

6

Em busca de sinais de alternativas por entre marcas da tradição

Os resultados apresentados neste capítulo refletem o esforço de um exercício a partir da proposta teórica de Boaventura de Sousa Santos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Dessa forma, o que se pretende, aqui, é promover uma ampliação simbólica dos elementos que podem ser entendidos como sinais de uma alternativa à tradição disciplinar caracterizada anteriormente. Esse movimento visa, portanto, reconhecer indícios presentes na narrativa didática para o ensino de História que apontem para a superação da monocultura do tempo linear, expressa na permanência de uma perspectiva temporal linear e progressiva, e indiquem a potencialidade de construção de diálogos interculturais. Essas emergências podem se manifestar como tendências mais ou menos sedimentadas na comunidade disciplinar ou como inovações propostas pelas coleções analisadas; podem ser uma característica que marca a organização da coleção como um todo ou apenas a exceção que surge num dos capítulos. Toda e qualquer indicação será considerada, pois é por meio da “atenção excessiva” (SANTOS, 2006) que se pretende lançar luz sobre os sinais do Ainda-não, daquilo que existe apenas como potencialidade.

Certamente que esses sinais precisam ser destacados – ampliados simbolicamente – em meio às marcas ainda presentes da tradição disciplinar. As marcas, entendidas no sentido da sociologia das ausências, devem ser questionadas como exemplos de processos de produção da não existência. Com vistas a encontrar um espaço favorável para esse processo e, ao mesmo tempo, significativo frente aos meus interesses como docente, as unidades de texto selecionadas para análise são as que se referem aos conteúdos de História do Brasil. A escolha se deve ao fato de, conforme apresentado anteriormente, a narrativa sobre a história nacional ter como marca de nascença a tradição disciplinar em questão e, ao mesmo tempo, ter sido objeto de crítica e de desejo de mudança por parte da comunidade disciplinar.

Dessa forma, o capítulo lança **Um olhar sobre o conjunto** e analisa as duas coleções de maneira mais ampla, considerando os aspectos mais gerais da sua

organização, para, no momento seguinte, destacar as emergências, **Ampliando sinais de alternativa.**

6.1 Um olhar sobre o conjunto

Essa primeira aproximação do material empírico a ser analisado se dedica a lançar um olhar sobre as coleções didáticas selecionadas em seu conjunto.

É possível afirmar, logo de princípio, que ambas partem de uma concepção comum sobre o ensino de História, qual seja, a necessidade de atender às demandas do tempo presente. Considerando a velocidade de produção de informação, a facilidade no acesso e a fugacidade do presente, a educação teria como principal objetivo ajudar os estudantes a selecionar informações e construir conhecimentos. E o conhecimento histórico contribui para isso a partir do desenvolvimento do pensamento analítico e da formação de sujeitos históricos conscientes de seu tempo. Para realizar esses objetivos, as coleções apostam no desenvolvimento da capacidade do estudante compreender e operar com o processo de construção do próprio conhecimento histórico, como sintetiza o trecho do prefácio que apresenta a coleção História Temática.

No ensino, espera-se que o aluno domine o fazer da pesquisa, saiba ler, interpretar e diferenciar documentos e linguagens, desenvolva suas habilidades operatórias, tornando-se um sujeito situado em seu tempo, com a consciência de sua cidadania (HT, p.3).

O desenvolvimento dessa concepção se dá de maneira distinta nas duas coleções, mas com alguns pontos em comum que poderão ser analisados a seguir.

6.1.1 História em Documento – Imagem e Texto

A coleção História em Documento – Imagem e Texto (HD) está organizada a partir de uma perspectiva curricular conhecida como história integrada, que, segundo os autores do Guia de Livros Didáticos, se pauta pela cronologia de base europeia. Por outro lado, o Guia também classifica a coleção entre as que buscam medidas de complexificação da temática temporal. Esse

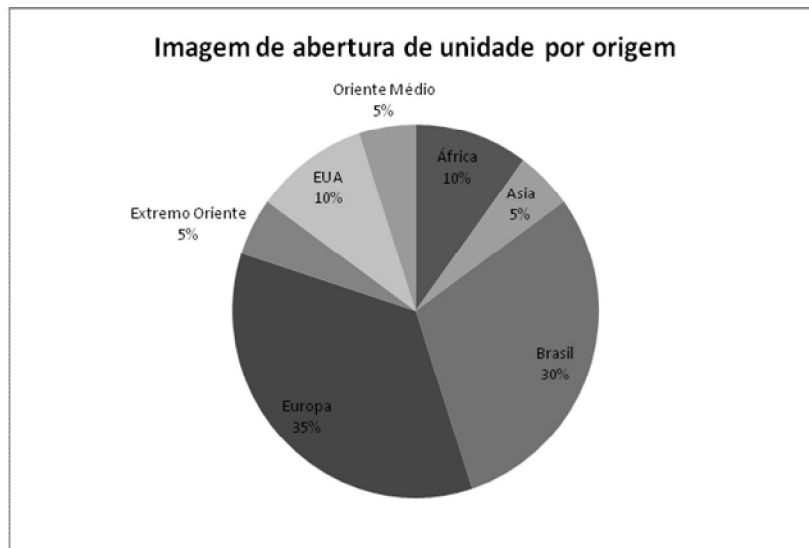
grupo, segundo a avaliação do PNLD, mesmo seguindo uma ordenação cronológica, procura explorar as diferentes interpenetrações temporais.

A coleção é apresentada aos estudantes e professores, na seção “Conheça o seu livro”, a partir de seus marcos cronológicos: da pré-história ao final do Império Romano (6º ano), da formação do feudalismo à falência do sistema colonial brasileiro (7º ano), da crise do Antigo Regime à transição republicana no Brasil (8º ano), toda a conjuntura internacional do início do século XXI (9º). A escolha dessas referências temporais aponta para duas características importantes da coleção, no que se refere aos textos-base: a predominância da estrutura econômica como eixo de orientação da narrativa histórica e o esforço de articulação entre os conteúdos de História Geral e História do Brasil. Entendo que a conjugação das duas características traz contribuições positivas e prejuízos para a compreensão da coleção no âmbito da pesquisa. O esforço de articulação entre os diferentes conteúdos está pautado por uma preocupação com a questão do tempo, que aparece principalmente a partir da exploração da noção de simultaneidade, sempre atrelada à dimensão espacial. Esse movimento tende, na maior parte das vezes, a valorizar a pluralidade de temporalidades e promover algum tipo de contato que favorece o diálogo entre os diferentes contextos culturais. Mas, por outro lado, muitas vezes essa estratégia parece um artifício usado para inserir a experiência brasileira no fluxo do desenvolvimento da história europeia, alimentando dessa maneira a concepção de totalidade unitária e homogênea própria à razão metonímica.

A coleção é composta por quatro volumes, com cerca de 300 páginas cada um, com exceção do volume 4, que ultrapassa esta média, chegando a 320 páginas. Os conteúdos se organizam em unidades, subdivididas em capítulos. Cada volume apresenta 20 capítulos, com exceção do volume 3, que apresenta 19 capítulos. A regularidade formal também se mostra na composição dos capítulos, internamente formados por módulos que ocupam sempre duas páginas espelhadas. A primeira, à esquerda, traz o texto-base e, a segunda, à direita, um conjunto de documentos com algumas questões para análise. Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, essa estrutura foi concebida para ocupar um tempo de aula (50 min.). Se, por um lado, a preocupação em oferecer praticidade para o professor deve ser valorizada, por outro, a opção por um texto enxuto, que caiba numa página, limita, em muitos momentos, as possibilidades de exploração dos temas. A maior parte de

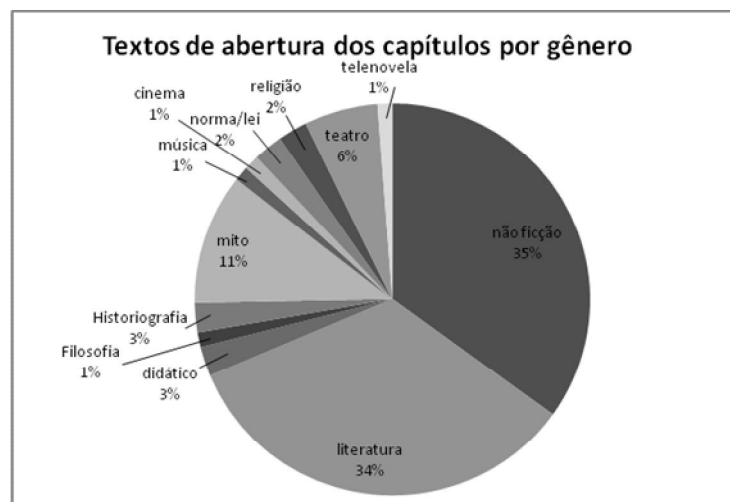
oportunidades de ampliação dos temas e das reflexões sobre os mesmos é oferecida pelo imenso conjunto de documentos que a coleção oferece.

No início de cada unidade, há uma grande imagem, colorida e de ótima qualidade, que ocupa duas páginas. Acompanhada de uma pequena legenda explicativa, elas já trazem uma possibilidade de problematização da temática da unidade a partir de uma perspectiva temporal que envolve uma dimensão de permanência. As imagens referem-se a elementos do patrimônio arquitetônico ou cultural, que estabelecem relações com os temas a serem tratados na unidade. A variedade em relação à origem cultural das imagens revela, no entanto, o predomínio da experiência ocidental.



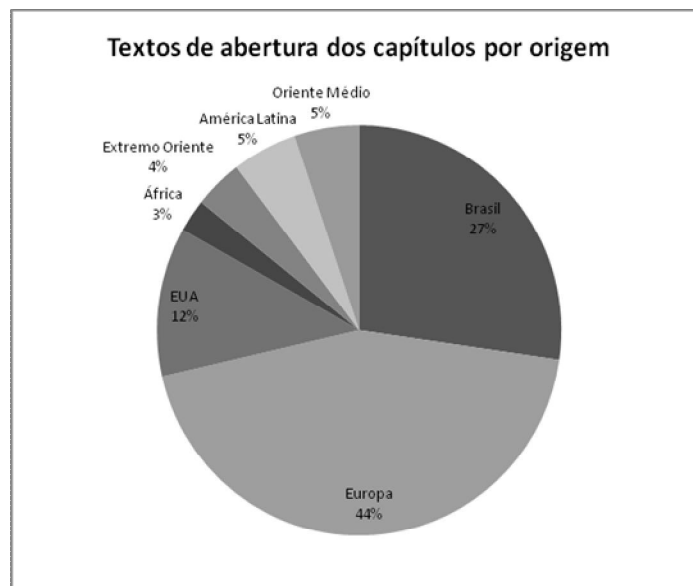
No final de cada unidade, há a seção *Dossiê*, que traz um texto para reflexão relacionado à problemática apresentada na abertura da respectiva unidade e uma linha de tempo que localiza cronologicamente os eventos e processos históricos tratados nos capítulos, com destaque especial para a dimensão temporal de simultaneidade.

Os títulos atribuídos aos capítulos são sempre apresentados em forma de perguntas, alimentando uma perspectiva problematizadora que não é bem explorada no texto-base, mas tem continuidade nos documentos oferecidos para análise. Os capítulos contam com textos de abertura que se apresentam em diferentes gêneros textuais⁷⁵. Considerados pelo Guia como um dos pontos altos da coleção, os textos de abertura dos capítulos oferecem uma possibilidade de reflexão sobre o tema a partir de múltiplos pontos de vista.



Apesar de não haver uma proposta de atividade para ser realizada com os textos de abertura dos capítulos, a variedade de tipos de narrativa pode favorecer o desenvolvimento de uma análise histórica a partir de uma multiplicidade de totalidades e temporalidades. No entanto, quando se observa a variação de origem cultural dos textos, é possível perceber certo predomínio de uma perspectiva europeia, com um número significativamente menor de narrativas não ocidentais.

⁷⁵ Há um número bastante variado de gêneros textuais utilizados, que foram categorizados no gráfico seguinte. A categoria não ficção agrupa diferentes tipos de texto, como diários, relatos de viajantes, matérias de jornais, dentre outros. Destaca-se, nesse conjunto, uma redação produzida por uma estudante de uma escola pública de São Paulo. A categoria literatura agrupa textos originários de romances, contos, crônicas, novelas e poesia. Destaca-se, nesse grupo, um exemplo de literatura de cordel.



A perspectiva problematizadora da coleção tem continuidade no conjunto de documentos que são oferecidos para atividades com os estudantes. As atividades que complementam o texto-base de cada um dos módulos são compostas por documentos de diferente natureza – textos historiográficos, documentos históricos, imagens, mapas, reproduções de objetos – e acompanhadas por uma legenda que orienta a exploração e a interpretação do documento. Na mesma página, há uma proposta de atividade para ser realizada com os documentos.

Ao final de cada capítulo, se encontra a seção *Desafios*, que traz atividades complementares para serem realizadas individualmente ou em grupo, em sala de aula ou em casa, a seção *Saiba mais*, que traz um texto de aprofundamento que busca uma articulação da temática estudada com um contexto contemporâneo, e a seção *Outras leituras*, que traz sugestões de livros, revistas, sites na Internet e filmes sobre o tema.

Sobre a presença de experiências de diferentes origens culturais, o Guia de Livros Didáticos avalia que, mesmo assumindo uma perspectiva integrada no que se refere à forma de organizar os conteúdos, a coleção apresenta uma orientação multicultural,

“com o propósito de romper com o eurocentrismo do conhecimento histórico. Sob esse foco, trabalha temas referentes à História da África, do Oriente Próximo, do Extremo Oriente (Índia, China e Japão) e das culturas pré-colombianas” (BRASIL, 2010, p. 44).

A presença significativa desses conteúdos sinaliza para uma preocupação no sentido de ampliar a diversidade das experiências históricas abordadas na coleção. No

entanto, é fundamental para o sucesso do processo a preocupação com a forma de inserção desses conteúdos no fluxo da narrativa histórica, bem como as articulações que se estabelecem com os outros conteúdos. Para verificar esse movimento na coleção é imperioso analisar como os conteúdos se distribuem na organização geral da coleção, e como se articulam a partir da estrutura interna dos volumes.

O volume 1, além de apresentar a discussão conceitual acerca do trabalho do historiador e da questão do tempo, dedica-se ao estudo das sociedades classificadas na cronologia tradicional como antigas. A abordagem adotada é cronológica, iniciando os estudos pelos primeiros agrupamentos humanos de caçadores, sua fixação e o desenvolvimento da agricultura e a transição de comunidades agrícolas para agrupamentos urbanos. Com exceção para o destaque das teses sobre o povoamento da América, não há nesses capítulos, que formam a primeira unidade, uma preocupação explícita em localizar geograficamente as sociedades. As unidades seguintes são, ao contrário, definidas pelo marco geográfico: Antigas culturas da África e do Oriente Próximo, Antigas culturas da América e da Ásia, O mundo grego e O mundo romano. Do ponto de vista geográfico, há nesse volume uma ampla abrangência, que atinge as sociedades da América, da África, do Oriente Médio, da Ásia e Europa. No entanto, no que se refere à atenção que cada grupo cultural recebe na obra, ainda se verifica a prevalência das sociedades gregas e romanas, relacionadas ao período tradicionalmente conhecido como Antiguidade Clássica europeia, que tem oito capítulos nesse volume. As sociedades americanas recebem atenção em dois capítulos, um referente às sociedades do paleolítico e outro referente às sociedades da mesoamérica e da América andina. Ao continente africano, também são dedicados dois capítulos, um para o Egito antigo e outro para as sociedades subsaarianas. A Ásia também recebe dois capítulos, um para Índia e outro para China. A região conhecida como Oriente Próximo tem três capítulos nesse volume: um para Mesopotâmia, um para hebreus e fenícios e outro para os persas. Acredito que, apesar do esforço de alcançar certa diversidade cultural no tratamento das sociedades do período conhecido como Idade Antiga, na cronologia europeia, a distribuição de espaço no volume, representada aqui por número de capítulos, revela como marca da tradição o desequilíbrio entre a presença de sociedades da Europa ocidental e de sociedades representativas de outras matrizes culturais. Parece-me que essa desigualdade de tratamento na

distribuição das temáticas por capítulos indica vestígios de uma concepção moderna de História que tem como padrão para o desenvolvimento civilizatório as sociedades gregas e romanas.

Na perspectiva da cronologia tradicional, o volume 2 se ocupa dos períodos conhecidos como Idade Média e Idade Moderna. A mesma tendência de privilégio para os conteúdos referentes à história europeia se repete. Do total de 20 capítulos, nove são dedicados à Europa, dois são referentes às culturas americanas, sendo que um as aborda sob a perspectiva da colonização europeia. As culturas africanas, do Oriente Médio e do Extremo Oriente, recebem cada uma um capítulo. As culturas indígenas brasileiras também recebem um capítulo, que tem como fio condutor as relações com a ocupação europeia. O período da história brasileira conhecido como Brasil colonial recebe nesse volume uma unidade inteira, formada por cinco capítulos. É interessante notar que a partir desse volume a lógica de organização dos conteúdos sofre uma mudança. Se, no primeiro volume, a organização se pautava por grupamentos culturais, nesse observa-se uma lógica mista. As duas primeiras unidades – O mundo às margens do Mediterrâneo e O mundo além do Mediterrâneo – ainda se organizam a partir da perspectiva de apresentação de grupos culturais distintos. As outras unidades – O despertar comercial da Europa, Tempos de confronto, A Europa da Idade Moderna, e o Brasil colonial – adotam uma perspectiva de organização a partir de uma ideia de desenvolvimento com base na economia de mercado, no poder político centralizado e no conhecimento racional, elementos centrais do chamado período moderno europeu. A partir de então, a história da Europa passa a ser o eixo de organização dos conteúdos nos próximos volumes.

O volume três está formado por cinco unidades, das quais duas se dedicam à história do Brasil e as outras três tratam da história europeia, e, em alguns momentos, da sua relação com a América e a África. A primeira unidade – A queda do Antigo Regime – por exemplo, parte do contexto de crise europeu para abordar “Brasil e África no século XVIII” (título que recebe o módulo, parte do capítulo 1 desta unidade) de forma complementar à economia europeia, e, da mesma forma, insere neste mesmo contexto de crise o processo de independência das colônias inglesas na América. O processo de independência das colônias espanholas também é tratado, na unidade seguinte, como um reflexo das ideias de liberdade que vinham da Europa, bem como os movimentos de contestação da

autoridade portuguesa em Minas e na Bahia do século XVIII. A terceira unidade – Sob o domínio da burguesia liberal – mostra o “triunfo”, como indica o título do capítulo 13, deste modelo de organização social e econômica na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, além de tratar da África, da Ásia e da América como economias exploradas e dependentes. As unidades III e V – Brasil de reis e príncipes regentes e Brasil, uma nação em construção – tratam da história do Brasil com ênfase na sua relação com a metrópole, especialmente a partir de uma perspectiva de exploração econômica.

O quarto volume procura mostrar um panorama mundial mais integrado a partir de marcos cronológicos definidos em cada uma das unidades – A eclosão de movimentos sociais (1900-1920), O mundo em guerra (1920-1945), O mundo dividido pela Guerra Fria (1945-1989) e O mundo globalizado (a partir de 1989). O eixo que articula os conteúdos continua sendo de referência europeia, e as diferentes unidades apresentam conteúdos referentes à História do Brasil – com nove entre os 20 capítulos de temática exclusiva brasileira e ainda pequenas inserções em outros capítulos. Também há inserções de conteúdos referentes a América, África, Ásia e Oriente médio⁷⁶. Os capítulos de História do Brasil estão organizados a partir de uma perspectiva política pautada, na maior parte das vezes (cinco capítulos), pelos mandatos dos presidentes republicanos.

É interessante notar que a análise do Guia parte de uma afirmativa – o eurocentrismo do conhecimento histórico – e apresenta como alternativa a essa tradição a abordagem multicultural de temas que têm sido historicamente negligenciados nos livros didáticos. Como discutido anteriormente, no contexto contemporâneo as abordagens multiculturais são adjetivadas em função da perspectiva prescritiva, e as diferentes abordagens possíveis não garantem igualmente um tratamento não eurocêntrico para as diferenças culturais. Acredito que é possível afirmar que a perspectiva predominante em HD é assimilacionista, pois representa as diferentes experiências culturais, não apenas sob um eixo eurocêntrico de organização temporal, bem como sob uma dimensão interpretativa pautada na história europeia. Tomemos como exemplo as formas de representação dos povos indígenas americanos e das sociedades africanas nos textos-base.

⁷⁶ Com poucas exceções, especialmente para a América Latina, os conteúdos referentes à história dos grupos culturais dessas regiões são, em geral, nomeados nos títulos de capítulos e dos módulos de forma genérica, como, por exemplo, “África: lutas contra o domínio europeu” ou “A Guerra Fria na África e no Oriente Médio”.

Os povos indígenas americanos são objeto de estudo em apenas sete módulos em toda a coleção. Desses, em três módulos são representados a partir da perspectiva colonial como parte da totalidade homogênea e unitária. Nos quatro módulos restantes, as culturas nativas americanas são representadas a partir da própria historicidade, só que em todos os casos são representadas em experiências históricas anteriores ao século XV, marco do início da conquista colonial: uma vez o caso dos paleoíndios, duas vezes em referências às antigas culturas mesoamericanas e andinas e uma outra vez em relação aos povos que habitavam “O Brasil antes dos Portugueses” – título que já revela uma perspectiva europeia para a identificação desses grupos culturais.

No que se refere aos grupos culturais africanos, apesar de as referências serem mais numerosas, contando com 20 módulos em toda a coleção, a perspectiva eurocêntrica se repete. Em 12 módulos os grupos de origem africana são representados na perspectiva colonial ou imperialista, incluídos na totalidade europeia como vítimas de exploração e/ou agentes de resistência. Nas outras oito referências, as sociedades africanas aparecem como constituintes de totalidades próprias, porém todas abordam experiências anteriores ao contato europeu. Três delas referem-se ao Egito antigo, e as outras cinco a grupos culturais da África subsaariana. Os títulos dos capítulos em que esses últimos módulos aparecem também são indicativos da relação desses grupos com o mundo ocidental: “O que conhecemos da África Antiga além do Egito?” e “Qual foi a contribuição da África?”.

Diante do olhar geral, é possível afirmar que as marcas da tradição se mostram mais fortemente visíveis na estrutura da coleção HD, especialmente na lógica de organização dos textos-base. Por outro lado, os sinais de alternativas podem ser vistos com mais frequência nas atividades propostas para os estudantes. Segundo o Guia de Livros Didáticos, a centralidade da metodologia de análise de documentos de diferentes naturezas, característica da proposta pedagógica identificada como *Procedimental*, estimula os procedimentos de interpretação e crítica com a “finalidade de desconstruir a ideia de que as fontes e a historiografia são portadoras de saber imutável” (BRASIL, 2010, p.46). A proposta também revela que a “coleção fundamenta-se no princípio de que o conhecimento histórico é uma representação e, portanto, deve ser a todo o momento questionado” (BRASIL, 2010, p.46). Essa é sem dúvida a grande contribuição de HD para a

proliferação de totalidades e a multiplicação de temporalidades na direção da construção de diálogos interculturais.

6.1.2 História Temática

A coleção História Temática (HT), como já mencionado, é a única na edição do PNLD que optou por uma organização curricular que foge da perspectiva cronológica. Considerando que a opção por organizar os conteúdos por eixos temáticos não é inédita nas políticas de currículo para o ensino de História – como visto anteriormente, desde a década de 1980 há experiências curriculares nessa direção – chama atenção o fato de apenas uma coleção didática apresentar a proposta na edição de 2011⁷⁷. Desde o PNLD 2002, o primeiro a considerar as coleções como unidade de avaliação, a presença de coleções temáticas apresentava uma trajetória crescente – 6% em 2002, 17% em 2005 e 21% em 2008. Acredito ser possível afirmar que a inversão dessa trajetória possa ser creditada a uma dificuldade de aceitação da proposta por parte da comunidade docente. Como afirma Selva Fonseca

O conjunto dos autores/editores/ obras que elege a história temática é minoritário, a despeito de sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. Logo, esses dados demonstram também que a opção/concepção dominante entre os professores de História que atuam neste nível de ensino não se orienta pelo critério “temático”, mas pelo “cronológico”. (FONSECA, 2010, p.8)

Não se pode negligenciar a dimensão editorial e os números comerciais que envolvem cada edição do PNLD, e diante disso é possível supor que as coleções temáticas não receberam aceitação significativa para manutenção dessa proposta por muitas editoras. A coleção HT se mostrou a mais resistente nessa trajetória, sendo aprovada nas três avaliações anteriores do PNLD, permanece por mais uma edição.

Na avaliação de 2011, a coleção é muito bem considerada pelos autores do Guia de Livros Didáticos. Apesar de não haver uma perspectiva classificatória na avaliação, é notória a valorização que a coleção recebe devido ao projeto inovador –

⁷⁷ Esse dado corresponde às coleções aprovadas na avaliação pedagógica. Não foi possível ter acesso aos dados referentes às coleções reprovadas.

apesar de não ser exatamente novo – frente às outras coleções aprovadas. Essa característica diferencial é assumida pela própria coleção, que afirma no prefácio que

“Este trabalho expressa um luta contra a história fatual, centrada em fatos políticos e estruturada em periodizações rígidas e externas ao tema estudado. Na crise atualmente em curso no universo de livros didáticos, esta coleção é, sem dúvida, uma ótima exceção!” (HT, p. 3)

Diante do diferencial na proposta organizativa da coleção, é interessante perceber que o principal argumento de defesa de sua qualidade apoia-se na autoridade do conhecimento acadêmico, tanto o conhecimento histórico quanto aquele da área da Educação. Ainda segundo o prefácio, que apresenta a coleção para professores e estudantes, os eixos temáticos são “fundamentados em conceitos explicativos do conhecimento histórico e norteadores das mais avançadas propostas curriculares da atualidade” e as propostas de atividades “expressam uma nova vertente de pesquisa na história, na interface com outros campos do conhecimento, como a história da educação, a história biográfica e a psicologia da aprendizagem” (HT, p.3).

Segundo o Guia do Livro Didática PNLD 2011, tal proposta está “apoiada na noção de experiência social e na utilização da categoria tempo como forma de orientar a compreensão dessa mesma experiência” (BRASIL, 2010, p. 59). A partir desse princípio, os volumes se organizam nos seguintes eixos temáticos: tempos e culturas (6º ano), diversidade cultural e conflitos (7º ano), terra e propriedade (8º ano), e o mundo dos cidadãos (9º ano).

Os volumes são compostos por um número que varia de 200 a 272 páginas, de forma crescente em relação à escolaridade, e são organizados em unidades (quatro unidades nos dois primeiros volumes e três unidades nos dois últimos). As unidades são formadas por cerca de 10 capítulos cada uma.

O capítulo inicia com um breve texto que apresenta e problematiza o tema a ser tratado. Em seguida, está a seção *Refletindo sobre o tema*, que, através de textos e/ou imagens, procura motivar o estudante para o estudo do assunto em foco, “abrindo espaço para a formulação de hipóteses iniciais, oferece material para direcionar as demais atividades do capítulo” (HT, p. 6). No final do capítulo, há a seção *Fazendo uma síntese*, definida como “atividade final que propõe retomar os assuntos, as hipóteses e as conclusões iniciais formuladas ao longo do

capítulo, organizando-os” (HT, p. 6) a partir da mobilização de diferentes linguagens e da aplicação dos conceitos trabalhados. Entre elas há um conjunto de seções que “oferece alguns dos muitos recursos possíveis para se envolver com determinado tema e estudá-lo” (HT, p. 6). Elas são flexíveis tanto na frequência quanto na sequência em que aparecem nos capítulos, e se caracterizam por oferecer textos didáticos – texto-base (seção *Painel*), atividades de interpretação e análise (seções *Trabalhando com documentos*, *Trabalhando com documentos visuais*, *Trabalhando com mapas* e *Diferentes versões*), atividades de aprofundamento e/ou complementação de conteúdos (seções *Lendo sobre o tema/Compreendendo o texto* e *Para conhecer mais*), atividade de pesquisa (seção *Vamos pesquisar*) e atividades de aplicação e verificação de conceitos (seção *Saber fazer*).

As atividades são integradas no texto-base – e não isoladas no final do capítulo – e entendidas como elementos constitutivos do processo de aprendizagem dos conteúdos em questão. Essa forma de organização dinamiza a leitura, articulando o texto-base e as diferentes atividades de acordo com as características dos conteúdos e os objetivos que se deseja alcançar em cada capítulo. Cada uma das seções tem uma identidade gráfica, marcada no livro com margens e fundos coloridos e um tipo de fonte no título, o que ajuda no rápido reconhecimento da natureza da seção. A diversidade de recursos – textos de diferentes gêneros, imagens, ilustrações, mapas, tabelas, linhas de tempo – e de atividades propostas marca positivamente a coleção, que procura sempre inserir na discussão a experiência do estudante. Segundo os autores do Guia de Livros Didáticos, com essa articulação entre textos e atividades, “transcende-se a dimensão de História como simples narrativa linear e factual, o que permite ao professor interrogar as múltiplas experiências humanas, em diversos tempos e lugares” (BRASIL, 2010, p. 62).

A organização dos capítulos pautada pelo tema a ser abordado não compromete o desenvolvimento de noções básicas de cronologia e da compreensão das dimensões temporal de duração e sucessão. A preocupação com a localização temporal é visível na coleção, que logo na apresentação sublinha o papel docente na contextualização temporal dos conteúdos trabalhados. Sugere-se que o professor faça “uma linha de tempo, situando o aluno dentro do contexto em questão e mostrando outras interpenetrações historiográficas sobre o tema estudado” (HT, p. 7).

Tempos e espaços se articulam nos volumes a partir dos eixos temáticos. O volume do 6º ano, que tem como eixo “Tempos e culturas”, inicia-se com questões referentes à introdução à História, com as unidades “História e memória” e “O que é tempo?”. As unidades “O surgimento do homem” e “A experiência humana” procuram discutir questões referentes às teorias de surgimento e diferenciação dos primeiros humanos e seus modos de vida, com destaque para a vida em cidades e o papel da escrita.

O tema “Diversidade cultural e conflitos” é abordado no 2º volume a partir de quatro unidades. As duas primeiras – “Os mitos e as grandes navegações” e “O desencontro entre culturas” – abordam os conteúdos referentes ao processo de expansão marítima europeia dos séculos XVI e XVII, a partir de uma problematização das narrativas mitológicas como elementos de constituição de identidades culturais europeias e indígenas, chegando aos conflitos entre europeus e indígenas na América. As unidades seguintes – “A construção da sociedade colonial” e “Trabalho e resistência” – concentram-se nos conteúdos identificados com o processo de colonização das Américas, com grande destaque para o trabalho escravo, nas Colônias e em outros tempos históricos, e para as identidades e presenças africanas no Brasil.

Até aqui, a perspectiva temática não rompeu totalmente com a tradicional distribuição dos conteúdos entre as séries, que vem mantendo a periodização quadripartite francesa como referência. O período reconhecido como Idade Antiga é trabalhado no 6º ano e o processo de expansão comercial europeia, no contexto da Idade Moderna, e o decorrente processo de colonização das Américas são abordados no 7º ano. A partir do 3º volume, entretanto, a opção temática apresenta uma alternativa a essa tradição.

O volume dedicado ao 8º ano tem como eixo temático “Terra e Propriedade” e o desenvolve a partir de três unidades, que assumem, cada qual, uma perspectiva diferente. A primeira unidade – “A propriedade no presente e no passado” – aborda a historicidade do conceito de propriedade, desenvolvendo-o em diferentes tempos e espaços, que passam pelos indígenas brasileiros, o Brasil colonial, a Roma antiga, o feudalismo e, finalmente, a propriedade capitalista. A segunda unidade – “Propriedade, poder e religiosidade” – procura articular o conceito desenvolvido anteriormente com a dimensão do poder, seja ele laico ou religioso. Para isso, explora os processos de formação do Estado Moderno, de

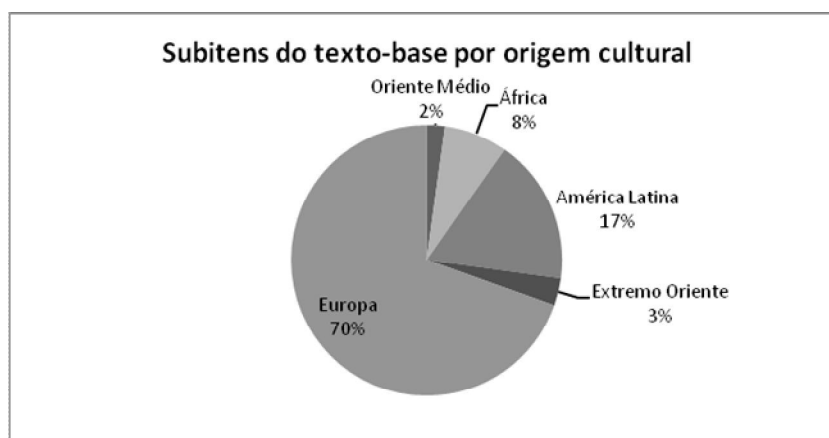
Reformas Religiosas e da Revolução Inglesa. Por sua vez, a terceira unidade – “Terra, política e protesto no Brasil” – traz o desafio de contextualizar as questões conceituais construídas no processo histórico brasileiro, desde a formação do Estado Imperial até a organização republicana.

No volume dedicado ao 9º ano, cujo eixo temático é “O mundo dos cidadãos”, os conceitos de cidadania, exclusão, trabalho, autoritarismo e democracia são discutidos em três unidades. A primeira – “Os cidadãos e os excluídos” – parte de uma perspectiva contemporânea, que trata de cidadania e exclusão no mundo globalizado, para posterior historicização desses conceitos, desde a antiguidade clássica até o liberalismo na França pós-napoleônica e no Brasil do século XIX. “O mundo do trabalho” é título da segunda unidade do volume e propõe tratar o trabalho sob a perspectiva da industrialização na Europa e no Brasil, com destaque para o pensamento social antiliberal e os movimentos operários. Na terceira unidade – “Autoritarismo e Democracia” – esses conceitos são desenvolvidos no contexto do século XX, tanto na Europa como no Brasil.

Para garantir a inteligibilidade no que se refere especialmente à localização temporal das questões apresentadas e suas relações com outros contextos, os textos dos capítulos, muitas vezes, fazem referências a conteúdos já tratados em outros capítulos, e outras vezes sugerem aos estudantes consultar tais textos, indicando o volume e até mesmo a página a ser revisitada. O uso de linhas de tempo também é recorrente e o uso frequente de mapas auxilia na localização espacial.

Sobre o lugar ocupado pela História do Brasil, vale destacar que, ao menos no que se refere ao texto-base (seção *Painel*), esses conteúdos ainda se encontram em desvantagem em relação à frequência com que são registrados na coleção. No volume 1, os conteúdos específicos sobre a História do Brasil são abordados em apenas um capítulo, que trata dos primeiros povos na América. A presença aumenta nos próximos volumes, mas não chega a ser significativamente diferente da verificada na outra coleção analisada aqui. O 2º volume dedica quatro, de um total de dez capítulos, para a História do Brasil, além de três partes nas seções *Painel* de outros dois capítulos. No volume dedicado ao 8º ano, dos 12 capítulos, cinco são dedicados a conteúdos de História do Brasil, mais uma parte na seção *Painel* de um outro capítulo. E, no último volume da coleção, três num total de 11 capítulos tratam de conteúdos próprios da História do Brasil, além de duas partes na seção *Painel* de outros dois capítulos. Essa participação pouco expressiva é, em

parte, compensada pela presença do tema nas atividades propostas, que sempre que possível procuram contextualizar os conteúdos tratados no texto-base em realidades mais próximas e significativas para os estudantes. Apesar de a estrutura dos capítulos, como já mencionado, apresentar um conjunto de atividades muito bem integrado ao texto-base, ainda assim é possível afirmar que os conteúdos de História do Brasil não recebem destaque no espaço que é, em geral, mais valorizado nos livros didáticos. O mesmo se pode afirmar para os conteúdos referentes a experiências culturais não europeias. O gráfico abaixo mostra a franca predominância de conteúdos referentes à experiência europeia a partir da análise da frequência nos títulos dos subitens do texto-base (partes da seção *Painel*)



Dessa relação, vale destacar que, das 14 referências a culturas latino-americanas nos títulos dos subitens, 12 fazem alusão a povos indígenas brasileiros. E das sete referências a culturas africanas, apenas uma delas se dirige ao Egito, sendo todas as outras referentes à África subsaariana. No entanto, é fundamental explicitar o contexto das inserções. Sobre os povos indígenas brasileiros, cinco referências abordam esses grupos culturais a partir da perspectiva colonial, geralmente alusivas à dimensão do contato, do confronto e da resistência à dominação colonial. Por outro lado, sete dessas referências abordam os povos indígenas em sua totalidade cultural e sua própria subjetividade. De maneira ligeiramente inversa, quatro das sete referências a culturas africanas partem da perspectiva colonial, enquanto as outras três tratam essas culturas na sua totalidade específica, fora da relação de dominação, exploração ou resistência. A temporalidade das abordagens é bastante variada, havendo situações em que as experiências são representadas no passado e outras em que são abordadas como

experiências contemporâneas. Aqui, além de favorecer a multiplicidade de totalidades, essa abordagem, ainda que pouco significativa no que se refere ao conjunto da coleção, também possibilita a proliferação de totalidades.

Diante dessa visão sobre a forma como as coleções selecionadas organizam os conteúdos históricos, é possível chegar a algumas considerações que orientarão os próximos passos da análise realizada neste capítulo. Em primeiro lugar, é possível afirmar que o desejo já manifesto de rompimento com o espaço eurocêntrico e a cultura ocidental deve contar com um processo de expansão dos critérios de legitimação dos conteúdos do saber histórico escolar, bem como um esforço de adoção de uma perspectiva mais intercultural no que se refere às relações estabelecidas entre eles.

A seleção de conteúdos, conforme observado, ainda se pauta por uma perspectiva tradicional, que atribui uma importância maior à cultura europeia, tanto em relação à frequência quanto em relação à orientação da narrativa histórica. Como apontado anteriormente, são características da tradição disciplinar marcada por um regime de historicidade moderno e pela monocultura racional que significa a História como uma totalidade unitária e homogênea.

Marcas da tradição podem ser reconhecidas no predomínio de conteúdos de origem cultural europeia nas duas coleções, reforçando o lugar secundário ocupado pela História do Brasil. Além disso, a inserção de conteúdos de origem cultural não ocidental, como a história dos povos indígenas e africanos, se mostra majoritariamente subordinada a sua associação à totalidade unitária e homogênea de origem europeia.

Na coleção História em Documento – Imagem e Texto, essas culturas são representadas em sua própria subjetividade e totalidade cultural, na dimensão temporal que corresponde ao período anterior ao contato com a cultura europeia. Depois disso, somente são representadas a partir de sua relação com grupos culturais europeus, seja no contexto da conquista e da exploração colonial/imperialista, no âmbito dos diferentes mecanismos de resistência desenvolvidos ou na dimensão das heranças culturais. Criticar tal perspectiva não é igual a desconsiderar a importância dessas relações, mas sim afirmar que a historicidade dos grupos não pode ser reduzida a essa experiência, alimentando assim a perspectiva dicotômica da razão metonímica.

Outra observação possível de ser feita em relação às duas coleções é a limitação apresentada pelos textos-base. Em função da maior diversidade de narrativas apresentadas pelos recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades propostas pelas coleções, acredito que seja mais frutífero procurar aí por sinais de alternativa. Acredito que a presença, em ambas as coleções, de uma profusão de textos, imagens, mapas e outros recursos promove a possibilidade de explorar outras totalidades pela variação de narrativas sobre o passado. Além disso, a valorização da dimensão procedimental que prioriza o processo de construção do conhecimento histórico como estratégia de aprendizagem também pode favorecer a proliferação de totalidades e a multiplicidade de temporalidades.

Há referências aos atores sociais de origem cultural indígena e africana de forma a valorizar sua historicidade fora da perspectiva dicotômica relacionado à colonização ou à vitimização. Há uma especial atenção em desconstruir a imagem tradicional das culturas e dos indivíduos indígenas como elementos do passado.

Diante dessas inferências que surgem desse olhar sobre o conjunto, aproximo-me do texto para ampliar alguns sinais de alternativas.

6.2 Ampliando sinais de alternativas

Essa parte do texto dedica-se a um exercício de sociologia das emergências. Como afirmado anteriormente, as coleções didáticas em análise trazem marcas da tradição disciplinar ainda presente no ensino de História e sinais de alternativas que já estão sendo construídas na direção de superar os limites impostos pela tradição em questão. Acreditando na importância da ampliação simbólica desses sinais, como forma de contribuir para ampliar a reflexão sobre as possibilidades de construção de relações interculturais no saber histórico escolar, dedico-me, portanto, a realizar o esforço de realizá-la a partir da análise de conteúdo dos livros didáticos em tela⁷⁸.

⁷⁸ Mantendo o critério de seleção anterior para os conteúdos de História do Brasil, esse trabalho de análise ficará restrito aqui ao texto-base dos volumes, excluindo-se a parte referente às atividades propostas para os estudantes.

A análise foi organizada a partir das categorias, apresentadas anteriormente, que correspondem ao grupo “Sinais de Alternativa” – proliferação de totalidades⁷⁹ e multiplicidade de temporalidades⁸⁰ – e sistematizada com auxílio do software de análise de dados *Atlas.ti*. Diante dos resultados observados, os dados foram reagrupados em novas categorias, conforme pode ser verificado a seguir.

6.2.1 Proliferação das totalidades

Os sinais de proliferação das totalidades reconhecidos nos textos-base das coleções didáticas são entendidos aqui como possibilidades de promover a multiplicação e a complexificação de narrativas históricas com vistas à criação de diálogos interculturais. Nessa direção, os textos foram analisados e neles reconhecidos movimentos internos e externos à narrativa. Os movimentos internos – complexificação da representação social e multiplicação das lógicas de organização das totalidades – são os que se realizam por meio dos conteúdos tratados pelas narrativas históricas desenvolvidas nos textos didáticos. Sobre os movimentos externos, é possível afirmar que se realizam a partir de uma reflexão sobre o próprio processo de construção da narrativa histórica e se relacionam com a perspectiva procedimental valorizada pelas coleções didáticas, em que o próprio processo de construção do conhecimento histórico é objeto de estudo.

Valorização da perspectiva procedimental

Apesar de mais fortemente percebida nas atividades propostas para os estudantes, a perspectiva procedimental também está presente no texto-base. Essa perspectiva se apoia na concepção de História, presente nas duas coleções didáticas em análise, como um conhecimento construído e na explicitação e experimentação do processo de construção da narrativa histórica como princípio de aprendizagem. Essa característica do conhecimento histórico pode ser

⁷⁹ Nesse código, foram categorizadas unidades de análise que remetem à multiplicidade e à heterogeneidade de narrativas históricas e a independência das partes de uma totalidade.

⁸⁰ Nesse código, foram categorizadas unidades de análise que remetem a multiplicidades de concepções de tempo e ao contato entre temporalidades.

entendida como potencializadora de uma proliferação de totalidades a partir de várias abordagens.

A primeira em destaque aqui é a capacidade das narrativas históricas gerarem uma multiplicidade de sentidos. As duas coleções explicitam essa perspectiva no texto-base, como nos exemplos abaixo.

Mas não é uma explicação única. O mesmo tema ou assunto pode ser reavaliado por outro historiador que, utilizando outros documentos e outras abordagens, chega a outra versão ou interpretação. Assim como não há uma verdade única dos fatos, também não existe uma História única. Existem Histórias, no plural. (HD6P014)

Revolução ou movimento de 1930? Os acontecimentos de 1930 têm sido objeto de estudos e pesquisas, dos quais resultam diferentes interpretações. Alguns historiadores definem 1930 como um ano de revolução, um marco fundamental na história contemporânea do Brasil, porque trouxe mudanças nos padrões econômicos e políticos brasileiros. Já outros pesquisadores afirmam que a ideia de revolução é uma memória construída pelos vencedores. Mais: o que ocorreu em 1930 teria sido somente um movimento, que não causou ruptura com a velha ordem política estabelecida até então. (HT9P217)

Essa característica da narrativa histórica potencializa a proliferação de totalidades já que autoriza a produção de diferentes versões e entende como legítimo o debate sobre a verdade histórica. Se ampliada a partir de sua origem cultural, essa perspectiva favorece a criação de zonas de contato interculturais no saber histórico escolar.

Outra característica apontada pela coleção HT contribui para essa ampliação: o reconhecimento de que qualquer grupo cultural pode ser objeto de uma narrativa histórica.

A sua história, a das crianças e jovens indígenas, a história de Agean, das crianças da Ilha do Cajual, a de Jenish e das crianças da Mongólia nos mostraram que cada uma dessas pessoas (sujeitos) tem um modo de viver. Todas elas se relacionam com o lugar onde moram e com as pessoas com as quais convivem. Todas fazem parte de algum grupo social, que estabelece normas de convivência. (...) Conforme os grupos sociais se organizam, vão construindo a sua história. (HT6P035)

E além de objeto também podem ser narradores. Apesar de não explorada, a característica pode ser reconhecida no trecho acima e no seguinte de formas diferentes. No trecho acima, vê-se a indicação de que os grupos sociais podem ser

autores de suas histórias. No trecho abaixo, o que se vê é a construção da narrativa sobre o Outro.

Vários europeus que estiveram no Brasil no primeiro século após o "encontro" entre as culturas europeia e indígena descreveram a terra e seus habitantes. Produziram documentos escritos e iconográficos (desenhos e pinturas), que nos revelam o modo como consideravam essas culturas indígenas. (HT7P096)

Aqui merece atenção o destaque feito sobre a narrativa como a impressão de um ponto de vista. Como se vê também no trecho que segue:

Os franceses que estiveram no Brasil nesse período deixaram relatos significativos em que descreviam o modo de vida indígena, segundo o ponto de vista do europeu. O pastor calvinista Jean de Léry deixou seu testemunho escrito no livro *Viagem à terra do Brasil*, publicado em 1578. O frade franciscano André Thevet ofereceu em *Singularidades da França Antártica*, de 1555, informações com grandes detalhes da cultura indígena. (HT7P104)

Essas narrativas sobre o Outro são reconhecidas como fontes, mas junto a esse reconhecimento vem o alerta para sua dimensão subjetiva. O texto do volume anterior já alertava para a multiplicidade de objetos que podem ser utilizados como fonte para a narrativa histórica.

Pode-se conhecer história pelos documentos: objetos, roupas, alimentação, moradia, registros (carta, diário, documento pessoal, fotografia, desenho, pintura, filme, periódico e livro). O conhecimento da história também pode ser transmitido oralmente. (HT6P035)

E também já trazia uma problematização sobre a relação de subjetividade que o narrador/historiador estabelece com as fontes.

Mas são os pesquisadores que recorrem aos objetos e registros para estudar a história de um indivíduo, de uma família, de um bairro, de uma cidade, de um povo ou de toda a humanidade. Eles são chamados de fonte histórica, porque foi lhes atribuído um sentido, um significado pelos historiadores. (HT6P035)

O historiador sabe que a fotografia não se confunde com a realidade registrada na foto, mas reproduz parte dessa realidade, aquilo que o fotógrafo pretendia retratar. Atualmente, utilizando computadores, podem-se editar fotografias com facilidade, alterando sua forma original, omitindo parte do que foi fotografado ou inserindo novos elementos. Isso reforça a ideia de que a fotografia não pode ser confundida com a realidade. (HT6P037)

Essa perspectiva é bastante interessante para os objetivos dessa análise, pois joga a luz sobre a discussão epistemológica sobre uma característica do saber histórico que, conforme já abordado, favorece a criação de diálogos interculturais, qual seja, sua dimensão de narrativa que se constrói a partir de narrativas diversificadas.

O texto didático das duas coleções também chama atenção para os limites que essa característica impõe à produção do saber histórico. Alguns grupos culturais apresentam maiores dificuldades em construir e preservar as próprias narrativas, dificultando a obtenção de fontes.

A História dessas nações é ainda pouco conhecida e dificultada pela ausência de escrita e desaparecimento de seus objetos e construções feitos de material perecível. (HD7P158)

Embora seja comum afirmar que várias tradições culturais africanas foram restabelecidas nos quilombos, na realidade pouco se sabe sobre o cotidiano desses refúgios. (HT7P182)

A proliferação de totalidades favorecida pela perspectiva procedimental, em relação ao processo de construção do saber histórico adotado pelas coleções didáticas em análise, também se manifesta na coleção HT por meio da valorização do mito como outra narrativa válida sobre o passado. O texto do livro didático destaca algumas características da narrativa mítica que podem ser comparadas à narrativa histórica. Uma delas, por exemplo, é a relação entre mito e tempo de origem.

Os homens sempre procuraram explicar a origem e a existência dos seres e das coisas. É bastante comum os mitos referirem-se a um ato de criação, em narrativas que relatam o início do universo e da história de um povo. As narrativas míticas explicam fenômenos e fatos, como a existência do dia e da noite, do Sol e das estrelas, do frio e do calor, da chuva, a origem da vida, a morte e até mesmo os sentimentos humanos. (HT7P014)

Ou ainda a relação entre narrativa mítica e criação da figura do herói

No século XVII, no Brasil, Ajuricaba, pertencente ao povo Manau, que habitava a região amazônica, preferiu morrer a aceitar a invasão de suas terras pelos conquistadores europeus. Algemado e com os pés amarrados, jogou-se no rio Amazonas. Até hoje, os caboclos da região acreditam que Ajuricaba se transformou no Curupira, protetor das matas e dos animais. (HT7P015)

Para complementar essa relação, o texto também apresenta exemplos da narrativa grega sobre Hércules e de um mito Manau.

A relação com o tempo, seja o das experiências, como os mitos que explicam o surgimento de agricultura ou da metalurgia como saberes coletivos, ou ainda o das expectativas, como os mitos sobre as visões do Paraíso, é apresentada no texto como uma característica própria desse tipo de narrativa, bem como a articulação direta entre mito e identidade, trazendo exemplos de grupos indígenas, africanos, gregos. Dessa forma, a valorização – e validação – da narrativa mítica no livro didático pode favorecer comparações sobre diferentes narrativas capazes de atribuir significado ao tempo, apresentando a narrativa histórica como mais uma delas.

Acredito, portanto, que a valorização da perspectiva procedimental presente nos textos didáticos analisados cria possibilidades de multiplicação das narrativas históricas, que, dessa forma, fogem da concepção de totalidade unitária e homogênea que promove a invisibilidade, a exclusão e a subordinação das diferenças.

A possibilidade de promover a proliferação de totalidades também pode ser reconhecida nos textos didáticos analisados na complexificação da narrativa histórica por meio de dois movimentos: a complexificação da representação social e a multiplicação das lógicas de organização das totalidades.

Complexificação da representação social

Como já visto, numa das tentativas de fugir da chamada “História tradicional”, marcadamente política e portadora do ponto de vista oficial, foi bastante comum observar no ensino de História, especialmente a partir da década de 1980, a opção por uma perspectiva que privilegiava as grandes estruturas econômicas a partir de uma abordagem marxista quase sempre mecanicista o suficiente para limitar a complexidade das relações sociais na dicotomia dominador-dominado. Os grupos sociais eram representados de forma quase monolítica, a partir da defesa de seus interesses e os processos de identificação social dos indivíduos eram limitados pelo lugar que ocupavam na relação dicotômica. O papel assumido pela narrativa histórica, portanto, era o da denúncia da exploração e da opressão das elites sobre as camadas populares.

A dicotomia pode ser entendida como uma das formas mais bem-acabadas da razão metonímica, pois vincula a inteligibilidade dos termos à própria relação dicotômica, impedindo sua existência fora da relação. Dessa forma fica, então, fortalecida a perspectiva da totalidade única e homogênea. Apesar de observarmos algumas transformações no ensino de História desde a

década de 1980, essa perspectiva de narrativa histórica não é uma situação de exceção nos livros didáticos atuais.

Em HD, por exemplo, a maior parte dos temas é tratada a partir de uma abordagem tradicional que privilegia na narrativa a ação das elites políticas e/ou econômicas, e as camadas populares e os atores sociais historicamente subordinados (negros, indígenas, mulheres) são representados, na maior parte das vezes, como partes da dicotomia dominador-dominado, ainda que com destaque aos movimentos de resistência e oposição. Raramente, esses atores sociais são representados fora das relações dicotômicas, em que suas subjetividades são reconhecidas a partir de outras relações.

O que está em destaque aqui são, exatamente, as situações de exceção que revelam sinais de uma alternativa. Revelam a possibilidade da construção de outras narrativas, mesmo que os sinais revelem apenas o “Ainda-não”. Em muitas situações observadas aqui, por exemplo, pensar a complexificação das representações não equivale a retirar totalmente os sujeitos das dicotomias, mas apenas fazê-lo ocupar uma posição diferente em outra relação dicotômica. No entanto, o objetivo aqui é ampliar simbolicamente esses sinais no intuito de valorizar o que neles existe enquanto potência.

A perspectiva dicotômica dominante-dominado tem sido representada com frequência por meio da relação senhor-escravo para experiências do século XVI ao XIX, bem como da relação colônia-metrópole. Na coleção HD, essa representação aparece com força, e nota-se que o primeiro termo (colônia) é representado tanto pelas elites proprietárias e camadas médias urbanas quanto pelas camadas populares, e o segundo termo da dicotomia (metrópole) é personificado na figura do rei, do administrador colonial ou dos agentes de regulação fiscal.

Uma maneira de complexificar a relação reconhecida na coleção HD foi o destaque para outros atores sociais, como a presença de trabalhadores assalariados no engenho de cana-de-açúcar.

No engenho, além dos escravos, trabalhavam alguns assalariados, técnicos especializados, como o mestre de açúcar e o feitor-mor. (HD7P234)

Ou nas cidades mineradoras:

Nas cidades mineiras surgiram diversos trabalhadores livres, como carpinteiros, alfaiates, sapateiros, pintores, escultores e outros profissionais. Muitos eram ex-escravos alforriados por seus proprietários ou que haviam comprado sua liberdade. Advogados, padres, funcionários públicos, militares também compunham a sociedade mineira. (HD7P268)

A coleção HT chama atenção para a coexistência entre trabalho livre e trabalho escravo até o século XIX.

Assim, até a abolição em 1888, escravos e trabalhadores livres remunerados conviveram lado a lado nas fazendas de café da região Sudeste. Nas fábricas, a situação foi semelhante: a primeira geração de operários trabalhou com os escravos durante décadas. (HT9P143)

Além da perspectiva de complexificação na representação das relações econômicas, também é possível reconhecer movimento semelhante nas relações políticas, como, por exemplo, o destaque para a heterogeneidade interna aos grupos sociais representadas pela divergência de interesses.

Na coleção HD, o tratamento do movimento dos descontentes com o governo de D. João VII, que resultou na Revolução Pernambucana, revela o conflito interno à liderança local.

Entre os brasileiros, no entanto, nem todos estavam satisfeitos com o governo de D. João VI. Em Pernambuco, havia um grande descontentamento entre os senhores de engenho, que sofriam com a crise econômica (causada pela queda dos preços internacionais do algodão e do açúcar), com o aumento dos impostos e com a alta dos preços dos alimentos. Sentiam-se prejudicados, ainda, pelos privilégios dados aos comerciantes portugueses.

Um grupo de intelectuais liberais formado por padres, militares, juizes e latifundiários planejou proclamar a independência e instalar a República. Em março de 1817, estourou a Revolução Pernambucana. Os rebeldes agiram rápido e conseguiram tomar o poder. (...) Internamente, porém, o novo governo estava dividido por divergências entre seus líderes. Eles discordavam principalmente sobre a escravidão. (HD8P126)

A heterogeneidade da elite colonial também é representada nas disputas na Assembleia das Cortes portuguesas no início do século XIX

Nas quinze províncias brasileiras, ocorreram eleições para escolher os deputados que representariam o Brasil nas Cortes. Porém, quando os primeiros deles chegaram a Lisboa, em agosto de 1821, viram que nada poderiam fazer em benefício do Brasil. Eram uma

minoria na assembleia: apenas 50 representantes brasileiros contra 130 deputados portugueses. (HD8P134)

As divergências entre portugueses e brasileiros nas Cortes agitaram e dividiram a população do Brasil. Comerciantes e militares portugueses apoiavam as intenções recolonizadoras das Cortes. Proprietários rurais e camadas médias urbanas defendiam a manutenção das liberdades comerciais e da autonomia administrativa. As discussões entre essas duas posições estavam nas ruas e nos jornais. (HD8P136)

Essa divisão de interesses, que acaba sendo representada na coleção HD pela formação de dois grupos distintos, os brasileiros e os portugueses, também é ressaltada na narrativa do processo de emancipação política.

A notícia da proclamação da independência foi comemorada pela elite brasileira, especialmente de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. (...) Mesmo assim, ocorreram lutas sangrentas. Nas províncias com maior presença portuguesa e mais ligadas a Lisboa, houve conflitos armados e tumultos contra a independência. Por quase um ano (até agosto de 1823), portugueses e brasileiros se defrontaram na Bahia, Pará, Maranhão, Piauí, Mato Grosso e Cisplatina. Formaram-se batalhões patrióticos, e foram contratados soldados e oficiais estrangeiros para lutar pelo Brasil. Pouco a pouco, as tropas portuguesas foram sendo vencidas. (HD8P126)

Vale destacar que a forma como se apresenta no trecho acima, essa característica pode, por um lado, contribuir para uma complexificação nas representações sociais como forma de proliferação de totalidades; por outro, pode favorecer o fortalecimento de uma visão homogênea sobre possíveis interesses nacionais que estariam em germe no período histórico.

Talvez uma forma de evitar a perspectiva mais tradicional seja a valorização da heterogeneidade representada nos diferentes projetos de país que surgiram com o processo de independência política e os conflitos que decorreram dessas disputas. A coleção HD representa os movimentos sociais conhecidos como rebeliões regenciais, de forma a deixar claro uma classificação em função não apenas da origem social dos envolvidos, mas também em relação aos interesses por eles defendidos. O módulo que apresenta o conjunto de movimentos representados como populares – Cabanagem e Balaiada – recebe o título de “O povo vai à luta” (HD8P154). Nesse texto, destaca-se a afirmação:

A maior delas foi a Cabanagem, no Pará. Indígenas, negros e mestiços, apoiados por parte da elite local, lutaram aguerridamente pela redução das desigualdades sociais. (HD8P154)

A coleção HT também representa esses movimentos de forma semelhante, porém apresenta, na constituição da narrativa, uma série de questionamentos que favorecem a reflexão sobre a heterogeneidade de interesses e a diversidade de projetos presentes no interior dos grupos sociais.

O ano de 1822 marcou o início do Primeiro Reinado. O regime político instituído pela Constituição de 1824 era bastante centralizado. Isso provocou constantes conflitos com as elites de várias províncias brasileiras, que desejavam maior autonomia para decidir sobre seus interesses. Deve-se lembrar que se tratava de um país de dimensões continentais, cheio de diferenças e contrastes, em que coexistiam diversas propostas, interesses e pontos de vista sobre os muitos problemas que ocorriam. (HT8P191)

Como os gaúchos acreditavam que o novo Estado-nação deveria se organizar, por exemplo? E os baianos? E os paulistas? Será que em todas as regiões havia opinião unânime? Será que tinham os mesmos problemas? Será que todos defendiam a escravidão? E os funcionários públicos, militares, profissionais liberais? Qual Brasil desejavam construir? Seria possível um projeto comum? Criando um poder excessivamente centralizado, D. Pedro não abriu espaço para discutir diferenças ou negociar interesses divergentes. (HT8P192)

Durante o período regencial, estavam-se definindo ainda as bases pelas quais se constituiria a nação. Quais interesses prevaleceriam? Qual regime de governo teria mais força? Quais setores da elite conseguiriam fazer predominar seus interesses? Essas questões acompanhavam o debate acerca da centralização/descentralização, ou seja, que setor conseguiria se impor como força política e que modelo de organização política adotaria? (HT8P194)

Elementos que também podem ser reconhecidos como sinais de uma proliferação de totalidades são as tentativas de representar determinados atores ou personagens históricos de uma forma diferente daquela que tradicionalmente tem se afirmado. Um exemplo bastante recorrente na historiografia escolar, que revela com clareza a ação da razão metonímica na narrativa histórica, é a representação do negro como escravo. Ter sido escravizado é apenas uma dimensão da historicidade do negro, que tem sido metonimicamente tratado como única expressão possível de sua subjetividade na narrativa da História do Brasil.

Nas duas coleções analisadas, o texto-base do livro didático mantém essa tradição. O que é possível reconhecer são tentativas de complexificar a representação que não consegue desvincular o sujeito negro da sua condição de escravo, ainda que por meio da sua negação. Em HD, esse movimento é notado

especialmente a partir do crescimento urbano nas áreas mineradoras. O risco presente nessa opção é o possível fortalecimento de outra relação dicotômica que opõe o meio urbano ao rural, em que a cidade representa o desenvolvimento expresso, entre outras coisas, pelas melhores condições de vida para o escravo, incluindo sua possível liberdade.

Cresceu também o número de negros forros que, graças ao ouro, puderam comprar sua carta de alforria. Nas cidades, escravos e libertos trabalhavam em ofícios diversos, como sapateiro, ferreiro, barbeiro, alfaiate, carregador, costureira, lavadeira, parteira e quitandeira. Outros revelaram-se excelentes escultores, pintores, compositores e músicos que se apresentavam nas missas e nas bandas públicas. O comércio ambulante feito especialmente pelas escravas e libertas cresceu nas cidades e vilas do Brasil da época. Com seus tabuleiros, as quitandeiras ocupavam mercados, ruas e praças vendendo frutas, doces, flores, refrescos, peixes, farinha, charuto, velas etc. Muitas quitandeiras conseguiram juntar o suficiente para comprar sua alforria ou a de seus filhos; algumas até enriqueceram e adquiriram casas, joias e, inclusive, escravos. (HD8P016)

Uma forma, também presente em HD, de complexificar a representação do negro na História do Brasil é por meio da inserção dos reinos africanos no comércio colonial, destacando sua autonomia e localizando-os em outro lugar na relação dominante-dominado, como se vê no trecho abaixo.

Os traficantes europeus estabeleceram-se em feitorias no litoral africano sob consentimento dos reis e chefes locais que lhes cobravam tributos e os proibiam o acesso ao interior. Os brancos eram também impedidos de cultivar a terra, o que os obrigava a adquirir alimentos e, às vezes, até água, da gente local. Dessa forma, os reinos africanos mantiveram, por séculos, um firme controle sobre seus domínios. Poderosos reinos como Benin, Daomé, Ashanü e Congo tornaram-se importantes fornecedores de escravos. (HD7P238)

Provavelmente a mais exitosa experiência de representação do negro numa perspectiva diferente daquela expressa pela razão metonímica nas coleções analisadas foi através da narrativa sobre os quilombos.

De todas as formas de resistência à escravidão, a mais significativa foi a fuga, solitária ou coletiva, de milhares de escravos. Muitos eram capturados pelos capitães do mato, temíveis caçadores de escravos fugitivos; mas nos sertões, distantes das vilas e das fazendas, os bem-sucedidos fundavam mocambos e quilombos. Existiram centenas deles, espalhados desde a Amazônia até o Rio

Grande do Sul e povoados por negros de diferentes etnias, além de indígenas e brancos. (HD7P282)

Nas duas coleções, a narrativa aponta para uma representação dos quilombos como outras totalidades distintas porém articuladas à totalidade colonial. Em ambos os casos se observa o destaque para o caso de Palmares. Suas dimensões são destacadas e sua população é comparada com a de outras cidades na mesma época.

Calcula-se que, em 1670, a população palmarina chegava a 20 ou 30 mil habitantes.

[e uma nota na borda da página complementa]

Uma população enorme se considerarmos que, nessa época, Salvador tinha cerca de 15 mil habitantes e Recife, 10 mil. (HD7P282)

A representação também complexifica a imagem dos quilombos e seus habitantes, de forma a não alimentar apenas sua dimensão de resistência à escravidão colonial.

Palmares constituía uma confederação de nove ou onze mocambos, sendo o principal o de Macaco, na serra da Barriga, no atual estado de Alagoas. Cada mocambo estava protegido por cercas, paliçadas, torres de vigia e uma força de guerreiros permanentemente treinados. O quilombo era governado por um rei escolhido pelos chefes dos mocambos. Os quilombolas plantavam (milho, feijão, mandioca, banana e cana), criavam animais e desenvolviam o artesanato (tecelagem e cerâmica), incluindo a metalurgia para a fabricação de armas. Compravam armas, pólvora e roupas de mascates e fazendeiros, pagando com a produção de suas terras e com ouro e prata roubados em suas incursões aos povoados vizinhos. (HD7P282)

Em HT foi possível perceber que a representação de Palmares em sua dimensão de totalidade dá destaque à ação das lideranças pessoais

Em 1678, Ganga-Zumba, líder de Palmares, foi até Recife firmar um pacto de paz com o governador de Pernambuco, mas a proposta do governo de conceder liberdade apenas aos que haviam nascido no quilombo dividiu os palmarinos. Zumbi, líder da resistência ao acordo, tornou-se o novo chefe de Palmares. (HT7P181)

Movimento semelhante também pode ser pensado em relação à representação dos povos indígenas na narrativa dos livros didáticos. Como já visto, ao menos do ponto de vista dos textos-base, a inserção dos conteúdos

relativos à história indígena nas coleções analisadas traz fortemente a marca da colonização como totalidade que define sua inteligibilidade. Em HD, o indígena brasileiro só aparece representado no texto-base na perspectiva da colonização, seja pelo eixo das formas de resistência da ocupação ou pelo eixo das influências culturais, e invariavelmente é representado como uma cultura do passado. Na coleção HT, o texto-base apresenta o indígena brasileiro numa perspectiva mais complexa, marcada pela diversidade e contemporaneidade.

As diversas nações indígenas que vivem no Brasil não possuem um modo de vida uniforme: hoje, falam-se cerca de 170 línguas ou dialetos, suas habitações são construídas de acordo com a organização familiar de cada povo e suas manifestações religiosas se expressam diferentemente. (HT6P027)

A contemporaneidade da presença indígena também é representada por meio dos conflitos com os brancos, especialmente no que se refere à questão da terra.

Olhando o mapa, você, como tantas outras pessoas, pode-se perguntar por que menos de 300 mil indivíduos necessitam de tanta área, enquanto em regiões bem menos extensas vivem milhões de pessoas. É que esses povos indígenas são nômades. Por essa razão, eles não se fixam num único lugar, buscando sempre a melhor região de caça, maior riqueza de coleta e terrenos mais férteis. Por se tratar de pequenos grupos, seu modo de vida pouco agride a natureza. Mesmo abrindo clareiras em florestas e explorando-as, esses indígenas não esgotam a possibilidade de recuperação natural do meio. (HT7P084)

Assim como indígenas e negros, outros grupos culturais são tradicionalmente representados como parte subalternizada na totalidade unitária e homogênea construída pela narrativa histórica, como as populações do sertão nordestino. Destaco algumas situações de exceção, em que esses grupos podem ser reconhecidos como tomando parte de outras totalidades ou ocupando outros papéis.

O cangaceiro era o homem do povo que se tornou fora da lei como forma de vingança por ofensa, desonra ou injustiça cometida por fazendeiros ou policiais contra ele ou sua família. Bandos de cangaceiros, com três a cem homens armados, perambulavam pelo interior nordestino atacando fazendas, povoados e cidades em busca de armas, munição, dinheiro, cavalos, mantimentos, bebidas, roupas etc. (HD9P26)

É possível afirmar que, além do cangaço, os movimentos messiânicos também foram reconhecidos nas coleções analisadas como uma possibilidade de representação de outra totalidade. Canudos é o movimento que se destaca nos textos-base.

Em suas andanças pelo sertão nordestino, Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido como Antônio Conselheiro, conseguiu atrair muitos sertanejos pobres, ex-escravos e indígenas que haviam perdido suas terras. Ocuparam, por volta de 1893, uma fazenda abandonada chamada Canudos, no sertão baiano, onde fundaram o arraial de Belo Monte. As habitações de Canudos eram construídas de pau a pique ou taipa de pilão e dispunham, em geral, de apenas um cômodo com telhado de cobertura vegetal. O povoado era uma amostra da população brasileira excluída das grandes decisões do Império e da jovem República. (HT9P237)

Os moradores levavam uma vida simples, mas sem miséria e fome. Plantavam milho, feijão, mandioca, batata e cana. Criavam cabras e delas obtinham leite, carne e couro. Cada família entregava um terço do que produzia para o sustento da comunidade. Canudos chegou a ter cerca de 25.000 habitantes. Era uma grande massa de pobres do sertão, trabalhadores rurais sem posses. (HD9P28)

É interessante notar que, mesmo tentando marcar a originalidade da organização de Canudos, os trechos acima ainda o incluem na totalidade unitária, mesmo que a estratégia para isso seja a denúncia da exclusão política e econômica. Percebe-se, entretanto, que o trecho abaixo apresenta outra perspectiva. Ao destacar que o grupo compartilha de uma concepção de propriedade diferente da compartilhada pela totalidade unitária, a narrativa do livro didático fortalece sua característica como outra totalidade.

O movimento de Canudos representava uma ameaça principalmente para os fazendeiros locais: diante da possibilidade do uso coletivo da terra e de promessas de uma vida melhor, os sertanejos abandonavam cidades, vilas e fazendas, desorganizando a produção agrícola da região e ameaçando o domínio dos coronéis. (HT8P238)

Foi possível observar ainda uma última forma de dar complexidade à representação social, entendida aqui como mais uma estratégia de promover a proliferação de totalidades.

As dicotomias que marcam a narrativa organizada pela razão metonímica promovem uma espécie de julgamento moral que classifica os personagens históricos em vilões e mocinhos. Ainda que isso não seja explicitado, ao pôr a tônica na relação dicotômica, o texto do livro didático pode contribuir para alimentar um maniqueísmo que, além de localizar os atores sociais entre o bem e

o mal, simplifica a compreensão dos processos históricos. No sentido de fortalecer o movimento de desconstrução da perspectiva, ponho em destaque trechos dos livros didáticos analisados em que reconheço sinais de alternativa.

Por assaltarem de preferência os ricos e as autoridades e, algumas vezes, darem aos pobres parte do que roubavam, os cangaceiros eram vistos pelo povo como "justiceiros" e heróis. Sua origem, atitude e objetivo de luta os tornaram bandidos sociais. Mas alguns cangaceiros prestaram serviços para alguns fazendeiros e negociantes, que lhes pagavam para eliminar ou prejudicar adversários. (HD9P26)

Se, por um lado, a imagem dos cangaceiros pode ter ficado no imaginário popular, especialmente para as populações nordestinas, com a marca do heroísmo, a figura de padre Cícero assumiu uma perspectiva mística e religiosa. Mas a narrativa do livro didático da coleção HD contribui para complexificar a representação

O aumento populacional de Juazeiro trouxe o crescimento do comércio e das atividades agrícolas e artesanais. O povoado virou município, e padre Cícero foi seu primeiro prefeito. O prestígio que tinha junto ao povo fez do sacerdote um importante chefe político, respeitado pelos coronéis locais. Tornou-se também um rico latifundiário, dono de fazendas e sítios.

[uma nota no canto da página complementa]

Padre Cícero foi aliado da família Acióli, chefe da oligarquia cearense. (HD9P26)

Outros personagens que, em geral, são representados como heróis nos livros didáticos, os tenentes, têm sua imagem complexificada no trecho abaixo.

Pelos lugares onde passavam, os tenentes queimavam livros de impostos e destruíam os instrumentos de tortura usados pela polícia. O povo simples do interior tinha um sentimento confuso em relação aos homens da Coluna, oscilando entre o medo e a admiração. Não entendia os objetivos dos tenentes e, além disso, era mantido fora da luta. A maioria dos tenentes não aceitava a ideia de recrutar e armar o povo. Temiam perder o controle da situação. (HD9P116)

Multiplicação de lógicas que organizam as narrativas

Além de uma abordagem dicotômica, a perspectiva tradicional regida pela razão metonímica que concebe a História a partir de uma totalidade única e homogênea também carrega a marca de ter uma única lógica como seu eixo de organização. Talvez a mais forte evidência da ainda presente influência da razão

metonímica no ensino de História seja a permanência da orientação cronológica de origem europeia como eixo de organização dos conteúdos.

A coleção HD traz essa marca da tradição, que compromete fortemente a lógica interna de organização dos textos-base. A narrativa é basicamente pautada pelos processos de desenvolvimento econômico e político, tendo como referência a trajetória europeia. A articulação com o contexto europeu funciona como dimensão explicativa para quase toda narrativa, seja do ponto de vista do maior ou menor grau de dependência econômica ou do ponto de vista do processo de emancipação política e formação do Estado nacional. A coleção HT, apesar de a perspectiva temática conseguir promover com sucesso uma proliferação de lógicas e totalidades no espaço das atividades propostas para os alunos, no âmbito da narrativa expressa pelos textos-base, essa diversificação é bem menor, prevalecendo, ainda, a perspectiva econômica e política. No entanto, é possível reconhecer nas duas coleções sinais importantes que apontam para a proliferação de totalidades a partir da multiplicação das lógicas que organizam as narrativas.

Na coleção HD, a articulação com o contexto externo se mostra especialmente marcada pelo ponto de vista da dependência econômica como lógica de organização da narrativa e são bem-vistos aqui os trechos que apontam para a valorização da dinâmica interna. No que se refere à economia colonial, a ênfase organização da produção interna, em função das demandas da economia metropolitana, é quebrada algumas vezes com referências a uma produção destinada ao mercado interno.

Para o consumo dos moradores das fazendas e vilas, eram plantados gêneros de subsistência, como mandioca, arroz, milho, feijão. Muitos indígenas também se ocuparam desse tipo de lavoura e ensinaram os portugueses a cultivar plantas nativas do Brasil. Os indígenas também trocavam com os colonos produtos artesanais, como redes, cestas e cerâmicas. (HD7P236)

Na coleção HT essa ênfase não é tão forte e a valorização da produção destinada o mercado interno é mais explícita.

A cana-de-açúcar era cultivada nos latifúndios escravistas monocultores, mas não foi a única produção agrícola do período. Havia ainda a produção alimentícia para o consumo local: verduras, legumes e grãos. Também em âmbito interno, porém atingindo o consumo regional, havia a produção de algodão e tabaco e o desenvolvimento da atividade pecuária, tanto de gado de

corte como de muares (jumentos, burros, mulas), destinados ao transporte de cargas. (HT7P130)

Valorização percebida também no que se refere às atividades comerciais, consideradas na narrativa tradicional como exclusividade dos mercadores portugueses.

O historiador Manolo Florentino, estudioso do tráfico negreiro, mostra que, entre os séculos XVIII e XIX, tanto os comerciantes europeus quanto os traficantes do Rio de Janeiro tiveram importante papel nesse negócio. Grande parte dos investimentos para a aquisição de novos cativos na África era organizado por traficantes cariocas, responsáveis também pelas embarcações e pelo estoque de mercadorias que seriam utilizadas para adquirir os escravos nos portos africanos. O historiador comprova que no século XIX um mínimo de três quartos dos negreiros que atuavam entre o porto carioca e a África eram propriedade dos traficantes estabelecidos na praça do Rio de Janeiro.

De forma geral, é possível afirmar que essas diferentes estratégias de proliferação de totalidades têm contribuído com bastante força, nas coleções analisadas, para o desenvolvimento de potencialidades para a realização de diálogos interculturais. Ao lado dessas, destacam-se também os movimentos que promovem na narrativa dos livros didáticos uma multiplicidade de temporalidades.

6.2.2 Multiplicidade de temporalidades

Conforme a análise realizada pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, ambas as coleções selecionadas apresentam uma perspectiva de complexificação do tratamento temporal, o que em si já favorece ao “entendimento relativo às diversas temporalidades situadas em um determinado recorte cronológico” (BRASIL, 2010, p. 18) e, portanto, parece confluir para a expectativa de desenvolvimento de uma multiplicidade de temporalidades. Nesta parte do texto, interessa sublinhar os sinais que apontem para essa alternativa de modo a potencializar a construção de espaços de diálogos interculturais em direção à promoção de ecologias de temporalidades.

No que se refere à distinção entre elas quanto à organização curricular – integrada (HD) e temática (HT) – foi possível observar um dado interessante. Na categorização realizada durante a análise, com a utilização do software de análise

de dados *Atlas.Ti*, a coleção HT apresentou 29 ocorrências no código “multiplicidade de temporalidades”, ou seja, foram selecionados 29 trechos dos textos-base dessa coleção em que reconheço algum tipo de sinal que contribua para uma multiplicidade de temporalidades naquela narrativa histórica. Na coleção HD, por sua vez, foram reconhecidas 32 ocorrências para o mesmo código, contrariando minha expectativa inicial de que, por se tratar de uma coleção cuja perspectiva curricular é a da História integrada, as referências à multiplicidade de temporalidade seriam bem menores. Interpretando esse dado em conjunto com as análises da organização geral das duas coleções e das unidades de texto, é possível afirmar que, dados os limites e riscos que a organização cronológica impõe à narrativa na coleção HD, o desejo de problematização da perspectiva linear e progressiva de tempo – crítica que parece ser compartilhada pela comunidade disciplinar – se mostra de forma mais explícita no texto. Por outro lado, a perspectiva temática já é, em si mesma, uma problematização do tempo linear e progressivo, e permite que a organização dos conteúdos a partir dos eixos temáticos subverta os limites da cronologia. Mas quais seriam os limites? Parece-me que no que se refere ao tema da multiplicidade de temporalidades, a organização cronológica impõe limites relacionados à dimensão temporal de sucessão, que, se não for problematizada no sentido de suas articulações com a dimensão temporal de simultaneidade, pode vir a gerar explicações monocausais e alimentar assimetrias entre tempos históricos.

Nas coleções analisadas, foi possível reconhecer duas formas de manifestação desses sinais. A primeira delas refere-se, mais uma vez, à valorização da perspectiva procedimental no processo de construção da narrativa e da explicação histórica. A segunda trata da valorização da dimensão temporal de simultaneidade por meio da noção de permanência.

Valorização da perspectiva procedimental

É relativamente comum que os livros didáticos de História apresentem um ou mais capítulos, geralmente no início da coleção, destinados à discussão de questões mais teóricas sobre a definição de História e de tempo. Acredito serem esses momentos essenciais – mas não exclusivos – para a promoção da multiplicidade das temporalidades. Uma maneira recorrente de realizar esse

trabalho é investir na discussão das diferentes formas criadas pelas sociedades para representar e medir o tempo, significando essas criações como processos culturais.

Diferentes sociedades em diferentes épocas inventaram formas distintas de medir e registrar a passagem do tempo e criaram calendários diversos. Com base em observações do movimento dos corpos celestes, como a Lua e as estrelas, os calendários mantêm estreita relação com o modo de vida (cultura) da sociedade que os criou. (HT7P049)

Ao longo da história, os povos criaram diferentes tipos de relógios, isto é, instrumentos para medir o tempo. Eles funcionavam com luz solar, com água, com areia, com corda (relógio mecânico) etc. Você é capaz de reconhecer qual a energia ou produto utilizado para o funcionamento dos relógios abaixo? Qual a vantagem e a desvantagem que cada um deles tinha na marcação do tempo? (HD6P019)

A historicização dos diferentes movimentos de representação e medição do tempo favorece o desenvolvimento de uma concepção plural sobre a temporalidade, de forma que sua dimensão cultural fique em destaque. Dessa maneira, os processos humanos e históricos de atribuição de significados às relações que as sociedades e os indivíduos estabelecem com o tempo podem ser compreendidos de maneira a favorecer diálogos interculturais.

Na mesma direção, o destaque dado pela coleção HD aos processos de construção de marcos temporais como experiências culturais com dimensões simbólicas e políticas também favorece a concepção de temporalidades múltiplas, principalmente porque o texto complexifica esses processos de construção ao oferecer exemplos do passado e do presente.

(...) conforme o modo de vida e as necessidades de cada povo, nasceram os calendários solares e lunares. Alguns povos utilizavam mais de um calendário: além do astronômico, tinham também um calendário sagrado dedicado aos deuses e outro político para registrar cada reinado. No Brasil, por exemplo, usamos o calendário solar, porém algumas datas móveis seguem o calendário lunar, como é o caso do carnaval e da comemoração da Páscoa. O tempo também podia ser marcado tendo como referência algum grande acontecimento da história da sociedade: a fundação de uma cidade, uma determinada festa religiosa, a coroação do primeiro rei, a vitória em uma guerra etc. Os antigos gregos, por exemplo, baseavam seu calendário nas Olimpíadas, festas religiosas que aconteciam a cada quatro anos. Os antigos romanos contavam o tempo a partir do ano de fundação de Roma. Para os cristãos, o ponto de referência para marcar o tempo é o nascimento de Jesus Cristo. Mas quando isso aconteceu? Não

existe nenhum documento que registre esse fato! Por volta do ano 500, os dirigentes da Igreja cristã incumbiram o monge Dionísio, o Pequeno, de calcular a data. Depois de pesquisar antigos textos religiosos e fazer complicados cálculos, o monge indicou o ano de nascimento de Jesus. A partir de então, o tempo foi dividido em antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.). Outras religiões têm outros pontos de referência para marcar o tempo. O calendário dos muçulmanos, dos judeus e dos budistas, por exemplo, é diferente do dos cristãos. Da mesma maneira, nações indígenas, tribos africanas, esquimós e outros povos marcam o tempo de maneira diferente da nossa. (HD6P018)

A problematização do tempo cronológico contribui para a construção da noção de tempo histórico.

Assim, os seres humanos relacionam-se com a natureza da qual fazem parte construindo o seu tempo histórico e cultural. Além disso, em uma mesma época convivem diferentes tempos históricos. Isso não significa que um povo é mais evoluído ou desenvolvido do que outro. Na verdade, eles são culturalmente diferentes. (HT6P056)

Você estudará, neste ano, as Histórias de povos do passado que viveram na mesma época, mas em espaços e tempos históricos diferentes. A divisão tradicional em "idades" e o calendário cristão nos servirão de referência para relacionarmos essa diversidade de culturas. (HD6P020)

Analisando os trechos acima, parece-me que na perspectiva procedimental o conceito de tempo histórico foi tratado de forma apenas superficial, ou seja, a reflexão sobre o conceito explicitada diretamente no texto não me parece suficiente para sua construção por parte dos estudantes. Entretanto, creio que, em outros momentos do texto, ele tenha sido operacionalizado com sucesso, o que igualmente favorece, porém de maneira menos explícita, sua apropriação. A exploração da noção de permanência se constitui em um desses momentos.

Valorização da noção de permanência

Acredito que a valorização da dimensão temporal de simultaneidade pode ser reconhecida aqui por meio da noção de permanência, que funciona como estratégia de resignificação positiva para a perspectiva tradicional de simultaneidade de tempos não contemporâneos. Dessa maneira, rompe-se com uma concepção de tempo histórico entendido como um elemento de localização das experiências no transcurso linear e progressivo da História, valorizando-se sua especificidade que é a coexistência de uma multiplicidade de tempos.

A primeira ideia que merece destaque nesse sentido é exatamente a que problematiza a noção de mudança.

As transformações não ocorrem de maneira uniforme e nem sempre atingem todas as pessoas. Algumas afetam radicalmente a vida de todo um povo, como a invenção do arado, as guerras e as crises econômicas. Outras só atingem uma parcela da humanidade e podem ficar desconhecidas do resto do mundo. (HD6P016)

Nos diferentes ritmos de mudança é que se percebe a permanência. E esta aparece aqui sob diferentes enfoques.

Mas as sociedades não vivem somente em transformação. Muitos elementos se conservam quase inalterados ao longo dos tempos. (...) As transformações e as tradições mostram a enorme criatividade humana e explicam a grande diversidade cultural existente entre as sociedades do mundo. (HD6P016)

Como no trecho acima, o seguinte também identifica permanência com tradição. Essa concepção pode trazer algum tipo de confusão ao destituir da tradição toda sua dimensão ritual, mas me parece que ainda serve para tratar da dimensão temporal de simultaneidade, fundamental para a perspectiva de multiplicidades de temporalidades.

As ideias que os mais velhos consideram importantes são, muitas vezes, originadas de experiências aprendidas em outra época e que continuam a ser utilizadas nos dias de hoje. Isso quer dizer que há uma convivência de mentalidades de épocas diferentes. Ou seja, valores culturais do passado sobrevivem no presente. Há uma permanência de tradições. (...) A tradição refere-se a tudo aquilo do passado que permaneceu vivo em nosso presente, ou seja, algo que nos foi transmitido por pessoas mais velhas. (HT6P056)

Outra forma bastante recorrente nas coleções analisadas de focar a noção de permanência é na perspectiva da herança cultural. Creio que esse enfoque oferece vantagens, principalmente por ser um dos mais frequentes nas aulas de história, mas – talvez mesmo por essa razão – precisa de atenção especial contra alguns riscos relacionados a concepções essencialistas de identidade e cultura. Um deles é fazer parecer que o traço cultural que é percebido no presente refere-se a um grupo cultural que se localiza no passado, como parece indicar o trecho abaixo.

O Tupi era falado em toda a costa do Brasil. Muitos nomes de animais, de locais geográficos e expressões da língua portuguesa que usamos até hoje são herdados dele. (HT7P080)

Outro risco que a ideia de herança cultural pode trazer relaciona-se com uma concepção homogênea de grupos culturais, situação que o trecho abaixo conseguiu superar.

A partir do século XVI, os primeiros navios negreiros, chamados tumbeiros, trouxeram africanos escravizados para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar e nos engenhos coloniais. Esses indivíduos trouxeram consigo sua cultura, da qual faziam parte cultos a divindades como os orixás. Introduzido no Brasil por algumas nações africanas, com diferentes identidades étnicas, o culto aos orixás expressa essas diferenças na língua em que é praticado, na forma de tocar os instrumentos de percussão (atabaques) ou, ainda, nos nomes dados aos orixás. (HT7P201)

Algumas vezes, a perspectiva da permanência também assume um sentido de explicação causal ou até mesmo de origem de alguma característica cultural ou relação social observada no presente.

No século XX, passaram a existir os terreiros de candomblé, que podem ter-se originado dos calundus. Essa expressão do idioma banto "designava e abrangia imprecisamente toda sorte de dança coletiva, cantos e músicas acompanhadas por instrumentos de percussão, invocação aos espíritos, sessão de possessão, adivinhação e cura mágica", conforme o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva. (HT7P201)

Acredito que esse enfoque também mereça atenção em função das limitações próprias às abordagens monocausais e/ou essencialistas, o que não me parece ter sido o caso dos trechos a seguir.

O patriarca oferecia proteção aos que trabalhavam para ele, aos seus apadrinhados e àqueles com quem estabelecia algum tipo de relação. Se uma pessoa não estivesse sob sua proteção, corria o risco de não conseguir sobreviver, porque não havia uma lei para garantir direitos iguais para todos. A única garantia era a proteção do patriarca. Por isso, tanto homens livres quanto escravos acabavam dependendo dos "favores" do senhor de engenho. Com base nessas informações, podemos entender, pelo menos em parte, a origem do chamado "jeitinho" brasileiro, um estilo de vida em que os favores e apadrinhamentos sobrepõem-se à lei e aos direitos sociais que deveriam ser válidos para todos. (HT7P146)

Estabeleceu-se também uma hierarquia no tipo de trabalho. Eram destinados aos escravos principalmente os trabalhos braçais, como o cultivo da cana-de-açúcar ou os afazeres domésticos nas casas dos ricos senhores. Por isso, quanto mais intelectual – e, portanto, menos braçal – fosse o trabalho que executavam, mais distantes os indivíduos estariam de ser identificados como escravos e mais

próximos estariam de ocupar um lugar de maior prestígio na sociedade. Não é por acaso que, em países como o Brasil, o trabalho intelectual é mais valorizado do que o trabalho braçal. O preconceito construído no mundo colonial permanece vivo no cotidiano do nosso país, permitindo que muitas desigualdades ocorram em função daquela divisão de trabalho. (HT7P180)

Esse último trecho chama atenção para outra dimensão presente nas coleções analisadas, que se refere àquilo que pode ser genericamente chamado de discurso de denúncia. Relativamente comum, a partir dos movimentos de revisão curricular que surgem na década de 1980, esse tipo de posicionamento, que assume a narrativa histórica de denúncia das estruturas excludentes e dos processos de produção das desigualdades sociais e dos preconceitos, pode ser entendido como um movimento de desvelamento de processos de produção de inexistências?

A análise realizada até então se pretende como uma ação própria da sociologia das ausências, ou seja, se pretende como capaz de amplificar simbolicamente os sinais de construção de uma alternativa a uma tradição disciplinar no ensino de História. Dentre esses sinais, reconhecidos na narrativa histórica dos textos-base de livros didáticos, foi possível perceber um movimento bastante interessante. Creio ser possível sustentar que a postura de denúncia das desigualdades e injustiças sociais, bastante recorrente no ensino de História, pode se constituir como uma forma bastante específica de desvelamento de assimetrias de poder. Quero dizer que esse tipo de narrativa, característica do ensino de História, pode se converter ela mesma em um questionamento dos processos de produção da não existência. Com isso pretendo afirmar como um sinal de alternativa a vocação da própria narrativa histórica se tornar, ela mesma, um espaço de realização da sociologia das ausências.