias coexistindo em um mesmo tempo cronológico. Utilizando dos conhecimentos prévios do capítulo anterior, os autores complementam a ideia com a análise de três fotos precedidas pela seguinte síntese:

Vimos até agora que cada pessoa possui a sua própria história. Nossas histórias são diferentes umas das outras, porém não acontecem isoladamente. Estão ligadas ao grupo social a que pertencem, ao lugar e ao tempo em que vivemos e ao nosso modo de vida; enfim, relacionam-se a cultura da qual fazemos parte. (Ibdem, p.22)

Há indícios no texto acima que buscam reafirmar a coexistência de tempos que convivem em uma mesma época, variando entre grupos sociais, entre culturas e

compartilhando um mesmo tempo cronológico. Complementarmente ao texto abaixo podemos observar as imagens que ajudam a compor as afirmações:

Figura 13 – Crianças em uma sala de aula no Rio de Janeiro.



Fonte: MONTELATTO et.al, *História Temática*, p.22, 2002

Figura 14 – Crianças trabalhando no campo em Palmeira (PR) em 1994.



Fonte: MONTELATTO et.al, *História Temática*, p.22, 2002

Figura 15 – Crianças Kayapó brincando.



Fonte: MONTELATTO et.al, *História Temática*, p.22, 2002

Ao analisar as imagens acima podemos perceber pela qualidade técnica das três imagens apresentadas que são de uma época bem parecida, mas apresentam diferentes culturas e grupos sociais. Tal processo leva a compreensão da multiplicidade temporal no aluno, ajudando-o a perceber tais nuances em sua própria realidade.

O próximo item que interessa para este trabalho e que está presente nesta coleção se refere a marcação do tempo cronológico, a análise dos instrumentos de marcação do tempo, principalmente, em nossa sociedade ocidental.

Você já parou para pensar que temos horário para tudo – fazer as refeições, ir à escola, chegar em casa – e que comemoramos algumas datas, como aniversários, datas cívicas, entradas de estações do ano? Quando alguém quer dizer que se atrasou é comum ouvirmos a expressão ‘perdi a hora’. Mas... e para saber quando comemorar datas importantes? Como cumprimos com horários marcados?

[...]Todas as nossas ações estão relacionadas ao tempo. Vivemos em uma época em que o tempo e sua medição são parte importante do cotidiano. (Ibidem, p.38)



Este trecho introdutório demonstra o quão nossa sociedade está presa ao tempo cronológico, seu entendimento é fundamental para se perceber as nuances históricas em nosso cotidiano. Os autores a partir dessa breve introdução trazem ao conhecimento dos alunos diferentes representações dos dias da semana para diversas culturas latinas partindo das nomenclaturas de cada dia. Ao tratar da temática dos calendários explicando suas origens e funcionamento os autores utilizam algumas referências de outras culturas a fim de exemplificar melhor diferentes referenciais de marcação do tempo, bem como diferentes instrumentos de medição do tempo (figura 16).

Figura 16 – Diferentes instrumentos utilizados para a marcação do tempo.



(Fonte: MONTELATTO et.al, *História Temática*, p.45, 2002)

Após realizar uma tarefa logo no início dos estudos os alunos retomam o estudo da linha do tempo:

Assim como você construiu, no primeiro capítulo, a sua linha do tempo, as sociedades utilizam esse recurso para organizar a sua história. Você recorda que cada aluno elaborou a sua própria linha do tempo e que eram diferentes um das outras? Isso porque cada um tem sua própria história. Da mesma forma, para cada sociedade há diferentes linhas do tempo.

Mas lembra-se também de que havia algumas datas que eram comuns a todos? Eram os fatos mais significativos para todo o grupo. Assim, quando se vai estabelecer a linha do tempo de uma sociedade, ou mesmo do mundo, não há apenas uma única possibilidade. A partir do

estudo de momentos ou fatos amplamente aceitos, cada pesquisador julgará aquilo que considera mais importante e que deve fazer parte de uma linha do tempo. (MONTELATTO et.al, 2002, p.46)

É importante perceber que os autores apresentam acima a possibilidade de existir diferentes perspectivas para as linhas temporais, assim como também ocorre no debate historiográfico, como já pôde ser observado na introdução desse trabalho. Isto possibilita que o aluno possa melhor compreender que diferentes culturas e diferentes grupos sociais utilizam diversos pontos de referência em sua história adequando cada qual às suas características particulares.

Após uma longa preparação abordando diversas nuances que compõe de forma indireta o entendimento do tempo histórico, os autores problematizam o tema para a compreensão dos alunos:

As diferentes formas pelas quais cada sociedade conta o tempo relacionam-se com a maneira como usa o seu tempo, Assim como existem diferentes formas de contar o tempo, existem também diferentes modos de vida convivendo em uma mesma época.

O fato de o século XVII, por exemplo, já ter terminado não significa que algumas das tradições e idéias, ou seja, um modo de ver a vida, uma mentalidade daquele período, tenham obrigatoriamente deixado de existir. Assim, veremos que em uma mesma época podem existir diferentes tempos, ou seja, em um mesmo espaço podem conviver diferentes modos de vida relacionados com diferentes tradições do passado. (Ibidem, p.50)

Aparecem de maneira implícita as relações de rupturas e permanências da sociedade, que são trabalhadas pela historiografia, marcando a existência de diversos tempos históricos no mesmo *continuum*, e não obstante a explicação continua:

No espaço que habitamos, no nosso bairro, cidade ou país, convivem diferentes ritmos de vida. Nas grandes cidades muitos reclamam da 'falta de tempo', de estar sempre com pressa, e esse ritmo veloz pode ser até mesmo visto nas avenidas, quando milhares de carros passam por

minuto em alta velocidade. Nessas mesmas cidades, outros vivem em um ritmo mais lento, às vezes até reclamando do ‘tempo que não passa’.

Esses ritmos certamente revelam diferentes modos de vida. Como vimos no início deste capítulo, em uma mesma época podem existir diferentes tempos históricos. (Ibidem, p.52)

Cada vez mais as ideias dos autores se aproximam da historiografia, principalmente das ideias de Fernand Braudel ao apresentar as rupturas e permanências entre tradições culturais em nossa sociedade: “Da mesma maneira que muitas tradições culturais permanecem, tantas outras mudam, ou seja, ocorrem rupturas, quebras.[...]” (MONTELATTO, 2002, p.53).

Percebe-se que os autores se esforçam para trazer ao entendimento dos alunos, demonstrando de maneira prática e textual as rupturas e permanências presentes na sociedade, a coexistência de diferentes tempos e culturas, e, com isso, elucidar melhor o entendimento do tempo histórico.

A próxima análise se refere a *Navegando pela História*, vamos iniciar analisando o seguinte trecho:

A História nos ajuda a compreender melhor o modo de vida dos povos. Com seu estudo, podemos perceber costumes, crenças, tradições de diferentes épocas e lugares, também podemos observar transformações das sociedades e aspectos que permaneceram inalterados ao longo do tempo. (PANAZZO et. al., 2009, p.10)

O texto acima se refere ao primeiro parágrafo da coleção e já se pode perceber alguns sinais de rompimento com o tempo cronológico linear apresentando as sociedades como fruto de rupturas e permanências em suas estruturas. Após refletir mais um pouco sobre o assunto e apresentar algumas indagações sobre o estudo da história os autores apresentam os sujeitos históricos:

Todas as pessoas que fazem parte de uma sociedade – crianças, jovens, adultos, mulheres, homens, pobres, ricos – constituem a História

com os trabalhos que desenvolvem, seu comportamento, a convivência com a família e com outros grupos sociais, as decisões que tomam, as ideias nas quais acreditam etc. Somos sujeitos históricos. A história é feita por ações individuais e coletivas dos sujeitos históricos. (Idem, p. 14)

Dar voz aos pequenos sujeitos vem sendo uma das formas que a historiografia atual encontrou para melhor entender as relações políticas, econômicas e sociais ao longo do tempo. Este movimento vai contra a história clássica que mantinha o foco apenas nos grandes nomes da história. A compreensão enquanto sujeito histórico possibilita aos alunos compreenderem que não são inertes no transcorrer do tempo, mas que são parte de um imenso processo.

Diferentes culturas compõem um mesmo meio social, frutos de ramificações culturais diferentes, são partes intrínsecas de uma sociedade, a diversidade cultural se mostra como o resultado das permanências de outras culturas que sobrevivem ao longo do tempo. O trecho abaixo procura explicar a diversidade cultural:

A cultura é a marca de um povo, é sua identidade. Por meio dela, as pessoas de um mesmo grupo sentem-se unidas, ligadas entre si por traços em comum e transmitem esse patrimônio as gerações mais jovens.

A cultura é resultado de ações coletivas do trabalho de muitas gerações. Ela é dinâmica, modifica-se constantemente e está relacionada a história de cada povo, ao seu modo de vida, as suas necessidades, seus valores. Portanto, não existe uma cultura universal, válida para todas as sociedades. Em uma mesma sociedade também há diferenças em algumas manifestações culturais, geralmente os grupos sociais assumem atitudes de acordo com sua idade, origens familiares, região em que vivem, padrões de consumo, tradições religiosas etc. (Ibidem, p.26)

Após essas explicações os autores procuram desmistificar a existência de uma história única, trazendo à reflexão a história dos bosquímanos da África do sul. Essa tribo é conhecida por viver da caça, pesca e coleta e por ainda fabricarem seus

instrumentos utilizando-se de pedras, caso adotássemos uma visão simplista da história poderíamos enquadrá-los na pré-história, porém esta tribo é contemporânea, preservando sua cultura ao longo do tempo e, isso nos faz perceber como cada sociedade detém um tempo histórico próprio que se encontram em um mesmo tempo cronológico.

Seguindo, os autores apresentam diferentes formas de marcar o tempo apresentando os calendários, os relógios, as horas etc. Dentre os calendários é apresentado diferentes tipos para diferentes culturas como chineses, maias e muçulmanos.

Figura 17 – Calendário maia.



Fonte: PANAZZO et. al., *Navegando pela História*, 2009, p.30.

Figura 18 – Ano 1 do calendário muçulmano.



Fonte: PANAZZO et. al., *Navegando pela História*, 2009, p.30.

Pelos indícios apresentados percebemos que os autores buscam problematizar as questões relacionadas aos tempos históricos de uma forma mais leve, sem problematizar o tema em si, mas apresentando de diferentes formas as características que compõem este tema específico, sugerindo rupturas e permanências ao longo da história por meio de características que podem ser percebidas ao observar ao redor em seu meio social.

Seguiremos com a coleção *Para entender a História*. No primeiro capítulo se refere às primeiras impressões do saber histórico, pontuando sua utilidade e explicando aos alunos o que constitui a história:

[...] A História procura saber como e por que, no decorrer do tempo, ocorrem mudanças nas sociedades humanas. Mas também procura saber por que, ao contrario, algumas coisas não mudam ou mudam pouco. Em outras palavras, a História procura compreender tanto as mudanças como as permanências. (FIGUEIRA, 2009, p.10)

Rupturas e permanências são as questões fundamentais para a compreensão da existência de tempos históricos, é perceptível na fala do autor o enfoque a estes dois conceitos na compreensão da construção histórica. O autor desenvolve mais algumas temáticas básicas ao ensino de história, como por exemplo, explicar o que são fontes históricas e a construção do fato histórico. Partindo desse ponto, o autor busca explicar as diferentes razões que levam a não existir uma história unânime, pronta e acabada:

[...] um fato pode mudar de aspecto conforme o tempo passa. Entre outros motivos, isso pode acontecer porque aquilo que se considerava importante em uma época pode ser visto como menos importante em outra. Também pode ocorrer o contrário: aquilo que não era considerado importante passa a ter importância. Assim, o ponto de vista dos historiadores que viveram em outra.

Com isso, queremos dizer que o modo como vemos o passado vai mudando ao longo do tempo. Em meados do século XIX, por exemplo, grande parte dos historiadores praticamente só se interessava pelo que acontecia no terreno da política. Hoje, é muito mais frequente estudar o cotidiano das pessoas, sua cultura etc. (Ibidem, p.16)

É interessante perceber nas palavras do autor como ele busca desmitificar a natureza inerte da História tratando-a como algo vivo e que se modifica de acordo com o tempo, novas investigações ou apenas novas perspectivas. Isso demonstra a natureza viva do passado que sofre inúmeras modificações com os diferentes olhares lançados à sua luz. Acompanhem o trecho a seguir:

[...] o tempo é um dos objetos de estudo do historiador, mas ele se interessa por muito mais coisas: estudar o que as pessoas fizeram em determinado período de tempo, entender como homens e mulheres de uma determinada época pensavam e quais eram seus valores; saber o que adultos e crianças vestiam, comiam, calçavam; como se divertiam, em que trabalhavam, de onde tiravam seu sustento; compreender como se relacionavam e se expressavam no cotidiano; estudar suas formas de arte; saber[...].

Assim, você pode ver que o tempo do historiador está cheio de pessoas, de movimentos humanos, de máquinas, de ambientes, animais e objetos de todo tipo. Está cheio de pensamentos, de emoções, de sensações de pessoas que viveram em outra época. Está cheio de palavras, imagens, sons que de algum modo fizeram parte da vida dessas pessoas. Enfim, o tempo do historiador é o tempo de todos que tenham deixado algum vestígio de sua existência, o qual venha a ser por ele estudado. (Ibidem, p.20)

Ao analisarmos este trecho podemos sugerir que o tempo do historiador é o tempo histórico, no qual cada vestígio da história da humanidade nos ajuda a compor cada uma de suas partes, sendo elas em um período curto ou em um período longo. Não podemos afirmar que o autor trabalhe com um conceito mais complexo de tempo histórico bem definido, mas ao trabalhar as rupturas e permanências em uma sociedade fica implícito a existência de mais de um tempo histórico em um dado momento. As demais questões acerca do tempo trabalhadas pelo autor não mudam muito com o que vimos até o momento apenas algumas explicações factuais sobre calendários, instrumentos de medidas e divisão clássica da história.

Em *Para viver juntos: história* inicia o estudo propondo um exercício de memória, ao propor que os alunos procurem identificar semelhanças e diferenças entre os dias atuais e os de seus avós. Em seguida é iniciada algumas problematizações acerca da memória e dos museus, explicando aos alunos a associação entre a memória e lembrança, e os museus que representam um local



do passado em meio a nosso período contemporâneo. Adiante explicam como fundamenta-se a relação da História e suas fontes, de maneira bem sucinta, apresentando aos alunos a diversidade de fontes utilizadas no processo de construção dos fatos históricos como: fontes escritas, iconográficas, fontes orais, fontes materiais e fontes sonoras.

Após essas breves considerações inicia-se o estudo do tempo em si, apresentando os instrumentos de medição do tempo, calendários, e as classificações dos séculos. A partir daí continuam:

Na mitologia grega, Cronos era o deus do tempo. Por isso, as palavras que se relacionam com as maneira de medir e organizar o tempo sequencialmente apresentam o radical crono-. Trata-se do tempo cronológico.

Para dividir e organizar o tempo utiliza-se o calendário. Para ordenar e representar os fatos históricos em sequência cronológica, usa-se um recurso chamado linha do tempo. Essa linha pode ser construída em qualquer unidade de tempo: anos, décadas, séculos.

Ao elaborar uma linha do tempo para contar a história da humanidade, é comum, na cultura ocidental, usar como referência o ano do nascimento de Cristo (ano 1).

Os acontecimentos anteriores a essa data são dispostos na linha em ordem crescente, sempre partindo do ano do nascimento de Cristo. As datas correspondentes aos fatos ocorridos depois do nascimento de Cristo são dispostas na ordem crescente. (MOTOOKA, 2009, p.35)

Nas linhas acima podemos observar um belo resumo de como é o tempo cronológico, incluindo como fazer uma linha do tempo partindo das datas crescentes, ou seja, uma boa representação da estrutura temporal linear cronológica, sem demonstrar que o tempo também pode ser relativizado por meio das nuances de rupturas e permanências na sociedade.

Em história, devemos sempre buscar a problematização, as formas de demonstrar que o passado não está morto e que muitas vezes esse passado está

presente em nosso cotidiano. Dentro dos limites da proposta desta pesquisa não foi observado essa problematização do tempo, sendo apresentado, em resumo, pela forma como foi transcrito o trecho acima. Em linhas gerais, esta coleção aborda o tempo de uma maneira clássica, linear, sem apresentar reflexos dos estudos mais recentes da historiografia.

A próxima coleção analisada é o *Projeto Araribá: história*. Esta coleção inicia a introdução com os estudos da disciplina História explicando o trabalho do historiador, fazendo a distinção entre as fontes históricas. Dentre as propostas uma chama a atenção por seu tentar uma desconstrução de algo enraizado no senso comum. Acompanhem o trecho abaixo:

Naquela época [século XIX], além de valorizar essas fontes escritas, os historiadores pensavam que havia uma verdade absoluta sobre o passado. Partindo do estudo dos textos, buscavam fornecer uma versão única de um acontecimento. Isso não significa que eles considerassem verdadeiras todas as informações de um documento. Procuravam antes saber se um documento era falsificado.

Os historiadores continuam até hoje a usar esse método de investigação, mas não acreditam mais na construção da verdade absoluta. Eles consideram a existência de várias versões para um mesmo acontecimento. Afinal, cada um que tenha participado de um evento tem sua versão particular a respeito dele. (Projeto Araribá: história, 2009, p.15)

Nossa história é formada por diferentes sociedades e culturas, cada uma com suas próprias particularidades e histórias diferentes. Assim ao longo dos anos os debates historiográficos buscaram ampliar os conceitos de fontes abrangendo mais versões históricas. Assim é possível traçar diferentes tempos históricos em uma mesma sociedade.

Iniciam-se então os estudos envolvendo o tempo e a história. Em um primeiro momento são apresentadas algumas breves considerações sobre a importância da

organização temporal pela humanidade, e a necessidade da organização do tempo para o historiador:

O historiador francês Fernand Braudel (1902-1985) afirmava que era possível dividir os acontecimentos históricos em três dimensões temporais:

- os de breve ou curta duração, como a votação de uma lei pelo Congresso; o nascimento ou a morte de uma pessoa, a realização de um *show* ou de uma partida de futebol;
- os de média duração, como o tempo de um governo, da Primeira e da Segunda Guerra Mundial ou a carreira de um jogador de basquetebol; e
- os de longa duração, como os regimes políticos, o período da escravidão no Brasil ou os hábitos alimentares,

Para a compreender esses acontecimentos, é importante levar em consideração o tempo cronológico, que é marcado pelos calendários. Apenas datando o começo e o fim de um acontecimento é possível saber sua dimensão: se durou pouco ou muito ou se ocorreu antes, depois ou no mesmo tempo de outros acontecimentos. (Ibidem, p.18)

De maneira bastante clara os autores da coleção procuram estabelecer aos alunos as ideias do tempo tripartite braudeliano que indica a possibilidade de diversos tempos históricos existirem no mesmo tempo cronológico em diferentes durações ou até mesmo em durações semelhantes. Após essa demonstração do tempo tripartite os autores explicam as relações mecânicas dos instrumentos de marcação do tempo. Embora essa coleção apresente os conceitos braudelianos eles são muito mal aproveitados, não relacionando-os na prática a diferentes culturas, diferentes tempos, permanecendo apenas na teoria.

A análise da coleção *Radix*<sup>16</sup> trabalha pouco com os conceitos referentes ao tempo histórico. questão cultural não é abordada nos primeiros

---

<sup>16</sup> Esta coleção não apresenta autores.

capítulos da coleção e pouca coisa é trabalhada em abstrações sobre o tempo, o trecho mais contundente pode ser lido a seguir:

[...] a História trabalha com as ligações que existem entre passado e presente. Por isso, o tempo tem um papel importante em nosso estudo.

[...] Existem diversas formas de dividir e marcar o tempo: os segundos, os minutos, as horas, o dia, a noite, o mês, o ano, as estações etc. (Radix, 2011, p.15)

O que nos interessa no trecho acima é a citada relação entre passado e presente que faz parte do entendimento das novas metodologias sobre o tempo histórico, porém acaba se tornando uma citação vaga, pois não há problematização ou exercícios que propiciem aos alunos compreenderem sobre essa dimensão. Em seguida percebe-se as explicações mecânicas sobre os modos de marcar o tempo mais comuns que utilizamos. Gostaria de citar outro trecho com conteúdo que considero interessante:

“Para os antigos povos da Mesopotâmia, por exemplo, o dia se dividia em 12 partes e se iniciava quando o Sol estava a pino, momento que para nós, atualmente, estaria próximo do meio-dia. Para as pessoas que seguem a religião judaica, o dia começa com o pôr do sol.” (Idem, p.15)

Aqui percebe-se que há uma preocupação dos autores de demonstrar a marcação do tempo entre diferentes culturas, porém a lacuna aberta para uma discussão mais aprofundada discutindo algumas rupturas e permanências históricas não são bem aproveitadas tornando o texto raso.

No mais o que encontramos nesta coleção são as questões mais comuns como a diversificação de fontes proposta pela nova historiografia e as explicações quanto à representação dos séculos. Assim, esta coleção poderia aproveitar alguns momentos que os próprios autores criaram para discutir melhor os temas já citados, mas não abordam de maneira clara as percepções do tempo histórico.

Finalizando as análises, observaremos a coleção *Saber e fazer história*. Esta coleção logo em suas primeiras páginas apresenta um exercício com a finalidade de despertar ao aluno noções de rupturas e permanências através da análise de duas fotografias:

Figura 19 – Fotografia do Rio de Janeiro início do século XX.



Fonte: COTRIM, Gilberto; *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, 2009, p.8.

Figura 20 – Fotografia do Rio de Janeiro contemporânea.



Fonte: COTRIM, Gilberto; *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, 2009, p.9.

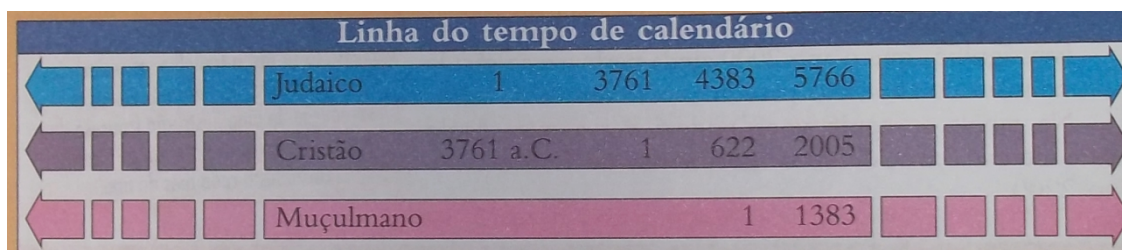
Ao observarmos as figuras 19 e 20 percebe-se que ambas são representações da cidade do Rio de Janeiro, a primeira possivelmente remonta ao início do século XX e a segunda corresponde ao período contemporâneo. Este exercício propõe que sejam observadas as semelhanças e as diferenças nas duas fotografias propiciando que o aluno perceba que algumas estruturas permanecem praticamente imutáveis ao longo do tempo enquanto outras se modificam mais rapidamente.

Em um segundo momento, após explicar de maneira sucinta as fontes históricas e os sentidos da palavra história o autor explica as relações de rupturas e permanências iniciadas anteriormente:

Os historiadores reúnem as informações dos documentos para saber o que, ao longo do tempo, provocou mudanças, seja na economia, seja nas artes, na política, na maneira de pensar, ou nas formas de ver e de sentir o mundo. Mas eles também estudam as permanências, ou seja, aquilo que não se alterou mesmo quando muitas mudanças ocorreram – como ruas e bairros da cidade que não se modificaram, ou ainda maneiras de realizar certos tipos de trabalho como se fazia vinte ou cinquenta anos antes, por exemplo. (COTRIM, 2009, p. 18-9)

Percebemos nas palavras do autor uma referência indireta ao pensamento braudeliano, indicando as rupturas e permanências contida no meio em que vivemos, sem maiores problematizações, e também, não chega a definir a coexistência temporal. Em um modelo de representação da linha do tempo, o autor apresenta três formas diferentes de marcar o tempo cronológico para diferentes culturas, observe abaixo:

Figura 21 – Representação da linha do tempo em três calendários.



Fonte: COTRIM, Gilberto; *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, 2009, p.18.

O que se pode inferir ao observar a imagem acima é que o autor apresenta diferentes maneiras de marcar o tempo que não se excluem, ou seja, que cada povo apresenta um modelo próprio para a medição do tempo. Mas problematizações mais complexas ficam por conta do professor, pois o debate não é trazido no livro.

Quanto às demais características sobre o estudo do tempo, a coleção se aproxima da história clássica observando a divisão clássica da história (Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea) marcando o início de cada um dos períodos por datas bem definidas. Em linhas gerais, podemos sugerir que a coleção apresenta elementos que possibilitam que seja entendida uma relação entre passado e presente, mas não podemos sugerir que há uma problematização do tempo histórico.

Em geral o que podemos avaliar das coleções é que temos em boa parte delas a consonância com as diretrizes dos currículos do PCN e CBC e ainda conta com elementos proposto pela historiografia sobre o debate do tempo histórico. Mas em contrapartida algumas coleções apresentam de maneira muito superficial ou deixam esses elementos muito implícitos, o que pode ser reflexo da política governamental com relação aos livros didáticos, sendo que, como visto anteriormente, para a aprovação de uma coleção para a escolha dos professores é necessário que esses livros apresentem alguns elementos que são orientados pelo PCN. Observe a tabela abaixo:

Tabela IV: Divisão das coleções quanto aos elementos temporais apresentados.

<b>Diferentes perspectivas de tempo histórico<sup>17</sup></b>	<b>Poucos elementos para definição<sup>18</sup></b>	<b>Abordagem temporal superficial<sup>19</sup></b>
História – das cavernas ao terceiro milênio	Navegando pela História	História em projetos
História em Documentos – Imagem e texto	Para entender a História	História e vida integrada
História sociedade & cidadania	Projeto Araribá	Para viver juntos: história
História Temática	Saber e fazer história	Projeto Radix

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

Como podemos observar nos dados da tabela acima, ao somar as duas primeiras colunas percebemos que a maioria dos livros didáticos, dois terços do total analisado, aprovados pelo PNLD-2011 procuram estabelecer de alguma forma elementos propiciam o entendimento do tempo histórico de maneira múltipla como proposto pelos currículos escolares (PCN e CBC), apenas um terço do total de livros analisados não trazem elementos suficientes para que o tempo histórico seja problematizado, ou entendido como propostos pelos currículos e pelo debate historiográfico sobre a temática.

17 Estão presentes nesta categoria todas as coleções analisadas que apresentavam elementos suficientes para propiciar o entendimento do tempo histórico de forma múltipla.

18 Estão presentes nesta categoria todas as coleções analisadas que apresentam alguns elementos para a compreensão do tempo histórico múltiplo, como as relações de ruptura e permanência mas que não haviam elementos suficientes para o entendimento de um tempo histórico múltiplo e problematizado.

19 Estão presentes nesta categoria todas as coleções analisadas que apresentaram uma abordagem superficial do tempo, muito mais próximo do tempo cronológico por si só que o tempo histórico de fato.



#### 4 - Considerações

Inicialmente, a proposta desta pesquisa fora elucidada a partir de uma pequena amostragem desenvolvida em um trabalho anterior que demonstrava uma relativa defasagem na abordagem do tempo histórico enquanto saber escolar, apresentando em suas considerações sobre o tema o grande hiato entre o saber acadêmico e suas reapropriações para os livros didáticos. Assim, esta pesquisa foi dedicada a expandir um pouco mais estas fontes e analisar os livros que foram entregues pelo MEC<sup>20</sup> para a escolha da coleção a ser utilizada pelas escolas da rede pública. Pois para que os alunos possam compreender as nuances da história é necessário que compreendam que o tempo histórico se difere do tempo cronológico. Não se trata de uma sucessão de eventos por si só, mas de uma relação múltipla do tempo em que várias nuances de outras épocas podem se manifestar sobre determinado fato histórico, ou mesmo em que várias culturas podem apresentar cada uma um tempo histórico diferente apesar de compartilharem o mesmo tempo cronológico.

Ao longo da pesquisa procurei suscitar algumas reflexões que considero importante para se pensar a relação entre os livros didáticos e as questões políticas, sociais e econômicas que os envolvem. Foram ainda tema e objeto da pesquisa analisar as formas como o tempo histórico vem sendo abordado nesses livros, sendo ainda objeto de análise alguns exercícios relacionados ao conhecimento do tempo histórico. Como visto neste trabalho o livro didático no Brasil passou por um processo longo que envolvia, e ainda envolve em suas diretrizes a presença do Estado, primeiramente como regulamentação curricular e com o Programa Nacional do Livro Didático se tornou o principal consumidor final.

Esta estrutura criada pelo Estado resulta em um maior controle sobre seu conteúdo, posto que para uma coleção ser aprovada para compor o PNLD ela passa

---

20 O Guia do PNLD apresenta mais algumas coleções como opções de escolha, mas ao indagar as escolas que me forneceram os materiais de pesquisa me foi relatado que algumas coleções não foram enviadas para a análise dos professores.

por um processo de avaliação que julga se os livros estão em consonância com as diretrizes educacionais da disciplina contidas no PCN. Entretanto, conforme pôde ser observado ao longo deste trabalho a avaliação aparentemente segue critérios muito subjetivos, aprovando alguns livros com o mínimo possível de referências ao tempo histórico. Relembrando alguns pontos, teoricamente, todos os livros aprovados para compor o PNLD deveriam ter em seu conteúdo uma noção de tempo histórico que rompe com a perspectiva linear cronológica, pois estas diretrizes se encontram explicitamente citadas no PCN-História, dessa forma, todas as coleções deveriam apresentar em seu conteúdo uma maior multiplicidade temporal e ser melhor problematizada quanto ao tema tempo histórico. Como dito anteriormente, essas questões permitem ao aluno um maior entendimento de sua função enquanto sujeito histórico, percebendo as características culturais, sociais e políticas que compõem a constituição de seu presente.

Quanto às coleções, este trabalho procurou analisar como o conceito de tempo histórico foi abordado nas coleções ou os indícios que continham estes livros para perceber quais realmente apresentavam esses elementos apresentados pelo PCN e CBC. Dentre o total de doze livros iniciais das coleções analisadas, oito apresentaram de alguma forma indícios que ao serem mais bem explorados pelo professor em sala de aula possibilitaria uma melhor compreensão do tempo histórico, permitindo que pudesse romper com a noção de tempo linear cronológico e progressista. Porém, quatro das coleções analisadas não apresentaram elementos suficientes para isso, cabendo totalmente ao professor criar estratégias para que os alunos compreendessem este conceito fundamental ao ensino de história.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao modelo de tempo histórico presente nos livros didáticos. Neles o que se percebe é uma forte influência do modelo tripartite de duração proposto por Fernand Braudel. Porém, ao que se segue em algumas coleções, aparentemente citam o tempo histórico apenas como forma de buscar contemplar em suas páginas algum referencial às propostas contidas no PCN. Tal estratégia não deve ser descartada, pois falamos aqui de um mercado que

movimenta milhões de reais no mercado editorial. Não ser aprovado para o PNLD significa não receber uma parcela desses milhões destinados ao programa, o que pode justificar algumas coleções abordarem de maneira muito superficial e sem problematizações as questões envolvendo o tempo histórico apenas para que não sejam excluídos do programa.

Foi possível perceber, por meio dos indícios encontrados nos livros didáticos, que as coleções tendem seguir ao modelo de tempo histórico proposto por Fernand Braudel. O autor em seus escritos sobre a teoria do pensamento histórico analisa a história como fruto de um processo político-econômico-social resultante de rupturas e permanência ao longo de seus acontecimentos. Com a finalidade de melhor esclarecer estes pontos, Braudel constrói uma visão tripartite do tempo histórico conceituando-os em três categorias: o tempo breve ou de curta duração, a média duração e a longa duração ou o tempo das estruturas. Ao criar estes três conceitos do tempo histórico o autor procurou determinar apenas categorias para a classificação dos fatos históricos, o que não exclui este fato histórico de coexistir dentro das demais dimensões temporais. Ou seja, um acontecimento breve como a queda da Bastilha é parte de um processo maior que se enquadra na classificação da média duração, ou o processo conhecido como Revolução Francesa, e esta por sua vez está contida em uma estrutura mais ampla que pode ser o local de seu acontecimento, que se enquadra na longa duração. Esta estrutura pode ser o local geográfico, no caso a França. Dessa forma podemos perceber a coexistência do tempo histórico em diferentes concepções ao analisarmos determinados fatos históricos, o que permite que estes fatos sejam problematizados em categorias temporais diferentes.

Como alternativas a esse modelo braudeliano abordei os conceitos propostos por dois alemães que criticam o modelo clássico da história, assim trouxe à discussão as ideias de Benjamin e Koselleck como uma alternativa a se pensar o tempo histórico, não critico aqui o modelo braudeliano, mas é possível que novas ideias sejam incorporadas por livros didáticos futuros, pois o que se percebe ao

analisar as coleções do PNLD-2011 é que o debate historiográfico demora muito tempo para atingir o conhecimento escolar, criando uma grande lacuna entre ambos. Assim, vemos que hoje prevalece um modelo de tempo histórico criado ainda por volta da metade do século XX, enquanto a produção historiográfica continua se reinventando e incluindo novas perspectivas sobre o tempo histórico.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** *Obras escolhidas.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.v.I.

\_\_\_\_\_. **Rua de Mão Única.** *Obras escolhidas II.* Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 2a ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** História. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007. (mimeo)

DOSSE, François. *O traje novo do presidente Braudel.* IN: LOPES, Marcos Antônio. Fernand Braudel. **Tempo e História.** Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.36.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 159-192, jan./abr. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas – SP : 4ª Edição. Papyrus, 2000.

- \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas – SP : 4ª Edição. Papyrus, 2003.
- FREITAG, Bárbara; COSTA Wanderly F. da; MOTTA Valéria. **O livro didático em questão.** 2.ed. São Paulo. Editora Cortez. 1993
- Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : História.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- HARTOG, François. “*Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo*”. In.: **Revista de História**, n.148. 2003.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado – Contribuição à semântica dos tempos históricos.** São Paulo, Contraponto, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História, novos problemas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia D. P.; BOMENY, Helena Maria B. **A política do livro didático.** Campinas. São Paulo. Editora Unicamp. 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1996.
- TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História: Um balanço historiográfico.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da História linear e da idéia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson.* In.: **Educação e Filosofia** – v.18 – nº. 35/36 – jan./dez.2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos Curriculares (CBC).** 2007.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. *A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino Aprendizagem.* In: DE ROSSI, Vera

Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem! “Quanto tempo o tempo tem!”*. Campinas, Alínea, 2003.

SILVA, Renata L. **Escola e Trabalho: Contradições na Historicidade da Instituição de Formação de Professores Brasileira**, Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/iolWfNwD.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/iolWfNwD.pdf). Último acesso: 21/07/2015.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **O Grande Mestre da Escola: Os livros de leitura para a Escola Primária da Capital do Império Brasileiro**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008. (mimeo)

#### Fontes

BOULOUS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 1ª Edição. São Paulo: FTD, 2006.

BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. **História das cavernas ao terceiro milênio: dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano**. 2ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história geral e do Brasil, 6º Ano: primeiras sociedades**. 5ª Edição. São Paulo : Saraiva, 2009.

FIGUEIRA, Divalte G.; VARGAS, João T. **Para entender a história**. 2ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2009.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. **História Temática**. 2ª Edição. São Paulo: Scipione, 2009.

MOTOOKA, Débora. *Para viver juntos a história*. São Paulo: Edições SM, 2009.

OLIVEIRA, Conceição; FERRARESI, Carla; SANTOS, Andrea. **História em projetos**. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luiza. **Navegando pela história**. Nova Edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada**. São Paulo: Ática, 2010.

**Projeto Araribá**. Obra coletiva. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: Imagem e texto**. 2ª Edição. São Paulo : FTD. 2002.

VICENTINO, Claudio. **Projeto Radix: História**. São Paulo: Scipione, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-norma-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de Setembro de 1941**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.489, de 25 de Abril de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50489-25-abril-1961-390121-publicacaooriginal-1-pe.html>>, Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 58.653, de 16 de Junho de 1966**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 68.728, de 9 de Junho de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 77.107, de 4 de Fevereiro de 1976.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

## Anexos

### **Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937<sup>21</sup>**

Cria o Instituto Nacional do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição.

DECRETA:

Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do livro.

Parágrafo único. O Instituto Nacional do Livro terá a sede da seus Trabalhos no edifício da Biblioteca Nacional.

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Art. 3º O Instituto Nacional do Livro será superintendido por um diretor nomeado em comissão, com os vencimentos equivalentes ao padrão N.

Art. 4º O Instituto Nacional do Livro terá, além dos serviços gerais de administração, três secções técnicas e um Conselho de Orientação.

---

21 Não consta revogação expressa.

Art. 5º As três secções técnicas se denominarão Secção de Enciclopédia e do Dicionário, Secção das Publicações e Secção das Bibliotecas, cabendo à primeira as funções da letra a, à segunda as funções das letras b e c e à terceira as funções da letra d, do art. 2º dêste decreto-lei.

§ 1º Cada secção será dirigida por um chefe.

§ 2º Os chefes de secção, bem como todo o demais pessoal do Instituto Nacional do Livro serão admitidos na forma do decreto n. 871, de 1 de junho de 1936.

Art. 6º Ao Conselho de Orientação caberá elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, bem como dar parecer sobre as medidas que devam ser tomadas para que os objetivos do Instituto Nacional do Livro sejam conseguidos.

§ 1º O Conselho de Orientação será composto de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º A função de membro do Conselho de Orientação será gratuita e constituirá serviço público relevante.

§ 3º O Conselho de Orientação funcionará na sede do Instituto Nacional do Livro.

§ 4º Tomará parte nas discussões do Conselho de Orientação o diretor do Instituto Nacional do Livro, e funcionará como seu secretário, podendo igualmente discutir as matérias, o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

§ 5º Nenhuma reunião do Conselho de Orientação se realizará sem que para a mesma sejam convocados o diretor do Instituto Nacional do Livro e o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

Art. 6º As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a êle filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo.

Art. 7º O Poder Executivo baixará o regulamento do Instituto Nacional do Livro.

Art. 8º Este decreto-lei entrará em vigor no dia 1 de janeiro de 1938, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937, 116 da Independência e 49º da República.  
GETÚLIO VARGAS.  
Gustavo Capanema.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 27/12/1937.

**Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938** <sup>22</sup>

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,  
DECRETA:

CAPÍTULO I

DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

---

<sup>22</sup> Revogação parcial.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino preprimário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Parágrafo único. A direção das escolas normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderão, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares.

Parágrafo único. Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

Art. 8º Constitue uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

## CAPÍTULO II

### DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.

§ 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.

§ 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês.

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Art. 11. O expediente administrativo da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de uma secretaria, que será dirigida por um secretário, designado pelo Ministro da Educação, dentre os funcionários efetivos de seu Ministério.

Parágrafo único. Todo o demais pessoal, efetivo ou extranumerário, da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático será constituído na forma da lei.

### CAPÍTULO III

#### DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

Parágrafo único. É vedado aos membros da Comissão Nacional do Livro Didático requerer autorização para uso de obras de sua autoria.

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de seu uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, deverá a obra, depois de modificada, ser novamente submetida ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para decisão final.

§ 3º Do julgamento não unânime da Comissão Nacional do Livro Didático, caberá recurso para o Ministro da Educação, que dele decidirá, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 4º Resolvida a matéria por qualquer das formas dos parágrafos interiores, será a solução publicada, e comunicada ao interessado. A publicação e a comunicação de que a obra teve o uso autorizado farão menção do número do registro de que trata o art. 17 desta lei.

Art. 14. Quando a Comissão Nacional do Livro Didático autorizar o uso de um livro, à vista de originais dactilografados, deverá formular ao autor ou ao editor recomendações quanto à sua impressão.

Parágrafo único. Depois de impresso, deverá o livro ser submetido novamente ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para as necessárias verificações.



Art. 15. Sempre que a Comissão Nacional do Livro Didático julgar conveniente, poderá solicitar o parecer de especialistas a ela estranhos, para maior elucidação da matéria sujeita ao seu exame.

Art. 16. As reedições de livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado, poderão ser feitas, caso não incluam importantes adições ou alterações, independentemente de nova petição, mas deverão ser comunicadas à Comissão Nacional do Livro Didático; caso sejam nelas incluídas tais adições ou alterações, a petição de nova autorização deverá ser feita, na forma desta lei.

Art. 17. De cada livro, cujo uso for autorizado, fará a Comissão Nacional do Livro Didático, registo especial, devidamente numerado, de que constem todas as indicações a ele relativas, inclusive um sumário de sua matéria.

Art. 18. O Ministério da Educação fará publicar, no "Diário Oficial", em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores.

Parágrafo único. A menção de cada livro será acompanhada de todas as indicações a que se refere o art. 17 desta lei.

Art. 19. Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida, entre parentesis, declarar-se-á ainda o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, pela maneira seguinte: (Registro n....).

#### CAPÍTULO IV

#### DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;

- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

## CAPÍTULO V

### DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25. A partir de 1 de janeiro de 1940, será vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, na circunscrição sobre que se exercer a sua jurisdição, salvo se esse livro for editado pelos poderes públicos.

Art. 26. Fica proibida a prática de atos da propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático, dentro das escolas.

Parágrafo único. A proibição deste artigo não impede que autores, editores e livreiros, ou representantes seus, remetam exemplares de obras de uso autorizado,

bem como circulares, prospectos ou folhetos explicativos sobre as mesmas, aos professores, ou aos diretores das escolas.

Art. 27. É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares de caráter técnico ou administrativo tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos, ainda que tais atos se pratiquem fora das repartições ou estabelecimentos em que trabalhem.

Art. 28. Uma vez autorizado o uso de um livro didático, o preço de sua venda não poderá ser alterado, sem prévia licença da Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 29. Serão impostas as seguintes penalidades:

- a) ao autor ou editor que, violando a disposição da segunda parte do art. 16 desta lei, fizer constar do livro didático, a declaração de uso autorizado e a todo aquele que incluir essa declaração em livro cujo uso não tenha sido autorizado, ou violar o disposto nos arts. 26 e 28 desta lei, a multa de um conto de réis a cinco contos de réis;
- b) aos infratores da proibição constante do parágrafo único do art. 5º, ou dos arts. 25 e 27 desta lei, e ainda aos diretores das escolas preprimárias ou primárias e aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir de 1 de janeiro de 1940, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem mil réis a dois contos de réis. Se não forem empregados públicos, ou, se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias.

§ 1º Nas reincidências, serão os infratores punidos com o dobro da multa, nos casos da alínea a deste artigo.

§ 2º A reincidência, nos casos da alínea b deste artigo, acarretará aos responsáveis a exoneração do cargo ou função que ocuparem.

Art. 30. As penalidades de que trata o artigo anterior serão aplicadas, com relação aos particulares e aos empregados públicos federais, pelas autoridades federais, e, com relação aos empregados públicos estaduais e municipais, respectivamente pelas autoridades estaduais e municipais.

Art. 31. As autoridades federais, estaduais e municipais, prestarão umas as outras o necessário auxílio para a perfeita vigilância do cumprimento desta lei.

Art. 32. Da imposição de uma penalidade por qualquer autoridade federal, estadual ou municipal, caberá recurso, uma vez, para a autoridade imediatamente superior, se a houver, dentro do prazo de vinte dias contados da data da respectiva comunicação à parte interessada.

Art. 33. Será proibido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não determinar o afastamento dos responsáveis pela reincidência nos casos da alínea b do art. 29 desta lei.

Art. 34. Será apreendida a edição dos livros didáticos, que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da Educação, sem que essa autorização tenha sido concedida.

Art. 35. Verificando que, apesar de não ter o uso autorizado, circula no país livro didático, que, por incidir numa ou mais das hipóteses previstas nos arts. 20 e 21 desta lei, seja manifestamente pernicioso à formação espiritual da infância ou da juventude, a Comissão Nacional do Livro Didático, em exposição circunstanciada, o denunciará ao Ministro da Educação, o qual, aceitos os fundamentos da denúncia providenciará a apreensão da respectiva edição.

Art. 36. Aos livros didáticos escritos na língua nacional, editados até a data da publicação da presente lei, não será negada a autorização de uso, pelo fato de não adotarem a ortografia oficial.

Parágrafo único. Todavia, a partir de 1 de janeiro de 1941, não poderão ser usadas, nos estabelecimentos de ensino de todo o país, livros didáticos escritos na língua nacional, que não adotarem a ortografia oficial, sob pena de apreensão, a ser mandada fazer pelo ministro da Educação.

Art. 37. Os exemplares de livros didáticos, impressos ou datilografados, e os desenhos, mapas ou esquemas, de que trata o art. 12 desta lei, não são sujeitos ao selo previsto no n. 60, da tabela B, que acompanha o regulamento aprovado pelo Decreto n. 1.137, de 7 de outubro de 1936.

Art. 38. As despesas decorrentes da execução desta lei correrão, em 1939, por conta dos recursos constantes da sub-consignação 26, da verba 3, do orçamento do Ministério da Educação já decretado para aquele exercício.

Art. 39. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação no "Diário Oficial", e será divulgada pelos órgãos oficiais dos governos dos Estados e do Território do Acre.

Art. 40. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

GETÚLIO VARGAS

Gustavo Capanema

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/01/1939.

**Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de Setembro de 1941<sup>23</sup>**

Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, a título de gratificação, cinquenta mil réis por sessão a que comparecerem, limitado o pagamento ao máximo de dez sessões por mês.

§ 1º Não poderá realizar-se, num mesmo dia, mais de uma sessão.

§ 2º Por parecer emitido sobre o valor das obras sujeitas ao seu julgamento, perceberá o relator trinta mil réis, cinquenta mil réis ou cem mil réis, conforme se tratar de livro destinado ao ensino pré-primário, ao ensino primário ou ao ensino secundário, normal e profissional de qualquer ramo.

§ 3º Ao pagamento das mesmas gratificações terão direito os membros das comissões especiais que forem designadas de conformidade com o disposto no art. 2º do decreto-lei n. 1.417, de 13 de julho de 1939.

Art. 2º O § 2º do art. 13 do decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, passa a ter a seguinte redação:

"§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações ou correções a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, poderá a obra, depois de modificada ou corrigida, ser usada, cabendo, todavia, à Comissão Nacional do Livro

---

23 Não consta revogação expressa.

Didático, em qualquer tempo, declarar cassada a autorização, se as modificações ou correções recomendadas não tiverem sido devidamente realizadas".

Art. 3º Fica revogado o § 3º do art. 13 do decreto-lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Art. 4º Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional.

Art. 5º Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 do setembro de 1941, 120º da Independência e 53º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.'

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/10/1941.

**Decreto nº 50.489, de 25 de Abril de 1961<sup>24</sup>**

Dispõe sobre o financiamento e a redução dos custo de obras didáticas e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

---

<sup>24</sup> Revogado.



Art. 1º O Banco do Brasil S.A. financiará a produção de livros didáticos, visando estimular seu aperfeiçoamento e a reduzir seu preço de venda.

Art. 2º Poderão beneficiar-se do financiamento previsto no artigo anterior, desde que satisfeitos os requisitos necessários à operação bancária, as edições de obras didáticas que atendam às seguintes exigências mínimas:

I - preço de venda estabelecido de acordo com o Banco do Brasil S. A., tendo em vista o custo da obras e o objeto deste decreto;

II - parecer favorável sobre a obra, emitido por comissão de três professores de notória competência, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura;

III - tiragem mínima que garanta significativa redução do custo de produção;

IV - publicação, de preferência, em um só volume, de toda a matéria do programa relativo a determinada disciplina.

Parágrafo único. Quando se tratar de novas obras com o objetivo de incentivar a renovação e o aperfeiçoamento do livro didático, os limites mínimos de tiragem poderão ser reduzidos.

Art. 3º O Banco do Brasil S.A. providenciará para que as duplicatas de venda de obras didáticas por ele financiadas possam ser descontadas em suas agências.

Art. 4º O Poder Executivo providenciará no sentido de que os programas de ensino e a distribuição das disciplinas pelas séries do curso tenham vigência assegurada pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 5º Adotado um livro didático no estabelecimento, não poderá ser proibido o seu uso em classe, nos dois anos subsequentes.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino médio somente poderão promover a venda de livros por intermédio de suas cooperativas.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura, através dos órgãos próprios, providenciará para que os estabelecimentos sob inspeção federal promovam a imediata organização e instalação de cooperativas escolares.

Art. 7º O Ministério da Educação e Cultura incentivará a produção de obras de consulta de interesse para os vários ramos do ensino, bem como de cadernos e outros materiais de uso escolar.

Art. 8º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, D. F., em 25 de abril de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Clemente Mariani

Brígido Tinoco

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 25/04/1961.

**Decreto nº 58.653, de 16 de Junho de 1966**<sup>25</sup>

Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I da Constituição,

DECRETA:

---

25 Não consta revogação expressa.

Art. 1º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso.

Parágrafo único - Integram o COLTED:

I - O órgão colegiado, incumbido de estabelecer normas e critérios gerais e de aprovar planos de trabalho com as respectivas previsões;

II - A direção executiva, que terá a gerência e administração de entidade.

Art. 2º Incluem-se na receita do COLTED:

- a) os créditos em seu favor concedidos pela União;
- b) Os recursos provenientes de doações ou empréstimos da Aliança para o Progresso, postos a sua disposição pela AID e outras agências internacionais de cooperação técnica;
- c) Suprimentos advindos dos demais poderes públicos, ou de instituições nacionais.

Art. 3º Os recursos do COLTED serão depositados no Banco Central da República, que os contabilizará e sobre eles exercerá a necessária função de auditoria.

Parágrafo único. O Banco Central da República fará abrir no Banco do Brasil, conta em nome do COLTED, por êste movimentada.

Art. 4º São membros do colegiado, presidido pelo Ministro de Estado:

- o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação;
- os diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Nacional do Livro;
- os diretores das Diretorias de ensino do Ministério da Educação e Cultura;
- o presidente do Sindicato Nacional dos Editôres.

§ 1º Os titulares acima poderão fazer-se representar nos seus impedimentos.

§ 2º O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação faz-se-á acompanhar, sempre que necessário, do Diretor Executivo da Companhia Nacional de Material de Ensino.

§ 3º O exercício das funções dos membros do colegiado é gratuito, considerado serviço público relevante.

Art. 5º Ao colegiado do Conselho compete:

I - aprovar a programação geral do COLTED, com as respectivas previsões financeiras, e acompanhar sua execução;

II - assentar os critérios gerais que devam ser adotados na escolha e oportunidade das publicações;

III - estatuir regras genéricas que facilitem a execução dêste decreto;

IV - autorizar a efetivação de despesas até o limite de meio por cento dos recursos do COLTED para custeio de sua operação.

Art. 6º Ao Diretor Executivo indicado pelo Ministro da Educação e Cultura, ao Conselho que o investirá, compete:

I - gerir, administrar e representar o organismo;

II - movimentar a conta especial aludida no art. 3º;

III - ordenar pagamentos e assumir obrigações, dentro dos quantitativos globais e dos planos de conjunto traçados pelo colegiado do Conselho;

IV - celebrar convênios e ajustes com autores, tradutores, editôres, gráficos, distribuidores e livreiros;

V - firmar acordos de assistência técnica com organizações nacionais e internacionais.

§ 1º A Secretaria Executiva será organizada pelo Diretor Executivo, dentro das previsões financeiras adotadas pelo Conselho.

§ 2º A Secretaria será constituída de servidores públicos postos a sua disposição, bem como de especialistas contratados de acôrdo com a legislação trabalhista.

Art. 7º Êste decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 16 de junho de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Pedro Aleixo

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/06/1966.

**Decreto nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966**<sup>26</sup>

Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal,

CONSIDERANDO que a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobremodo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País;

CONSIDERANDO que, na defesa dêsse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza;

---

26 Não consta revogação expressa.

CONSIDERANDO entretanto, que nesse, como em vários outros setores da produção intelectual, seria contraproducente a intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada, cumprindo antes aos poderes públicos orientar e incentivar a livre concorrência, visando a intensificar a produção e a melhorar a qualidade do livro técnico e do livro didático, diminuir-lhes os preços de custo e de venda, assim como assegurar-lhes pronta distribuição;

CONSIDERANDO que, no desempenho dessa tarefa, não pode o Estado deixar de atender para determinadas prioridades amparando, de um lado, as obras de autores nacionais e de outro, as publicações técnicas e científicas;

CONSIDERANDO a necessidade de ser mantido, dentro da administração pública federal, um órgão que se encarregue do planejamento e execução de programas destinados à expansão, ao aprimoramento e à difusão do livro técnico e do livro didático;

CONSIDERANDO que o Decreto número 58.653, de 16 de junho de 1966, criando o Conselho do Livro Técnico e Didático, não atendeu integralmente às finalidades acima expostas,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.

Art. 2º Para o atendimento dessa finalidade, cabe à COLTED:

I - Definir, quanto ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;

II - Elaborar seu plano anual de trabalho e o de aplicação de recursos;

III - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros;

IV - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência-técnica, aprovando os relatórios sobre sua aplicação ou desenvolvimento;

V - Promover estudos e prestar a assistência que lhe fôr solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste decreto;

VI - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos, em particular com o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL;

VII - Examinar e aprovar projetos específicos de trabalho que lhe sejam submetidos;

VIII - Elaborar sua proposta orçamentária anual;

IX - Autorizar a efetivação de despesas até o limite de meio por cento dos recursos da COLTED para custeio de sua operação;

X - Traçar normas para melhor execução dêste decreto, inclusive elaborar seu regimento;

XI - Requisitar os servidores civis necessários ao seu funcionamento.

Art. 3º A COLTED deliberará através de um colegiado constituído de nove membros natos a saber:

- O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação;

- Os Diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Nacional do Livro;

- Os Diretores das Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura;

- O Superintendente do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura;

- O Presidente do Sindicato Nacional dos Editores.

§ 1º Os membros do colegiado indicarão ao Ministro um substituto para suas ausências ou impedimentos eventuais.

§ 2º Poderá participar das reuniões, como assessor, o Diretor Executivo da Campanha Nacional de Material de Ensino.

§ 4º A COLTED será presidida por um de seus membros, designado pelo Ministro.

Art. 4º Das deliberações da COLTED cabe recurso para o Ministro da Educação e Cultura, de cuja homologação dependerão sempre as deliberações relativas à matéria prevista no art. 2º, itens I e II.

Art. 5º A COLTED, para execução de suas tarefas, disporá de uma secretaria, e, se fôr necessário, de assessôres.

Art. 6º A coordenação das atividades programadas pela COLTED, assim como a execução de suas deliberações, ficarão a cargo de um Diretor Executivo que superintenderá também os trabalhos de Secretaria.

Parágrafo único. O Diretor-Executivo será designado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 7º O Diretor-Executivo proporá à COLTED as medidas que julgar indispensáveis ao seu funcionamento, inclusive a requisição de servidores públicos civis na forma da legislação vigente.

Art. 8º Para a consecução de seus objetivos a COLTED aplicará os seguintes recursos:

I - Os que lhe forem consignados no Orçamento da União;

II - Os suprimentos advindos dos demais poderes públicos; ou de instituições nacionais;

III - Os que lhe forem transferidos, a qualquer título por particulares ou por entidades ou agências nacionais, estrangeiras ou internacionais.



Art. 9º Os recursos da COLTED serão depositados no Banco Central da República, que os contabilizará e sobre eles exercerá função de auditoria.

Parágrafo único. O Banco Central da República fará abrir no Banco do Brasil conta em nome da COLTED para ser por esta movimentada.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto número 58.653 de 16 de junho de 1966 e demais disposições em contrário.

Brasília, 4 de outubro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Raymundo Moniz de Aragão

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/10/1966.

**Decreto nº 68.728, de 9 de Junho de 1971<sup>27</sup>**

Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V da Constituição, e tendo em vista o disposto nos artigos 145 e 146 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967,  
DECRETA.

Art. 1º. O incentivo, orientação, coordenação e execução das atividades do Ministério da Educação e Cultura, relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, a que se

---

<sup>27</sup> Revogado.

refere o Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, passam à competência do Instituto Nacional do Livro.

Parágrafo único. Para o atendimento dessa finalidade cabe ao Instituto Nacional do Livro:

I - Definir, quando ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;

II - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros;

III - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência técnica, aprovando os relatórios sobre sua aplicação ou desenvolvimento;

IV - Promover estudos e prestar assistência que lhe fôr solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste Decreto;

V - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares, de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos;

VI - Examinar e aprovar projetos específicos de trabalhos que lhe sejam submetidos sobre o livro técnico e livro didático.

Art. 2º. Os recursos financeiros depositados no Banco Central da República em nome da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada pelo Decreto número 59.355, de 4 de outubro de 1966, continuarão a ser contabilizados pôr este Banco, em conta em nome do Instituto Nacional do Livro.

Parágrafo único. As contas bancárias existentes no Banco do Brasil S.A., em nome da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), passaram à responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, que as movimentará.

Art. 3º. Fica revogado o Decreto número 59.355, de 4 de outubro de 1966, transferindo-se para o Instituto Nacional do Livro o pessoal, acervo e outros recursos financeiros alocados à Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Art. 4º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 9 de junho de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

José Flávio Pécora

Jarbas G. Passarinho

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 11/06/1971.

### **Decreto nº 77.107, de 4 de Fevereiro de 1976<sup>28</sup>**

Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º. As atividades relativas a edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

---

28 Não consta revogação expressa.

Art. 2º. Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimenta-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 4 de fevereiro de 1976; 155º da Independência e 88º da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/02/1976.

**Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985<sup>29</sup>**

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

---

<sup>29</sup> Revogado.

DECRETA:

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

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

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

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

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

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

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

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art. 7º. O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 8º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Marco Maciel

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/08/1985.