



Recebido em 04/5/2025
Aceito em 21/10/2025
DOI: 10.26512/emtempos.v25i47.58113

ARTIGO

À procura do Tempo: Apropriações e Ortodoxias do Conceito de tempo histórico nos livros didáticos

In Search of Time: Appropriations and Orthodoxies of the Concept of Historical Time in Textbooks

Rafael Schier Granado

Doutorando em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
<https://orcid.org/0009-0002-9219-4481>

Fernanda Stockler

Doutoranda em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá
(UEPG)
<https://orcid.org/0009-0008-5131-4030>

RESUMO: Este estudo aborda o livro didático a partir da perspectiva da Nova História Cultural e propõe uma reflexão sobre as formas como o tempo histórico e suas particularidades são apresentadas no capítulo inicial, destinado a alunos do Ensino Médio. Busca-se estabelecer um comparativo entre o livro didático que chega às mãos do aluno e o chamado “manual do professor”, refletindo sobre as maneiras pelas quais o livro, em seu capítulo introdutório, procura apresentar conceitos da teoria da história como elementos fundamentais do fazer histórico no ensino básico. A pesquisa adota uma abordagem analítico-descritiva, com o apoio da ferramenta de análise de conteúdo, utilizando como corpus documental a obra “História – Passado e Presente, Volume 1”, de Gislaine Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016). A análise revela que, embora aprofunde algumas reflexões sobre o tempo histórico, a cronologia, as durações e a crítica à periodização eurocêntrica, os autores buscam constantemente reforçar sua proposta pedagógica como forma de garantir coesão ao conteúdo exposto no livro do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo histórico. Livro didático. Teoria da história.

ABSTRACT: This study addresses textbooks as part of the New Cultural History and reflects on the ways in which historical time and its particularities presented in the initial chapter, aimed at high school students. We will establish a comparison between the textbook that reaches the hands of the student and the so-called “teacher’s manual”, and reflect on the ways in which the textbook, through its initial

chapter, seeks to present concepts of the theory of history as fundamental elements of making history to elementary school students. The research adopts an analytical-descriptive approach, with the support of the content analysis tool, using as a documentary corpus the work “History - Past and Present”, Volume 1, by Gislaine Azevedo and Reinaldo Seriacopi (2016). The analysis reveals that despite deepening some reflections regarding historical time, chronology, durations and criticism of Eurocentric periodization, the authors are constantly reinforcing their pedagogical proposal as a way of ensuring cohesion to the content presented in the student’s book.

KEYWORDS: Historical time. Textbook. Theory of history.

Introdução

O estudo que se segue foi formulado a partir das reflexões e textos propostos nas formações do Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História (LEFOPEH – UEPG), que constantemente incentivou o uso do livro didático como fonte de pesquisa sobre o ensino de História. Com base nessas leituras, propomos uma reflexão sobre as formas como o tempo histórico e suas particularidades são apresentados na obra “História – Passado e Presente, Volume 1”, de Azevedo e Seriacopi (2016), estabelecendo um comparativo entre o livro didático que chega às mãos do estudante e o chamado “manual do professor”, espaço em que os autores se comunicam diretamente com o docente.

A obra destina-se a estudantes do Ensino Médio, ou seja, a uma faixa etária que já teve contato com conceitos referentes à temporalidade histórica, tais como cronologia, sincronia, diacronia, causalidade enquanto elo entre os eventos históricos, e as diferentes durações do tempo histórico, entre outros. Outro aspecto que justificou a escolha do livro didático foi a presença deste capítulo teórico, destinado às discussões introdutórias da obra.

A análise do livro didático é também um desdobramento da História da Leitura, ramo da história cultural que procura identificar as práticas de leitura e as relações estabelecidas entre os livros e seus leitores ao longo do tempo. Por outro lado, o livro didático é um instrumento próprio do ambiente escolar (Munakata, 2016), atuando como auxiliar na práxis docente e no planejamento cotidiano. Dessa forma, os estudos sobre a obra didática articulam-se com a Nova História Cultural e com a História do Ensino de História.

O estudo, assim, alia-se à crescente relevância das pesquisas sobre obras didáticas enquanto fontes históricas, considerando-as instrumentos que refletem concepções de ensino, currículo e até do mercado — posto que a obra didática

também é uma mercadoria (Munakata, 2012). Isso se articula à análise das diferentes concepções do tempo histórico e de seu papel na disciplina/campo científico, questões centrais da Teoria da História e das concepções historiográficas. O livro didático, enquanto instrumento da cultura escolar, procura, por meio do capítulo inicial, apresentar aos estudantes do ensino básico conceitos da teoria da história como elementos fundamentais do fazer-história.

Dessa maneira, buscamos estabelecer um diálogo entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos, não a partir de uma hierarquia entre eles, mas tratando-os de forma horizontalizada — fato que se torna ainda mais evidente ao comparar o livro do estudante e o manual do professor como complementares.

A relação entre manual do professor e livro do aluno também estabelece uma tensão dialética entre “ortodoxia do texto”, isto é, os meios pelos quais se tenta impor um entendimento correto da obra, e a apropriação, que são as formas como o texto, apartado de seu autor, é efetivamente compreendido e significado ao longo do tempo.

Conforme assevera Chartier, a leitura:

[...] é prática criadora, atividade produtora de significados singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (Chartier, 1990, p. 123).

Os autores, por meio de boxes de texto, notas de rodapé, glossário ou mesmo reflexões destinadas aos professores presentes no livro do professor, assim como por meio de indicações de bibliografia, filmes, sites e imagens, tentam retificar e estabelecer a ortodoxia — uma interpretação única e ‘correta’ de sua obra.

Diante disso, levantamos o seguinte problema: quais são as especificidades na abordagem do conceito de tempo histórico e seus desdobramentos no livro didático e no manual do professor da coleção “História – Passado e Presente”, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016)?

O estudo segue a metodologia analítico-descritiva com o uso dos livros didáticos enquanto fonte histórica. Para analisar devidamente as obras nos valem da “análise de conteúdo” proposta por Laurence Bardin que sugere como procedimento os seguintes passos: a) pré-análise (onde delimitamos o livro didático a ser usado como fonte e investigamos sobre os conceitos centrais de ortodoxia do texto e apropriação); b) exploração do material (onde investigamos os dados referentes ao tempo histórico organizando os dados coletados); c)

tratamento dos dados (onde analisamos o livro do professor como fonte mediadora e integramos as discussões presentes no livro do professor às demais discussões teóricas) (Bardin, 1977, p. 95).

Como referencial teórico, nos apropriamos da “História dos Conceitos” de Koselleck, tendo em vista que os conceitos são vestígios de como os acontecimentos são compreendidos ao longo do tempo em longa duração. Suas manifestações por intermédio da linguagem podem se transformar, adquirindo definições diferentes ao longo do tempo. Conforme aponta o autor:

Toda vida humana é constituída de experiências – sejam elas novas e surpreendentes ou de natureza repetitiva. Precisamos de conceitos para fazer ou reunir experiências e integrá-las à vida. [...] para conservar o passado em nossa linguagem. Precisamos, então, dos conceitos para integrar as experiências passadas tanto à nossa faculdade de linguagem quanto ao nosso comportamento [...]. Para dizer com Kant, não há experiências sem conceitos e não há conceitos sem experiência (Koselleck, 1992, p. 71-72).

Nesse sentido, ao analisarmos os livros didáticos de História, é possível perceber que os conceitos historicamente construídos operam como mediadores entre a experiência passada e a compreensão presente. Assim, esses conceitos não são neutros nem estáticos: eles expressam disputas de significado e orientam a forma como os estudantes são convidados a interpretar o passado, o que reforça a importância de compreendê-los.

Para o desenvolvimento do trabalho a seguir, propusemos os seguintes tópicos centrais: no primeiro, apresentamos a obra didática selecionada, juntamente com os conceitos de apropriação e ortodoxia do texto, fundamentais para o desenvolvimento da análise. No segundo, debruçamo-nos sobre as visões teóricas relacionadas ao tempo histórico presentes no livro didático, destacando discussões sobre cronologia e calendário; rupturas e permanências; a dialética das durações do tempo histórico; e a periodização do tempo histórico a partir da concepção tradicional. Por fim, no último tópico, tratamos o livro do professor como fonte, ressaltando-o como uma forma de ortodoxia do texto, já que dialoga diretamente com o professor, que exerce, por sua vez, o papel de mediador do conhecimento histórico.

Cabe reconhecer, contudo, que este estudo possui limites inerentes à sua proposta. A constituição de uma ortodoxia do texto pode ser observada de modo direto nas evidências oferecidas pelas fontes investigadas. Porém, os usos efetivos do livro didático por professores e alunos, isto é, suas formas de apropriação, ultrapassam o escopo desta pesquisa. A dimensão da recepção,

portanto, permanece no campo das hipóteses interpretativas, apontando para a necessidade de investigações futuras de caráter empírico, que permitam articular a análise textual às práticas escolares.

1. A obra didática como objeto de pesquisa: justificativas e horizontes de análise

Para o desenvolvimento do estudo, selecionamos o primeiro volume de “História – Passado e Presente” por algumas razões específicas. Em primeiro lugar, por ter sido produzido em um dos últimos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016) e antes da implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, que transformou profundamente a composição dos livros didáticos e das ciências humanas, agora reunidas sob o rótulo de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Outro fator que justifica a escolha é a presença do capítulo introdutório, que busca discutir conceitos e elementos teóricos. Esse conteúdo não é unanimidade entre as obras didáticas, mesmo aquelas voltadas para o Ensino Médio, tornando-se obrigatório para o Ensino Fundamental apenas com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, é comum encontrar obras do mesmo edital do PNLD que não apresentam nenhuma discussão teórica.

Ao selecionar a obra didática, ancoramo-nos em Certeau, que define o passo inicial da pesquisa da seguinte maneira:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos, distribuídos de outra maneira (ação de produzir tais ‘documentos’ mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (Certeau, 2000, p.21).

Ao definir uma obra didática como nosso objeto de pesquisa, alteramos seu estatuto e, ao mesmo tempo, fazemos a apropriação desse material. Ou seja, o que antes era um material escolar voltado para o ensino básico, claramente pensado para exercer essa função, torna-se vestígio da cultura escolar de um determinado período, um testemunho das vivências, das práticas pedagógicas e do currículo posto em prática.

Por isso, é importante ressaltar que as relações estabelecidas com a obra didática ocorrem, em geral, dentro de um espaço circunscrito: o da sala de aula. Nessas interações, que geralmente se dão a partir de uma leitura coletiva, há possibilidade de contraposição entre as interpretações e os saberes dos

alunos e aqueles do professor. Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador, articulando o conhecimento histórico presente na obra didática com os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Assim, a apreensão da obra didática não se baseia apenas no texto em si, mas também no saber docente, que, ao mediar o conhecimento histórico, exerce grande influência sobre as formas de apropriação da obra. Por isso, torna-se relevante analisar o livro do professor, devido à importância do direcionamento e dos procedimentos metodológicos ali dispostos, que podem impactar diretamente a atuação do professor como mediador.

A investigação histórica a partir das obras didáticas promove uma inversão na ‘hierarquia’ de saberes proposta pela perspectiva tradicional de ensino, na qual o conhecimento produzido na academia é considerado naturalmente superior ao conhecimento escolar, este último visto como mera simplificação com fins didáticos. Ao fundamentar a investigação em obras didáticas, observa-se a verticalização dessa hierarquia: um elemento típico do cotidiano escolar torna-se objeto de pesquisa e passa a gerar conhecimento acadêmico.

Além disso, esse conhecimento científico apoia-se em uma série de conceitos que garantem sua inteligibilidade. A obra selecionada, “História – Passado e Presente”, apresenta conceitos desse tipo, tais como: Processo Histórico; Sujeitos Históricos; Memória, Cultura e História; Fontes Históricas; e aquele que é nosso objeto de estudo, o Tempo Histórico, constituído pela apresentação de categorias como as durações do tempo, a cronologia e a quintipartição dos períodos históricos (pelo uso de calendários e linhas do tempo), além de noções de ruptura, continuidade, diacronia e sincronia.

Em “A História Repensada”, o historiador britânico Keith Jenkins explana que esses conceitos, considerados quase consensuais no campo histórico, são antes, produtos da esquematização da história ensinada. Melhor dizendo, representam mais formulações didáticas do que formulações derivadas do conhecimento acadêmico legítimo (Jenkins, 2013).

Portanto, no capítulo introdutório da obra didática encontramos a ideia de que a História é, em geral, uma construção coletiva. A ciência histórica se constitui a partir de vestígios deixados pelo passado, sejam eles produzidos intencionalmente ou não. Portanto, a história para os autores, possui uma função social, no sentido de significar o presente por meio do passado, e os conceitos históricos são instrumentos utilizados pelos historiadores para facilitar a compreensão e a definição dos acontecimentos históricos.

2. A análise da questão temporal na obra “História - Passado e Presente (Vol. 1)”

O conjunto de tópicos sobre o tempo histórico encontra-se no primeiro capítulo da obra didática, funcionando como um capítulo introdutório que visa abordar a práxis histórica e alguns conceitos que fundamentam o fazer-história. Na obra analisada, o tempo histórico é apresentado a partir dos seguintes tópicos:

- 1) Marcando o Tempo: se destina a expor as diferentes relações com o tempo existentes entre diferentes setores da sociedade.
- 2) O tempo histórico: apresenta alguns conceitos envolvendo a cronologia e as mudanças e permanências pelo prisma histórico.
- 3) Duração dos Fatos Históricos: sobre as três durações do tempo histórico, apropriada de Braudel.
- 4) Periodização da História: aborda a divisão da história em períodos distintos.

Seguiremos a análise a partir do roteiro proposto pelo livro didático, examinando cada tópico na forma como estão dispostos na obra. Para melhor problematizar essas fontes, propomos contrapô-las à Teoria da História, considerando autores que se debruçam sobre o elemento temporal e seu papel para a investigação histórica.

2.1. Marcando o tempo

Historicamente, notamos que existiram diversas formas de marcar o tempo. A fonte aborda o tempo a partir de sua perspectiva interna, ou seja, como um tempo humano e humanamente orientado: “O tempo é uma construção humana e pode ser medido [...] conforme as necessidades de cada grupo social”. Além disso, diferentes grupos sociais possuem suas próprias formas de compreender o tempo (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 14).

Para destacar essas distinções, os autores ressaltam dois pólos opostos: “Para várias sociedades indígenas, por exemplo, a noção de tempo se baseia nos ciclos da natureza”, uma concepção que contrasta com aquela vigente em outras organizações sociais. De acordo com os autores: “No Brasil, utiliza-se o calendário gregoriano, elaborado a pedido do papa Gregório XIII em 1582” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 14).

Ou seja, de um lado temos a concepção temporal das “sociedades indígenas”, orientada pelos tempos de plantio e colheita, pelo ciclo das marés e pelas estações

do ano. Essa concepção contrasta com a usual entre os “brasileiros”, cujo tempo é orientado por um modelo de calendário solar e tem por marco inicial o ano aproximado do nascimento de Jesus Cristo.

É evidente que nem todo povo originário existente é necessariamente brasileiro, mas o uso dos termos estabelece uma distinção entre dois grupos sociais, e não uma inclusão dos povos indígenas. Assim, apesar de marcar de forma acurada as diferenças entre as concepções de tempo presentes em duas formas de organização social, a terminologia utilizada - provavelmente de modo irrefletido - acaba por justificar, ainda que implicitamente, uma distinção pautada no dualismo entre barbárie e civilização, que atravessa a apropriação desse conteúdo (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 14).

No processo de apreensão, o aluno pode facilmente deduzir que as formas de demarcar o tempo histórico atuam como elementos determinantes na distinção entre “brasileiros” civilizados e o suposto “atraso” das comunidades indígenas. Os “brasileiros” pautam sua noção de tempo na cronologia e na perspectiva racionalizada - ou seja, utilizando meios de delimitar e medir o tempo com precisão, como o calendário e o relógio -, estando, portanto, plenamente adaptados à condição moderna e às suas constantes mudanças. Entre os povos indígenas, ocorre o contrário: a permanência do tempo cíclico da natureza determina um modo de vida considerado antiquado e desvinculado da modernidade.

Apesar de demonstrar que existem distinções na forma de marcar o tempo, a não problematização dessas formas acaba por naturalizar o calendário gregoriano e o tempo cronológico como modos legítimos de compreensão temporal.

Isso não significa, entretanto, que haja uma ruptura absoluta com o tempo cíclico. Na verdade, podemos notar as permanências do tempo natural e seu caráter cíclico na forma como compreendemos o tempo cronológico. Sobre essas continuidades do cíclico presentes no tempo cronológico, ressalta Koselleck:

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

Um detalhe ainda chama atenção no livro de Azevedo e Seriacopi (2016): a completa ausência de outras formas de demarcar o tempo, sejam elas históricas, como o calendário maia, ou aquelas utilizadas por outros grupos humanos, como

o calendário islâmico e o calendário judaico. Esses calendários, além de possuírem características distintas do calendário gregoriano, continuam a determinar práticas religiosas e litúrgicas entre judeus e muçulmanos.

Tampouco a noção de “era cristã” - a divisão do tempo em “Antes e Depois” de Cristo - é contemplada. Essa ausência pode estar relacionada à suposição, por parte dos autores, de que tal abordagem já tenha sido assimilada pelos estudantes em etapas anteriores da escolarização básica.

Esta concepção temporal é constituída como uma mescla de elementos da datação precisa e linear do calendário juliano com a ciclicidade do calendário litúrgico judaico, conforme assevera Prost: “A aparição da era cristã respondeu [...] à necessidade de fazer coincidir o calendário solar, herdado dos romanos, com o calendário lunar, oriundo do judaísmo, e que organizava a vida litúrgica” (Prost, 2020, p. 99).

Assim, ao não contemplar de forma aprofundada as diversas formas de datação e os múltiplos modos de se “marcar o tempo”, a tendência no processo de apropriação dos conteúdos é naturalizar o calendário gregoriano. Em primeiro lugar, enquanto forma puramente linear de demarcação do tempo; mas também como única forma reconhecida.

2.2 O tempo histórico e a duração dos fatos históricos

Os dois tópicos que se seguem na abordagem do livro didático serão analisados juntos, tendo em vista que seguem uma espécie de continuidade, encadeados pelos conceitos de mudanças, permanências e durações do tempo histórico na perspectiva de Fernand Braudel, além de menções a Marc Bloch por parte dos autores do livro. Para o desenvolvimento do tópico, retomamos os autores mencionados, a fim de debater as formas de apropriação da historiografia feitas pelos autores dos livros didáticos.

Estabelecendo vínculo com o tópico anterior, os autores demonstram a relevância do tempo cronológico para o ofício do historiador, tendo em vista que é na cronologia que se demarca o fato histórico. Porém, o tempo para os historiadores não se restringe à cronologia. Para demonstrar este fato, os autores apoiam-se em Marc Bloch, no trecho a seguir:

De acordo com Marc Bloch, o papel do historiador é ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos, sendo seu dever maior pensar os acontecimentos no tempo da duração, que é um tempo contínuo, mas também o de mudança constante (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 15).

O tempo de duração fundamenta-se na observação de rupturas e permanências ao longo do tempo histórico. Como exemplos, os autores apresentam acontecimentos da história nacional, como a colonização do Brasil, que “principiou-se em 1530 com a expedição de Martim Afonso de Souza e teve uma ruptura em 1822”, quando o país se tornou independente. Quanto às permanências, os autores apontam elementos que estruturaram o período do Império do Brasil, como “a manutenção da monarquia e da escravidão, o poder dos grandes proprietários [...] e a exclusão das camadas mais pobres [...] por meio do voto censitário” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 15).

Dessa forma, o campo da história reflete sobre as permanências e rupturas do processo histórico e também se orienta no que diz respeito às “cronologias, periodizações, sucessões ou simultaneidade dos fatos históricos”; ou seja, torna-se evidente a importância da organização cronológica do tempo histórico, assim como das diacronias e sincronias que o compõem (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 15).

Os autores propõem, então, a abordagem das durações do tempo histórico a partir da perspectiva de Fernand Braudel, isto é, com base na distinção clássica elaborada pelo historiador francês entre fatos de “curta, média e longa duração”. Segundo a obra, os fatos de curta duração são aqueles que podem ser datados com precisão, ou seja, um acontecimento (*événement*). Exemplos incluem “o nascimento ou morte de uma pessoa, uma greve, a assinatura de uma lei”; todos esses casos são considerados de curta duração (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 15).

O trecho é preciso ao abordar a curta duração, definida por Braudel como: “O tempo curto, a dimensão dos indivíduos, da vida quotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência — o tempo por excelência do cronista, do jornalista” (Braudel, 1965, p. 44-45).

A média duração é definida por Azevedo e Seriacopi (2016) como “conjunturas políticas ou econômicas (...) geralmente, situações vivenciadas por uma geração” (p. 15). A obra exemplifica a média duração a partir de dois eventos: a Ditadura Militar e a Guerra Fria, que, além de serem centrais na compreensão da história do século XX, constituem encadeamentos de vários acontecimentos analisados pelos historiadores a partir de uma noção de processo concluído.

Por fim, enumeram-se os eventos de longa duração, que são “comportamentos coletivos enraizados” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 15). Trata-se da temporalidade típica dos estudos sobre história cultural e das investigações

sobre crenças e mentalidades. Como exemplos de fatos de longa duração, os autores citam o cristianismo e sua influência sobre o Ocidente, bem como a proibição do incesto.

Para Braudel, a *longue durée* é o tempo histórico das estruturas, a temporalidade da permanência, dos fatos mais duradouros, que determinam o agir da humanidade ao longo de séculos e permanecem quase imóveis, com mudanças pouco perceptíveis. São condições limitantes “das quais o homem e suas experiências não podem se libertar” (Braudel, 1965, p. 49).

Ao abordar as formas de apropriação feitas pela historiografia, temos um indício da linha teórica adotada pelos autores do livro didático. Não obstante, é notável que Fernand Braudel e Marc Bloch são citados como importantes historiadores franceses que abordam as dimensões da duração do tempo histórico. Entretanto, não há qualquer nota de rodapé, box ou informação complementar direcionada ao aluno sobre os autores citados. Nem mesmo no livro do professor encontramos menções nesse sentido. Apesar disso, observa-se que, ao abordar as durações, a utilização de Braudel pelos autores é bastante precisa, trazendo exemplos muito próximos do texto original que fundamenta sua abordagem.

A leitura proposta pelo livro didático valoriza corretamente a noção de “duração” em Marc Bloch, mas de maneira parcial. Ao contrastar duração e cronologia, os autores deixam em segundo plano aquilo que, para Bloch (1997), é essencial: o ser humano como objeto central da investigação histórica. A ênfase em estruturas temporais, embora relevante, não substitui a dimensão humana da história, que é, para Bloch, aquilo que lhe confere sentido.

O próprio autor observa:

É verdade, a linguagem, essencialmente tradicionalista, conserva o nome de história para todo estudo de uma mudança na duração. [...] Há, nesse sentido [...] uma história das erupções vulcânicas que é, estou convencido disso, do mais vivo interesse para a física do globo. Ela não pertence à história dos historiadores (Bloch, 1997, p. 53).

A citação deixa claro que a história, para os historiadores, deve estar em contato direto com as ações e experiências humanas. Tratar a história como mera “transformação na duração” significa reduzir a contribuição de Bloch a uma oposição entre tempos longos e cronológicos. Esvaziando, portanto, a força de sua proposta, que visa compreender o homem em sua totalidade ao longo do tempo.

2.3 Periodização da História

No último tópico referente à análise do livro dos estudantes, é introduzida a periodização do tempo histórico. A periodização proposta pelos autores segue a perspectiva tradicional derivada da historiografia positivista do século XIX, com a divisão entre Pré-História e História, e a subsequente subdivisão em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Tal percepção se confirma quando recorremos a Ranke, que, ao estabelecer o conceito de “História Universal”, categoriza as “civilizações sem história” de modo análogo a outros fenômenos naturais. Ou seja, seus vestígios de antiguidade são conhecidos, mas, por não utilizarem a escrita como forma de produção de fontes, não poderiam ser investigadas pelo método histórico de sua época. Assim, esse passado e “sua configuração pertencem, antes, à história natural” (Ranke, 2010, p. 214).

Essa periodização tradicional não é apresentada sem considerar algumas das críticas correntes no ambiente acadêmico, sendo o eurocentrismo a principal delas. A periodização tradicional da História é marcada por estabelecer “basicamente acontecimentos da História europeia como marcos históricos” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 17).

A periodização é, portanto, uma forma de observar o desenvolvimento histórico de maneira didática, “observando-se as rupturas de grandes estruturas em processos históricos de longa duração” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 17). Essa concepção está de acordo com o que preconiza Le Goff ao afirmar que, partindo da periodização, “o historiador formata uma concepção do tempo e, simultaneamente, oferece uma imagem contínua e global do passado, que acabamos por chamar ‘história’” (Le Goff, 2015, p. 33).

É importante ressaltar que essa centralidade da periodização tradicional no ensino de História também está relacionada às exigências impostas por programas seriados de avaliação, o Enem e os vestibulares em âmbito nacional, que recorrem amplamente a esse modelo de organização temporal. A adequação a essas avaliações, em especial, nas séries finais da educação básica, também podem exercer papel relevante na escolha dos autores e editores dos livros didáticos.

Os autores procuram ainda demonstrar outros marcos históricos presentes em diferentes formas de organização social, por meio de um box de texto. Como exemplo, Azevedo e Seriacopi apresentam a periodização do povo originário

Kaxarari, que habita a região Norte do Brasil. O povo Kaxarari estabelece uma divisão temporal “em três tempos distintos: o das correias, o do cativeiro e o dos direitos” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 17).

Para os Kaxarari, o tempo das Correias corresponde ao período entre os séculos XIX e XX, quando estabeleceram contato com outras sociedades e sofreram o massacre de sua população pelos seringueiros. Em seguida veio o tempo do Cativeiro, “fase em que os sobreviventes dessas guerras de conquista foram escravizados e passaram a trabalhar nos seringais da região”. Por fim, chega o tempo dos Direitos, iniciado na década de 1970 e vigente até os dias atuais, marcado pela demarcação de suas terras, pela presença da Funai na área e pela conscientização do povo Kaxarari acerca de seus direitos (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 17).

A iniciativa é bastante pertinente, pois a periodização do tempo histórico é também uma forma de cronologia e, portanto, pode variar conforme os usos e necessidades de cada grupo social. A ausência de uma explicação mais detalhada nesse sentido, contudo, faz com que o box de texto se apresente mais como uma curiosidade interessante do que como um conteúdo capaz de complementar o primeiro tópico — aquele que trata das diferentes formas de marcar o tempo.

Outro aspecto fundamental que parece ausente é a ideia de que a periodização é uma constante no trabalho do historiador. O historiador estabelece periodizações a partir de suas próprias escolhas — seja pelo recorte definido, seja pelas demandas do objeto de análise. Como afirma Braudel, “todo trabalho histórico decompõe o tempo passado, escolhe entre suas realidades cronológicas, de acordo com preferências exclusivas mais ou menos conscientes” (Braudel, 1965, p. 44-45).

3. O Manual do Professor

O tópico que se segue aborda o manual do professor, espaço reservado ao diálogo entre autor e docente, além de representar outro meio pelo qual os autores buscam impor a ortodoxia do texto. Nesse sentido, trata-se de um recurso destinado a suprir algumas omissões e deficiências presentes no livro do aluno.

O livro do professor configura-se, assim, como uma importante ferramenta prática, voltada à orientação da ação docente. Contudo, também reserva espaço para o aprofundamento de reflexões, o estabelecimento de relações mais claras entre os conteúdos e a indicação da perspectiva teórica adotada pelos autores, bem como de como esses fundamentos podem orientar a organização do conhecimento

histórico. Nessa direção, o capítulo teórico introdutório é justificado pelos autores pela necessidade de apresentar “conceitos centrais para discussão sobre a natureza do conhecimento histórico, destacando suas relações com o tempo presente” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 289).

O desenvolvimento das discussões sobre o tempo histórico segue, de modo geral, a mesma organização do livro dos alunos e, em alguns momentos, mescla-se com tópicos abordados em outras partes do capítulo teórico. A primeira observação a se fazer é que as formas de organizar o tempo histórico são pouco contempladas no livro do professor. Os autores ressaltam que “o tempo histórico não se confunde com o ‘tempo do calendário’, tampouco com o ‘tempo da natureza’” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 290).

Ou seja, o tempo histórico — o tempo com o qual os historiadores operam — não corresponde ao tempo cíclico dos processos naturais, tampouco ao tempo das ciências naturais, entendido como grandeza física integrante do Sistema Internacional de Medidas (SI). O trabalho do historiador também não se restringe à ordenação de datas e acontecimentos, como se fosse uma enciclopédia de números ou uma relação de fatos isolados.

Os historiadores buscam compreender as formas como o tempo é vivenciado, isto é, a partir de uma perspectiva que entende o tempo como “experiência humana”, um tempo internalizado, que Barros denomina “temporalidade” (2013, p. 40-41).

Ao possuir uma natureza intrinsecamente humana, o tempo histórico remete necessariamente ao objeto de estudo da história. Nesse sentido, os autores consideram indispensável recuperar o dístico proposto por Marc Bloch, segundo o qual “a história é a ‘ciência dos homens [seres humanos] no tempo’” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 290). Contudo, ao reiterar que o objeto da história é o ser humano no tempo, o livro do professor contrapõe-se à concepção de história como mera “transformação na duração”, observada anteriormente — abordagem que acaba por diluir a ênfase central de Bloch no ser humano como protagonista essencial do processo histórico.

A perspectiva teórica dos autores da obra didática torna-se ainda mais evidente pela dupla menção a Bloch — tanto no livro dos estudantes quanto no manual do professor. Além da citação, observa-se que os autores destacam a obra “Apologia da História” (2001) como leitura recomendada.

Ao abordar as durações, os autores ressaltam sua relação com os processos históricos, conceito desenvolvido em tópicos anteriores do livro dos alunos. Nesse, a compreensão de um processo histórico é apresentada como a capacidade de “conhecer e relacionar vários fatos históricos” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 14).

No livro do professor, os processos históricos são definidos como:

[...] o conjunto variado de acontecimentos e fatos que provocam, ao longo do tempo modificações importantes nas sociedades humanas [...] resultam da combinação de diferentes durações e são produzidos por um conjunto variado de acontecimentos e fatos e pelas ações de diferentes indivíduos e grupos sociais (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 290).

As pequenas diferenças ocorrem em função do público a que cada obra se destina. A versão do livro do professor está em consonância com o livro dos alunos, reiterando determinados aspectos, mas apresenta um maior aprofundamento conceitual em razão da especificidade dos saberes a que se dirige. Assim, em ambas as obras, os processos históricos são definidos como resultado do encadeamento de diferentes acontecimentos e de distintas durações do tempo histórico, os quais, por meio da ação individual ou coletiva, transformam a realidade.

A periodização do tempo histórico é abordada como uma ferramenta fundamental para a compreensão do próprio tempo histórico; contudo, os autores reiteram as críticas já observadas na obra dos estudantes. Tais críticas aparecem ao enfatizar que “essas ferramentas (linhas do tempo e a periodização) são ‘convenções’ estabelecidas pelos historiadores e ‘não são elementos naturais ou universais’” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p.290).

Essa perspectiva é também reforçada na crítica ao eurocentrismo presente na periodização quintipartite do tempo histórico, uma vez que “foi criada pelas sociedades europeias e privilegia acontecimentos que afetaram a história da Europa” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p.290). Dessa forma, a aproximação com outras maneiras de organizar o tempo e o incentivo à problematização da periodização são apresentados como procedimentos desejáveis ao se trabalhar o livro do aluno.

Ao longo da leitura do livro do professor, nota-se que essa postura de incentivo a determinadas abordagens se repete com frequência. O propósito de suas orientações é o de nortear a ação docente em sala de aula, reforçando a ideia de que o livro do professor constitui, de fato, um elemento portador da “ortodoxia do texto”, uma vez que está estruturado para orientar a leitura e a aplicação do

conteúdo de modo coeso, de acordo com as intenções e visões pedagógicas de seus autores e editores. Assim, acabam sendo reduzidas as possibilidades de uma apropriação criativa e de desvios interpretativos do texto.

Considerações Finais

A obra analisada apresenta uma discussão sucinta e direta sobre aspectos importantes do nosso *métier*, destinada aos alunos da educação básica. Suas inconsistências, em maior ou menor grau, devem-se a alguns fatores, como as exigências do mercado editorial, visto que foi produzida em um contexto de debates curriculares e de implementação do “Novo Ensino Médio”. Isso resulta em um capítulo composto por tópicos bastante curtos para abordar a ampla variedade de questões que envolvem o fazer histórico, o que não é exclusividade da discussão sobre a temporalidade.

Enquanto produto, o livro didático é concebido para atender a um público específico e busca adequar-se a uma realidade que contemple tanto a formação de docentes quanto as vivências dos alunos. Sabe-se que, no que se refere à formação dos professores, nem sempre ela ocorre nas melhores condições e que há pouco incentivo à formação continuada. Por outro lado, o objetivo do capítulo inicial não é o mesmo de um curso de Teoria da História; não se propõe, portanto, a formar um arcabouço teórico que conduza à prática de historiadores profissionais.

O capítulo introdutório tem por finalidade possibilitar ao estudante o contato com conceitos que serão utilizados ao longo de todo o Ensino Médio e de toda a coleção didática, sempre mediados pela atuação do professor. Conforme aponta Cerri (2009, p. 150), “o ensino de História não pode ser entendido como correia de transmissão da concepção historiográfica”. A obra didática cumpre, assim, uma finalidade própria. Por possuírem naturezas e propósitos distintos, é natural que existam incompatibilidades entre o conhecimento acadêmico e o escolar.

As múltiplas formas de compreender o tempo, configuradas desde o século XIX, demonstram que a História é uma ciência dinâmica, em constante reflexão sobre seus próprios pressupostos. Sobre essa multiplicidade de compreensões do tempo histórico e seu papel na escrita da história, afirma Prost:

Além de uma colocação em ordem, de uma classificação cronológica e de uma estruturação em períodos, trata-se de uma hierarquização dos fenômenos em função do ritmo da mudança de cada um deles. O tempo da história não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma

sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas por ele compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade (Prost, 2008, p.114).

Nesse sentido, o livro do professor elaborado por Azevedo e Seriacopi (2016) propõe uma discussão mais aprofundada sobre as formas de abordar o tempo histórico e sobre a multiplicidade de temporalidades. Vale considerar que, por vezes, aquilo que o livro didático não consegue oferecer em seu capítulo inicial pode ser suprido pela prática docente. Ao atuar como mediador entre o conhecimento histórico e os saberes dos alunos, o professor é capaz, inclusive, de preencher lacunas e corrigir incompletudes presentes nas obras didáticas.

Assim, para além da relação dialética entre a ortodoxia do texto e sua apropriação, sobressai o papel do professor enquanto mediador dos saberes. É nesse sentido que o livro do professor se configura como um instrumento da ortodoxia do texto, já que seu caráter normativo se faz presente ao longo de toda a elaboração do capítulo teórico.

Embora aprofunde algumas reflexões sobre o tempo histórico, a cronologia, as durações e a crítica à periodização eurocêntrica, os autores reforçam constantemente sua proposta pedagógica como forma de garantir coesão ao conteúdo apresentado no livro do aluno.

Essa preocupação é perceptível, por exemplo, na ênfase em reafirmar o ser humano como objeto de estudo da História — uma tentativa de suprir a lacuna deixada por uma abordagem parcial no livro didático. Ela também se manifesta em outros dois aspectos: na busca de relacionar processos históricos e durações e na crítica à periodização quintipartite do tempo histórico, acompanhada do incentivo à identificação de formas alternativas de organizar o tempo.

Refletir sobre a ortodoxia do texto no ambiente escolar implica reconhecer a tensão entre a necessidade de manter coerência e coesão no discurso histórico e a preservação da liberdade interpretativa de professores e alunos. A “ortodoxia pedagógica” manifesta-se como um mecanismo de orientação e estabilidade do saber escolar, mas também como um campo de disputa pelos sentidos atribuídos à História. Enquanto instrumento de orientação, sua função não deve restringir-se a um entendimento único, mas abrir espaço para que professores e alunos desenvolvam leituras críticas e múltiplas interpretações do conhecimento histórico.

Por fim, observamos que, além de reafirmar uma perspectiva teórica e de oferecer subsídios para o aprofundamento do arcabouço conceitual do

professor, o livro didático reforça o papel central do docente como mediador do conhecimento. Isso ocorre porque, embora oriente a prática docente, o intuito da obra não é “engessá-la”, mas sim deixar lacunas e aberturas que devem ser preenchidas pela reflexão e pela criatividade do professor.

Referências

- AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. **História - Passado e Presente**. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2016.
- AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. **História - Passado e Presente, vol. 1 – Manual do Professor**. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D’Assunção. **O Tempo dos Historiadores**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**. v. 30, n. 62, p. 261-294, abril/junho 1965. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas. In: **Espaço Plural**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. p.149–154, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em: 5 out. 2025.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Contraponto PUC-Rio, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 134-146, julho/1992.
- LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. In: **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, setembro/dezembro 2016.
- MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático como Mercadoria. In: **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, setembro/dezembro 2012.
- PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RANKE, Leopold von. O conceito de História Universal (1831). In.: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na Historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.