

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O TEMPO HISTÓRICO NA PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO**

Leide Divina Alvarenga Turini

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Campinas
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O TEMPO HISTÓRICO NA PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO

Autora: **Leide Divina Alvarenga Turini**

Orientadora: **Profa. Dra. Ernesta Zamboni**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por **Leide Divina Alvarenga Turini** e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Ernesta Zamboni (Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA

2006

© by Leide Divina Alvarenga Turini, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

| | |
|-------|---|
| T846t | <p>Turini, Leide Divina Alvarenga</p> <p>O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de história : um balanço historiográfico / Leide Divina Alvarenga Turini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.</p> <p>Orientador : Ernesta Zamboni.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Historia. 2. História – Pesquisa. 3. Historia – Ensino. 4. Tempo. 5. Progresso. 6. Parâmetros Curriculares Nacionais. I. Zamboni, Ernesta. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>06-318-BFE</p> |
|-------|---|

Título em inglês : The historical time in the research on history education: a historiographic rocking

Keywords : Education – History ; History – Research ; History – Teaching ; Time ; Progress ; Parâmetros Curriculares

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Ernesta Zamboni (orientadora)

Profa. Dra. Kátia Maria Abud

Profa. Dra. Maria do Carmo Martins

Profa. Dra. Ediógenes Aragão

Data da defesa: 23/02/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : leide.alvarenga@netsite.com.br

Ao Cláudio, à Carolina e à Luísa, por
todo amor e sentido da vida.

Agradecimentos

À professora Ernesta Zamboni, pelas valiosas sugestões no processo de escrita desta tese, pela disponibilidade em me atender sempre onde fosse necessário e por percorrer comigo essa trajetória.

À professora Kátia Maria Abud, pela participação na banca de qualificação, por todas as observações e sugestões de leitura, as quais, na medida do possível, procurei atender e que foram fundamentais para a configuração final do texto.

À professora Maria Carolina Bovério Galzerani, não apenas pela leitura e sugestões cuidadosas feitas na qualificação deste trabalho, mas por todo o carinho e atenção com que sempre trata os que a cercam, qualidades tão importantes e muitas vezes tão esquecidas no cotidiano do mundo acadêmico.

Aos/às pesquisadores/as do ensino de História, cuja produção acadêmica constitui o objeto de investigação desta pesquisa.

Às funcionárias do setor de COMUT da Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, particularmente à Valdenice, pela simpatia e competência em procurar, da melhor maneira possível, meios para o meu acesso à produção acadêmica reunida neste estudo.

À Nadir, funcionária da Secretaria de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, pela atenção e gentileza em resolver, da melhor maneira possível e sempre que era necessário, questões acadêmicas relacionadas à minha situação como discente do Programa.

À direção da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e às colegas de trabalho da área de História, pelo apoio fundamental.

Aos meus alunos e alunas por trazerem a inquietude fundamental que incita a buscar e (re)construir, sempre, os sentidos do ensino de História.

Ao Cláudio, por amenizar a minha ausência e se desdobrar nos cuidados com a Carolina, com a Luísa e com a casa, sempre que a tarefa da pesquisa exigia. E por estar ao meu lado, sempre.

Às minhas irmãs, Dora, Lucy, Lucimar e Neid'mar, pelas dores e alegrias divididas desde a nossa infância em Ituiutaba e por todos os caminhos que seguimos, juntas ou não.

Aos meus sobrinhos Fernando, Iara, Simone, Cristiano, Lucyana, Gabriel, Elias, Mateus, Ana Paula, Camila, Ana Cláudia, Mariana, Júlia, Ester e às minhas filhas Carolina e

Luísa, não apenas por trazerem o colorido e a alegria para as reuniões da nossa família, mas por representarem também as maiores expectativas e esperanças de um mundo melhor.

A toda a minha família, em especial à minha mãe, cujas adversidades enfrentadas na vida para criar cinco filhas tornam ainda mais relevante a conclusão deste trabalho.

A todos os amigos que compartilham, de uma forma ou de outra, das minhas experiências de vida.

A história não pode ser comparada a um túnel por onde um trem expresso corre até levar sua carga em direção a planícies ensolaradas. Ou então, caso seja, assim geração após geração de passageiros nascem, vivem na escuridão e, enquanto o trem ainda está no interior do túnel, aí também morrem. Um historiador deve estar decididamente interessado, muito além do permitido pelos teleologistas, na qualidade de vida, no sofrimento e nas satisfações daqueles que vivem e morrem em tempo não redimido.

E. P. Thompson

Resumo

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História. Um balanço historiográfico.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Este estudo corresponde a um balanço historiográfico da pesquisa que elegeu *o tempo histórico no ensino de História* como objeto de investigação na década passada. A partir de uma aproximação com autores cujas reflexões apontam ruptura com a história linear e desconstrução da idéia de progresso como norma histórica em defesa de uma concepção do tempo histórico fundada nas *experiências* concretas dos sujeitos, procura (re)construir sentidos da experiência que constitui o tempo histórico como campo de pesquisa específico e que envolve a História e suas interlocuções com outras áreas do conhecimento. Caracterizadas segundo seus objetivos, suas abordagens teórico-metodológicas e suas conclusões, as pesquisas revelaram que o objeto *tempo histórico* se constitui com base em diferentes possibilidades de investigação, seja na perspectiva de se apreender como os alunos compreendem, desenvolvem e/ou representam noções temporais, seja na perspectiva dos pesquisadores que se preocupam com o lugar do tempo histórico nas propostas curriculares, na formação e nas representações dos professores, bem como no livro didático de História. O diálogo indagativo com as pesquisas ensejou uma reflexão sobre a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais como via de interlocução entre políticas públicas adotadas para a educação no Brasil e a produção acadêmica; sobre fundamentos, perspectivas e questões relativas à proposta de uma educação histórica; também pôs em questão a idéia de progresso como força motriz de uma concepção linear de história.

Palavras-chave: ensino de História, tempo histórico, experiência, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), educação histórica, progresso.

Abstract

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História.** Um balanço historiográfico. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

This study corresponds to a historiographical examination of the research which elected historic time in the History teaching as subject matter last decade. It tries to rebuild meanings of the experience constitutive of historic time as a specific research field involving history and its intersection with other fields of knowledge, based on authors who point out a rupture in the linear history and deconstruction of the idea of progress as a historical norm and, so, support a conception of historic time founded on the individuals' concrete experience. Given their goals, theoretical, methodological approaches, and conclusions, these researches have revealed that historic time as subject matter is constituted according to different possibilities of investigation, whether it is into the perspective of grasping how students understand, develop, and represent time notions or into the perspective of researchers worried about the place historic time occupies in curricular proposals, in teachers' education and representations, as well as in History textbooks. The enquiring dialogue with these researches aimed to supply a reflection on both the presence of the national curriculum guidelines in them—as a way of interlocution between public policies for education in Brazil and the academic production—and on the grounds, perspectives, and questions related to the proposition of a historical education. Also, it put into question the idea of progress as motive force of a linear conception of history.

Key words: History teaching, historic time, experience, national curriculum guidelines, historical education, progress.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I - Construindo os sentidos da incursão pela pesquisa sobre <i>tempo histórico</i> | 9 |
| Contra o tempo <i>vazio e homogêneo</i> , em defesa da <i>história</i> | 9 |
| A idéia de progresso e suas implicações no ensino de História | 28 |
| Capítulo II - Representações do <i>tempo</i> na literatura historiográfica e educacional | 47 |
| Representações do tempo na cultura ocidental cristã e suas ressonâncias na historiografia | 48 |
| O tempo histórico no ensino e na aprendizagem de História | 61 |
| Capítulo III - A constituição do <i>tempo histórico</i> como objeto central de investigação na pesquisa sobre ensino de História | 75 |
| Caracterização das pesquisas: objetivos, abordagens teórico-metodológicas e conclusões..... | 80 |
| (Re)construindo sentidos sobre a experiência da pesquisa que elegeu tempo histórico como objeto central de investigação | 132 |
| Considerações Finais | 175 |
| Referências Bibliográficas | 183 |

INTRODUÇÃO

Este estudo é um balanço da pesquisa que elegeu *o tempo histórico no ensino de História* como objeto de investigação, na última década. O tema central de reflexão desta pesquisa foi se constituindo paulatinamente como fruto de minha atuação docente e de muitas relações a ela implicadas. E continuou se constituindo não apenas quando ainda era um projeto embrionário de pesquisa, mas também enquanto se configurava como texto. As perguntas foram *se fazendo* no caminho, o qual pode ser situado no contexto das duas últimas décadas, particularmente a partir da segunda metade dos anos 80, quando iniciei minhas primeiras incursões como professora de História na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Havia, então, uma conjuntura de novas perspectivas para a disciplina, colocadas, entre outras razões, pelos processos de reformulação curricular em vários estados e municípios brasileiros e pela ampliação dos espaços de reflexões e debates acerca do ensino de História, importantes, sobretudo, quando consideramos que, nas décadas imediatamente anteriores, os projetos institucionais apontavam para a sua descaracterização¹.

Diversas questões norteadoras da prática pedagógica do professor tornaram-se, naquele contexto, objetos privilegiados de discussão, tanto em encontros de profissionais da área, quanto em publicações diversas. Intensificaram-se as discussões relativas à formação do professor e aos seus referenciais teóricos e metodológicos; às possibilidades e limites do livro didático de História; à introdução de novas linguagens e metodologias no ensino de História; à defesa da pesquisa como elemento fundamental em todos os níveis de ensino; à proposta de um ensino de História por eixos temáticos, entre outras questões. Estas são, ainda hoje, questões fundamentais para os professores/pesquisadores da área do ensino de História.

Ao longo das décadas de 80 e 90 aquelas questões animaram estudos e debates entre os historiadores e os questionamentos a um ensino *tradicional* e a uma concepção linear da história foram ganhando uma maior dimensão e peso. Críticas a um ensino *tradicional* são encontradas, nas últimas décadas, não apenas nas propostas curriculares, como também na literatura educacional e na pesquisa sobre ensino de História, o que é possível concluir a partir

¹ Refiro-me a medidas adotadas pelo regime militar nos anos 60 e 70 como a implantação das licenciaturas curtas, a criação dos Estudos Sociais, a institucionalização da EMC e da OSPB como disciplinas obrigatórias nos currículos de 1º e 2º graus e a redução da carga horária da História e Geografia naqueles níveis de ensino.

da produção acadêmica discutida neste estudo. Coloca-se em xeque um ensino definido por termos como *tradicional, oficial, positivista, historicista*. Esse ensino estaria ancorado em uma concepção de história definida por termos como linear, factual, etapista e teria, como contraponto, um ensino de História *crítico*. Essa contraposição pode ser percebida, com bastante frequência hoje, nas formulações discursivas de professores de História, embora estudos apontem que muitos encontram dificuldades para definir, concretamente, quais seriam os pressupostos teóricos e metodológicos de um ensino *crítico*². Entretanto, a perspectiva de superação de um ensino tradicional em favor de um “novo” ensino tornou-se questão recorrente entre os professores e pesquisadores do ensino de História.

Nos anos 90, houve um incremento significativo dos estudos e pesquisas atinentes ao saber histórico escolar e, nesse aspecto, cabe mencionar duas indiscutíveis referências para a área na atualidade, construídas e/ou consolidadas ao longo daquela década: O encontro *Perspectivas do Ensino de História*, cujo primeiro evento ocorreu em 1988, na Faculdade de Educação da USP³, em São Paulo, e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, realizado pela primeira vez na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, em 1993⁴. Estes dois encontros, juntamente com os que são realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH) constituem-se importantes fóruns de reflexão e debate, com abrangência nacional e são fundamentais para os historiadores e para o ensino de História nos dias atuais. Desde a sua constituição, o encontro *Perspectivas do Ensino de História* tem se pautado pela discussão de questões importantes para os profissionais da área, como as reformulações curriculares e as práticas cotidianas - individuais e coletivas – traduzidas em

² Sandra Lima, em estudo realizado com professores de História das redes pública e particular do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) de Uberlândia concluiu que os professores opõem uma “História tradicional” ao que seria uma “História crítica” e embora identifiquem a primeira com a concepção historiográfica de tradição positivista a segunda é abordada genericamente, sem referências teóricas definidas. LIMA, Sandra Cristina Fagundes. *A História que se conhece, a História que se ensina*. (Dissertação de Mestrado). Uberlândia, UFU, 1997.

³ Fazendo uma breve retrospectiva, o II Encontro “Perspectivas do Ensino de História” realizou-se em fevereiro de 1996, também na Faculdade de Educação da USP. O III Encontro aconteceu em julho de 1999 na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. O IV Encontro, em abril de 2001, na Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais e o V Encontro na UERJ, Rio de Janeiro, em julho de 2004.

⁴ O II Encontro aconteceu em maio de 1995, na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro/RJ; o III Encontro foi realizado em setembro de 1997, na UNICAMP, Campinas/SP; o IV Encontro, em 1999, na Universidade de Ijuí, em Ijuí/RS; o V Encontro em outubro de 2001, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa/PB e finalmente o VI Encontro, onde se comemorou 10 anos de existência desse importante fórum de estudos e debates, aconteceu na Universidade Estadual de Londrina, em setembro de 2003, em

alternativas para o enfrentamento das questões postas ao ensino de História na contemporaneidade. O *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH*-, em 10 anos de existência, tornou-se uma referência importante não apenas para os pesquisadores na área do ensino de História, como também para professores do ensino fundamental e médio, além de profissionais/educadores de áreas afins.

No III ENPEH, ocorrido em 1997, o Grupo de Estudos e Pesquisas *Memória, História e Educação* (GEPEMEMO)⁵, da Faculdade de Educação da UNICAMP, responsável pela organização do evento, com o objetivo de fazer um “levantamento sobre quem eram os pesquisadores e quais eram seus objetos de pesquisa”⁶ organizou um *Catálogo de Pesquisadores do Ensino de História*. No que diz respeito às linhas de pesquisa predominantes entre os pesquisadores do ensino de História, embora com a ressalva de que “é difícil ao pesquisador ficar restrito a uma determinada linha”, as organizadoras do Catálogo concluíram que “Formação do Professor, Produção do Conhecimento, Identidades Culturais e Memórias Locais, Currículo, História do Ensino de História, Linguagens Alternativas do Ensino de História e Livro Didático” são as mais recorrentes”.⁷

Um olhar mais atento sobre as linhas em questão permite a conclusão de que a sala de aula, a relação entre professores/as e alunos/as e, por conseguinte, as questões teóricas e metodológicas que envolvem esta relação ganharam destaque. Por sua vez, o *tempo histórico* tem se consolidado como temática em evidência na literatura historiográfica e educacional, além de objeto privilegiado de pesquisa em dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujo foco mais amplo é o ensino de História. E a constituição deste objeto ocorre no âmbito de uma reflexão que associa um “novo” ensino em contraposição a um ensino “tradicional” de História.

Londrina/Paraná. O VII Encontro está programado para acontecer no período de 13 a 17 de fevereiro de 2006, na UFMG, BH/MG.

⁵ Em 1997, o Grupo era composto pelas professoras Ernesta Zamboni, Maria Carolina Bovério Galzerani, Vera Lúcia Sabongi De Rossi e Maria do Carmo Martins.

⁶ ZAMBONI, Ernesta. Apresentação. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: 1999, p. 9.

⁷ *Ibid*, p. 10.

Jaime Cordeiro, em um estudo das produções discursivas presentes em três revistas da área de educação, nos anos 70 e 80⁸, concluiu que a idéia de mudança está presente na maior parte das propostas e análises sobre a escola e a educação do período. Nas práticas discursivas veiculadas nas revistas, há a reprodução do esquema interpretativo que opõe as noções de *tradicional* e de *novo*, atribuindo à primeira um caráter negativo e a perspectiva de produção do *novo* a partir da “alteração das práticas educativas então vigentes”⁹. Inclui-se, neste discurso pedagógico, a assertiva de que a mudança na educação contribui para a transformação da sociedade. No que concerne ao discurso sobre o saber histórico escolar, particularmente naquele que se consolida a partir dos anos 80 do século XX, uma perspectiva semelhante está presente. A ruptura com princípios e métodos os quais caracterizam um ensino dito *tradicional* desponta como prerrogativa para a instauração de um “novo” ensino de História e, no cerne deste discurso, emerge o objeto *tempo histórico*. Há, nas formações discursivas dominantes entre profissionais que lidam com o ensino de História e/ou desenvolvem estudos e pesquisas na área, uma associação entre a perspectiva de uma mudança no ensino e a urgência de uma *reflexão específica* sobre *tempo histórico*.

Foi neste contexto que se deu o processo de constituição das questões norteadoras desta pesquisa. A ação docente¹⁰ e o permanente contato e troca de experiências com colegas da área de História colocaram-me a possibilidade de elaboração de um projeto de pesquisa para o doutorado. Esta possibilidade adquiriu contornos mais definidos a partir de muitas reflexões ocorridas em encontros de profissionais da área, e particularmente na segunda metade da década de 90, no bojo das discussões em torno do processo de elaboração e publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino de História* (PCN - História), pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF-MEC). No período em que os PCN foram publicados e chegaram às escolas, foi possível constatar a dificuldade de muitos professores/as na compreensão da proposta, particularmente no que se referia à questão do tratamento dado ao *tempo histórico* nos documentos elaborados para o

⁸ As revistas analisadas pelo autor foram: Revista da ANDE, Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa. CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição*. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002, p.11

⁹ CORDEIRO, 2002, loc.cit.

¹⁰ Desde 1991, sou docente da área de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). A escola atende alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

ensino fundamental e médio. A ênfase dada ao tema, não apenas nos PCN da área de História, como em diversas publicações do período, além dos questionamentos e preocupações que envolviam a discussão, colocou-me a perspectiva de um aprofundamento da questão, por meio da pesquisa.

As questões da pesquisa foram se transformando, na perspectiva de uma maior densidade, a partir do meu contato com a produção em foco no estudo, da ampliação das minhas referências teóricas nas disciplinas cursadas no programa de pós-graduação da UNICAMP e das discussões realizadas pelo grupo de pesquisa ao qual me vinculei¹¹. Particularmente, as leituras e reflexões ancoradas na produção intelectual de Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson contribuíram muito para que eu tivesse maior clareza das questões da pesquisa e dos caminhos que poderia trilhar. Foram fundamentais nesta minha trajetória.

No contato com a produção acadêmica analisada, foi possível perceber como o conceito vem sendo **esquadrinhado** nas últimas décadas. A pesquisa sobre ensino de História, cujo foco central é o *tempo histórico*, revela que este objeto vem se constituindo a partir de diferentes possibilidades de reflexão, seja na perspectiva de sua conceituação/definição, com vistas a destrinchar as suas noções constitutivas; seja na perspectiva de buscar apreender como os(as) alunos(as) compreendem, desenvolvem e/ou representam as noções temporais ou ainda na perspectiva dos olhares que se preocupam com o *lugar* do tempo histórico na formação e nas representações dos professores e também no livro didático de História. Em alguns casos, há uma tendência em se transformar o *tempo histórico* em um saber a ser ensinado, um saber “escolarizado”, melhor dizendo, em um campo de saber específico que envolve a História e as suas interlocuções com outras áreas do conhecimento.

Estudos que focalizam as possibilidades de uma *educação histórica*, principalmente no que concerne aos ensinos fundamental e médio de História, enfatizam a importância do desenvolvimento de competências cognitivas associadas à dimensão epistemológica do conhecimento histórico, com vistas à formação de conceitos e à aquisição de diferentes habilidades pelos/as alunos/as. Nesta direção, a análise do atual panorama da área relativa à pesquisa sobre ensino de História revela os contatos cada vez mais próximos da História com a *Pedagogia e a Psicologia*. Nada de estranho e, até mesmo bastante desejável, se acreditamos

¹¹ Grupo de Pesquisa Memória - História e Educação (GEPEMEMO).

que o saber histórico escolar é um saber específico e não uma vulgarização do saber de referência. A educação escolar exige um olhar para as questões didáticas, metodológicas, enfim, pedagógicas, do ensino de História. Por outro lado, as relações entre sujeitos que ensinam, aprendem e se relacionam, suscitam reflexões importantes no âmbito da Psicologia. Isto para não citar outras referências em constante diálogo com os saberes históricos escolares, como a Geografia, a Sociologia e a Filosofia, por exemplo.

Entretanto, o ensino de História enseja, incondicionalmente - em que pese a aparente obviedade da assertiva - *reflexões de natureza histórica*, o que implica reconhecer e defender que o conhecimento histórico tem uma especificidade que o caracteriza e o diferencia de outros conhecimentos produzidos. A sua “lógica” própria, no sentido atribuído por Thompson¹², lhe confere objetos, métodos e conceitos particulares. Quando se coloca - como será possível constatar no balanço das pesquisas reunidas neste estudo - a respeito das possibilidades de uma *escolarização do tempo histórico* ou de uma *didática da duração*¹³, ou mesmo quando se coloca, de forma mais abrangente, a respeito de uma *educação histórica* cujo eixo central é o *tempo histórico*, torna-se relevante refletir acerca das concepções de tempo e de história dos pesquisadores e dos diálogos que a História tem mantido com outras áreas de conhecimento na pesquisa sobre tempo histórico.

Uma educação histórica, tal como preconizada, nas últimas décadas, por pesquisadores brasileiros e de fora do Brasil, enfatiza os aspectos didático-pedagógicos do ensino de História e a adoção de procedimentos metodológicos capazes de estimular as funções cognitivas dos estudantes, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências. Cabe discutir se a mesma está assentada no pressuposto de que o tempo histórico - tanto na dimensão da História conhecimento, quanto da História como disciplina escolar ou como experiência vivida - está sempre, e necessariamente vinculado às *experiências* dos sujeitos, no presente e no passado. As reflexões de Walter Benjamin e de Edward Thompson instigam a problematização do tempo histórico das pesquisas, buscando apreender se tem sido discutido enquanto *experiência* ou se tem prevalecido uma representação newtoniana de um tempo que flui sem nenhuma relação com os processos; um tempo absoluto e, por conseguinte, a-

¹² THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹³ Conforme SÉGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: Moniot, Henri.(org). *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la memoire. Berbe: Peter Lang, 1984.

histórico. Este estudo que apresento como um balanço das pesquisas que focalizaram o objeto *tempo histórico no ensino de História* não está assentado em um pensamento fechado, cristalizado, mas nas possibilidades abertas pelo diálogo entre os conceitos e as evidências. Cabe interrogar a produção em foco, interpretada em suas evidências, para buscar compreender como o tempo histórico discutido nas pesquisas tem sido analisado, se como categoria estática, abstrata, ou se, ao contrário, enquanto categoria histórica, elástica e irregular¹⁴, como dimensão da experiência social e cultural de homens e mulheres.

À luz da fundamental reflexão realizada por Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson, importa também pensar sobre o que significa, na contemporaneidade, focalizar o *tempo histórico* como temática central de investigação na pesquisa relativa ao ensino de História e buscar apreender *se e como* a idéia de progresso, força motriz de uma visão linear da história, tem sido problematizada pelos estudos reunidos neste balanço historiográfico. Portanto, uma questão que também estará balizando as reflexões neste estudo diz respeito à leitura/problematização - ou à não leitura/não problematização - realizada pelos pesquisadores, nos seus universos de pesquisa, acerca da idéia de progresso como idéia motriz de uma concepção linear da história e de tempo contínuo e homogêneo.

Outra questão importante refere-se a uma reflexão acerca da inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas pesquisas sobre tempo histórico. O documento oficial da área de História traz a proposta de um estudo do tempo histórico que apresenta pontos de contato com a perspectiva de uma “didática da duração”, conforme preconizada por André Ségol, perspectiva esta que também está presente na literatura e na pesquisa do ensino de História. Importa, então, discutir, aspectos da abordagem adotada nos PCN/H, percebendo-o como via de interlocução entre as políticas públicas adotadas para a educação no Brasil e a produção acadêmica.

Desta maneira, com vistas a (re) construir sentidos sobre a experiência da pesquisa que elegeu *tempo histórico* como objeto central de reflexão, os caminhos percorridos na trajetória deste estudo levaram à uma problematização posta nos seguintes termos: Quais os sentidos da *constituição* do objeto *tempo histórico* na pesquisa sobre ensino de História? De que *história* e de que *tempo histórico* falam os pesquisadores? Como é construída a interlocução da História com outras áreas do conhecimento na pesquisa que elegeu tempo histórico como objeto central

¹⁴ THOMPSON, 1981.

de reflexão? Estas questões estarão balizando o presente estudo na expectativa de que o mesmo possa (re)construir sentidos e apontar novas possibilidades reflexivas.

O capítulo I está dividido em duas partes. Na primeira parte, faço uma leitura de textos produzidos por Walter Benjamin e por Edward Palmer Thompson. Apresento conceitos centrais do pensamento dos autores, a partir dos quais busco apreender as suas concepções de tempo e de história. Na segunda parte, faço uma reflexão acerca da idéia de progresso e a sua convergência com as noções de evolução e civilização, buscando situar as suas implicações para o ensino e a aprendizagem de História, a partir de estudos realizados por autores brasileiros e de fora do Brasil. O capítulo visa construir os sentidos da minha incursão pela pesquisa sobre tempo histórico e apresentar os conceitos e fundamentos balizadores das minhas discussões no tratamento das questões da pesquisa.

No capítulo II, focalizo a inserção do objeto *tempo histórico* na literatura historiográfica e educacional, buscando capturar as questões mais recorrentemente discutidas pelos autores, bem como as perspectivas e questões levantadas. São abordados, no capítulo, dois eixos centrais de discussão, configurados a partir da análise dos textos selecionados: o primeiro foi construído na perspectiva dos autores que focalizaram a constituição de uma representação de tempo dominante na cultura ocidental cristã e as possibilidades de sua superação no século XX; o segundo é concernente aos textos cujos autores centraram suas preocupações no objeto tempo histórico no ensino e na aprendizagem de História.

No capítulo III, discuto a constituição do *tempo histórico* como objeto central de investigação na *pesquisa sobre ensino de História*. Faço, inicialmente, uma caracterização das pesquisas quanto aos seus objetivos, abordagens teórico-metodológicas e conclusões. Na (re)construção de sentidos acerca da experiência das pesquisas reunidas no balanço, discuto as interlocuções da História com outras áreas do conhecimento e as perspectivas relacionadas à proposta de uma educação histórica; a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas pesquisas, como via de interlocução entre as políticas públicas adotadas para a educação no Brasil e a produção acadêmica e, finalmente, coloco em discussão, a partir das pesquisas, a idéia de progresso como força motriz de uma concepção linear da história.

Capítulo I

Construindo os sentidos da incursão pela pesquisa sobre *tempo histórico*

Contra o tempo *vazio e homogêneo*, em defesa da história

O ensino de História vem se consolidando, nas duas últimas décadas, como um novo campo de pesquisa com características e finalidades próprias, revelador da singularidade do saber histórico escolar em relação à sua área de referência. Nesse percurso, os pesquisadores do ensino de História têm estabelecido diálogos entre a História, a Pedagogia e a Psicologia, constituindo um campo de interlocuções que envolvem a Epistemologia da História, a Didática da História, a Psicologia Cognitiva, além da Metodologia de Investigação em Ciências Sociais¹.

Se já não é possível desconsiderar as especificidades dos objetos e das abordagens da pesquisa sobre o ensino de História em relação à pesquisa concernente à disciplina matriz, por outro lado, mais que apontar onde estes campos se afastam, é fundamental, neste contexto de intensos debates entre os pesquisadores da área, lembrar daquilo que os comunga e identifica, a *matéria* que dá sentido a ambos: as *experiências*, no tempo e no espaço, de homens e mulheres, em suas circunstâncias de vida. Seja no âmbito do ensino e da pesquisa sobre ensino de História ou no âmbito da historiografia, é dela que tratam, é o que justifica sua existência. Na defesa dessa primeira lição da história está a premissa de que, se o *tempo histórico* é um conceito ou categoria explicativa da história, é porque remete, antes, às ações humanas, portanto a homens e mulheres que, sob condições específicas, constroem seus modos de vida, suas estratégias de lutas, resistências e acomodações. Portanto, quando hoje se faz a defesa de uma *educação histórica* cujo conceito central é o de tempo histórico, é importante indagar de que história e de que tempo histórico falam os pesquisadores do ensino de História.

¹ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: Arias Neto, José Miguel.(org.) Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 16

Nessa incursão, as reflexões de Walter Benjamin e de Edward Thompson são mônadas privilegiadas de sentidos. Os autores nos instigam a não perder de vista que os conhecimentos produzidos no âmbito da historiografia e aqueles elaborados por meio da pesquisa no ensino de História possuem, cada qual, as suas especificidades, mas encontram uma referência comum nas *experiências* humanas que constituem a sua condição *sine qua non* de existência.

Nas incursões propostas para esta pesquisa, as concepções de história e de tempo histórico de Walter Benjamin e de Edward Thompson ensejam o tratamento do tempo histórico como conceito ou categoria histórica que se locupleta nas experiências dos sujeitos históricos, a visão da história numa perspectiva contra-hegemônica e a crítica da idéia de progresso como uma das tarefas fundamentais do historiador que acredita na construção de *futuros possíveis*, contra as visões teleológicas, deterministas da história. Essas referências são fundamentais para a reflexão da pesquisa que elegeu o tempo histórico como objeto central de investigação e ensejam uma maior aproximação com o pensamento do filósofo alemão e do historiador inglês, a partir de uma leitura de textos centrais dos dois autores.

Tempo e História nas Teses *Sobre o conceito de História*

Marx disse que as revoluções eram as locomotivas da história. Mas talvez elas sejam algo um pouco diferente. Talvez as revoluções sejam a mão da espécie humana que viaja nesse trem puxando os freios de emergência.

(Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften* I, 3, p.1232)²

As Teses *Sobre o conceito de História*³ constituem uma referência fundamental para o aprofundamento da crítica de Walter Benjamin a uma interpretação mecanicista e linear da história, abrindo brechas para que se possa penetrar nos meandros constitutivos da sua concepção de história e de tempo. Entretanto, antes de expor uma leitura do texto em questão, considero imprescindível apresentar, ainda que de maneira breve, alguns dos conceitos centrais do pensamento do autor.

² LOWY, Michel. *Romantismo e Messianismo*. São Paulo: Perspectiva, 1990, p.213.

³ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986, 2ª ed., pp.222-232. v.1

Nascido em Berlim, no final do século XIX, Benjamin teve a sua história de vida marcada pela ascensão do nazi-fascismo na Europa e pelas duas guerras mundiais. Seus escritos revelam um pensamento reflexivo diante de uma conjuntura aterradora, mas constituem, primordialmente, uma reflexão sobre a *modernidade*, sua questão fundamental. No epicentro da noção de modernidade, razão e progresso foram expressos como parceiros naturais da nova cultura antropocêntrica e secular e a confiança ilimitada na razão alimentou a crença numa trajetória humana que conduziria a sociedade para um estágio cada vez melhor. Entretanto, para Benjamin, o mundo capitalista moderno, longe de possibilitar aos seres humanos a liberdade e igualdade, nos termos colocados pelos adeptos da ideologia do progresso, aprisiona-os, isola-os, desumaniza-os, transforma-os em autômatos. O que há, então, não é progresso, mas dilaceramento do social. A crítica da idéia de progresso, segundo Lowy “é um tema – ou antes, uma iluminação – que atravessa o conjunto da obra de Benjamin, desde os seus escritos de 1914 até os últimos textos de 1940; ela é encontrada tanto antes quanto depois de sua adesão ao marxismo”.⁴

Para Benjamin, no capitalismo, a *experiência* é enfraquecida e tudo concorre para a emergência de práticas individualistas, características da sociedade de mercado. O passado deixa de fazer sentido e os seres humanos passam a acumular *vivências* (Erlebnis) e não *experiências* (Erfahrung). Benjamin estabelece uma distinção entre estes dois conceitos, de acordo com a qual o primeiro relaciona-se às vivências particulares, privadas, vinculadas às práticas características das relações sociais na modernidade, práticas efêmeras, individualistas, automatizadas. O segundo conceito relaciona-se à experiência coletiva, advinda de práticas que se consubstanciam em uma tradição e memória comuns.

A questão da *experiência* (conceito central no pensamento benjaminiano), bem como a de sua degradação no mundo capitalista moderno, aparece desde cedo, nos primeiros escritos do autor⁵. O desenvolvimento do capitalismo, a emergência de novas relações sociais, culturais e espaço-temporais determinou a impossibilidade da experiência na modernidade.

⁴ LOWY, 1990, p.189-190.

⁵ Conforme Gagnebin, o conceito de experiência atravessa toda a obra de Benjamin “desde um texto de juventude intitulado “Erfahrung, mais tarde um ensaio sobre o conceito de experiência em Kant (“Ueber das Programm der Kommenden Philosophie”), diversos textos dos anos 30 (“Experiência e Pobreza”, “O Narrador”, os trabalhos sobre Baudelaire) e finalmente as teses de 1940”. BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. *Obras escolhidas*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.8-9.v1.

Em *O narrador*, texto de 1936, Benjamin adverte que “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”⁶. O autor denuncia, nesse e em outros de seus escritos, como *Experiência e Pobreza*⁷, o desaparecimento do relato como experiência comum entre narrador e ouvinte e a perda da legitimidade social dos ensinamentos dos mais velhos fazendo com que as gerações deixassem de transmitir suas experiências umas as outras. Conforme Jeanne Marie Gagnebin, para Benjamin, “o depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem”⁸.

Há uma associação direta no pensamento benjaminiano entre o enfraquecimento da experiência no mundo capitalista moderno e a produção de comportamentos automatizados, de tal forma que “os gestos repetitivos, vazios de sentido e mecânicos dos trabalhadores, às voltas com a máquina, são encontrados nos gestos de autômatos dos passantes na multidão (...). Nem uns, nem outros conhecem mais a *Erfahrung*, mas somente o *Erlebnis* e, em particular, o *Chockerlebnis*, a experiência vivida do choque, que provoca neles um comportamento reativo de autômatos ‘que têm suas memórias completamente liquidadas’ ”⁹.

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

⁶ BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. *Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, pp.197-8.v.1

⁷ Ibid

⁸ Ibid., p.11.

⁹ LOWY, 1990, p. 194.

presente, não retornam como o *mesmo*. De acordo com Jeanne Marie Gagnebin, Benjamin, numa aproximação com Proust, tem

a preocupação de salvar o passado no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado porque este assume uma forma nova que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobirmos, inscrita nas linhas do atual.¹⁰

Em uma aproximação com Marcel Proust e com Freud, a autobiografia benjaminiana apresenta uma concepção de sujeito histórico como um ser incompleto, plural, que se distancia do “eu” automatizado, individualizado, descontextualizado, próprio do mundo capitalista moderno. A concepção de sujeito histórico de Benjamin explicita-se, por exemplo, em “Infância em Berlim por volta de 1900”¹¹ quando coloca em prática o conceito de rememoração. O texto não é um relato factual e linear dos acontecimentos vividos pelo autor na infância. Nele, Benjamin estabelece um diálogo amplo com muitos “tipos sociais”: empregados da família, assaltantes, mendigos, prostitutas, comerciantes, professores e evidencia a sua concepção de um sujeito histórico que se constrói na sua relação com outros sujeitos. A memória deste sujeito é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Nos seus escritos, Walter Benjamin estabelece diálogos férteis com diferentes interlocutores, não apenas no âmbito da Filosofia, mas também da Psicanálise e da Literatura. Entre eles, Baudelaire, Marcel Proust, Freud, Bergson, Kafka, Allan Poe. Nos diálogos com os autores uma marca singular: uma escrita antitética e polifônica, muitas vezes alegórica e repleta de aforismos, relacionada à sua própria concepção de tempo e de história. Concepção esta que se evidencia nas teses *Sobre o conceito de História*. Em cada uma das teses há a percepção de um presente aterrador, mas há também a abertura da história para a invenção de outras possibilidades. Na perspectiva da apreensão dessas perspectivas colocadas pelo pensamento benjaminiano, coloco em foco o texto em questão.

As teses foram escritas no primeiro semestre de 1940, quando, no contexto da II Guerra Mundial e da ascensão do nazismo na Alemanha, Benjamin encontrava-se exilado em Paris. O texto só veio a ser publicado pela primeira vez em 1946, portanto, postumamente,

¹⁰ BENJAMIN, 1986, p. 16

após a morte trágica do seu autor.¹² Neste que foi o seu último texto, Benjamin polemiza com o *historicismo* e com *um certo materialismo histórico* mecanicista e determinista, em vigor na social-democracia alemã, no período em questão. Particularmente, suas críticas são direcionadas à questão que, segundo o filósofo, os aproximava: a mesma concepção de um tempo linear e evolutivo/progressista¹³.

De maneira contundente, Benjamin ataca a concepção de história em vigor na social-democracia alemã, por considerar que esta concepção a levava a fazer uma avaliação equivocada do momento histórico de então. Por não romper com uma concepção linear e progressista da história, a social-democracia viu no fascismo apenas um “intervalo”, uma regressão passageira que não seria capaz de desviar o progresso do seu curso natural e inexorável. Por subestimar a força assumida pelas formas totalitárias de governo, na Europa da primeira metade do século XX, não fora capaz de lutar contra a ascensão do nazi-fascismo.

A opressão, representada naquele contexto histórico pelo fascismo, constituía a regra e não a exceção na história dos oprimidos, como a social-democracia alemã equivocadamente avaliara. Ao preconizar a doutrina do progresso como “norma histórica” a social-democracia não apenas furtava-se à construção de uma nova concepção de história sob o ponto de vista dos oprimidos, como também legitimava a dominação e contribuía para o fortalecimento do fascismo.

Benjamin critica a avaliação da social-democracia de que a classe operária alemã estaria nadando “com a corrente” por estar na vanguarda do progresso tecnológico, sendo

¹¹ BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única. *Obras escolhidas* II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p.73-142.

¹² Walter Benjamin, desde a ascensão do nazismo na Alemanha em 1933, passou por exílios, dificuldades financeiras e de publicação dos seus escritos. Em 1940, encontrava-se refugiado em Paris, tendo conseguido, juntamente com outros intelectuais, um visto para os Estados Unidos. Foi preso em 1940 pelas tropas franquistas na fronteira espanhola e, ameaçado de deportação, suicidou-se a 22 de setembro daquele ano, em Port Bou. KOTHE, Flávio.R. (org.) Walter Benjamin. *Sociologia*. 2a ed. São Paulo: Ática, 1991, p.25.

¹³ Para Jeanne Marie Gagnebin, nas Teses, Benjamin “critica duas maneiras aparentemente opostas de escrever a história que, na realidade, têm sua origem em uma estrutura epistemológica comum: a historiografia “progressista” mais especificamente a concepção de história em vigor na social-democracia alemã de Weimar, a idéia de um progresso inevitável e cientificamente previsível (Kautsky), concepção que, conforme demonstra Benjamin, provocará uma avaliação equivocada do fascismo e a incapacidade de desenvolver uma luta eficaz contra sua ascensão; mas também a historiografia “burguesa” contemporânea, ou seja, o historicismo, oriundo da grande tradição acadêmica de Ranke a Dilthey, que pretenderia reviver o passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador com seu objeto”. BENJAMIN, 1986, p.8.

então, a representante natural do progresso da humanidade. Questiona o “marxismo vulgar”¹⁴ o qual, ao entender o aperfeiçoamento do trabalho como o “redentor dos tempos modernos”, nos termos colocados pelo social-democrata Josef Dietzgen (1828-1888), deixava de examinar a questão de que os produtores não partilhavam dos produtos do seu trabalho. O desenvolvimento considerável das forças produtivas, a racionalização do trabalho, a introdução de novas técnicas na economia, a industrialização, não significaram automaticamente o alívio do fardo do trabalhador. Ao contrário, a exploração intensificou-se e o caráter mecânico, uniforme, vazio, repetitivo do trabalho disseminou-se para outras esferas do social. E isto, o marxismo vulgar, seduzido pelo progresso técnico, não conseguiu enxergar. Benjamin acreditava ser equivocada, conformista e conservadora a crença da social-democracia de que as descobertas técnicas e a dominação dos homens sobre a natureza levariam a um progresso da própria “humanidade em si”. Daí afirmar que “a idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha” (tese 13).

A social-democracia alemã, ao defender a idéia de progresso como norma histórica, dava as costas ao passado, atribuindo “à classe operária o papel de salvar gerações *futuras*”. Ao fazê-lo, desconsiderava a importância do passado para o momento atual, das lutas e utopias dos oprimidos, no passado e no presente. Entretanto, para Benjamin, é “em nome das gerações de derrotados” que a classe operária, “aparece (...) como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação” (tese12). Portanto, a ruptura com a idéia de progresso e com uma

¹⁴ É importante situar que o “marxismo vulgar” ao qual Benjamin se refere - explicitamente, por exemplo, na tese 11 - foi também denominado de “kautskismo” em referência a Karl Kautsky, intelectual da social-democracia alemã que, nos anos 80 do século XIX, colocou-se como divulgador e intérprete do marxismo junto aos movimentos operários. A trajetória de Kautsky enquanto “divulgador e sistematizador” do marxismo teve como característica marcante a integração dos pensamentos de Darwin, Spencer, Haeckel e Marx. Dessa junção derivou a idéia de que, assim como a natureza é submetida a leis constantes, inflexíveis, também a sociedade o é. Ela obedece aos mesmos ritmos necessários, como um “organismo”. A noção de “necessidade histórica” constituiu-se, pois, como chave mestra para entender a configuração assumida pelo marxismo no seu “encontro” com o darwinismo e o evolucionismo spenceriano. Em papel análogo ao de Darwin que havia descoberto as “leis da evolução da espécie”, Marx teria descoberto as “leis da evolução da história humana”. Esta história seria, então, natural e inevitável. Ver: ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWN, Eric J. *História do marxismo* – o marxismo na época da Segunda internacional (primeira parte), 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.15-73.

concepção linear de tempo está, para Benjamin, no cerne da própria constituição de uma história na perspectiva dos oprimidos.

Nas teses, a crítica feita por Walter Benjamin à social-democracia alemã estende-se ao comunismo stalinista. Ao mencionar que “os políticos nos quais os adversários do fascismo tinham depositado as suas esperanças jazem por terra e agravam sua derrota com a traição a sua própria causa” (tese 10), Benjamin referia-se ao pacto firmado entre Hitler e Stalin em 1939¹⁵, quando cada vez mais o comunismo soviético foi se distanciando dos princípios do materialismo histórico.

O pensamento benjaminiano também é mobilizado, nas teses, pelo ataque a um outro adversário igualmente poderoso: o historicismo. Para Benjamin “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (tese 5). O passado, reconhecido no presente, ao ser retomado pelo historiador materialista é apreendido a partir de momentos privilegiados que “saltam” para fora do continuum histórico e não como seqüência linear de acontecimentos. Benjamin questiona a premissa colocada pelo historicismo de alcançar a “verdade” e conhecer o passado “como ele de fato foi” (tese 5 e 6) numa referência à celebre frase do historiador Leopold Von Ranke. Questiona também a perspectiva histórica do intelectual francês Fustel de Coulanges (1830-1899) para o qual o historiador deve estudar uma época sem relacioná-la às posteriores. A narração histórica dominante, fundada na ideologia do progresso e no tempo *vazio e homogêneo*, deve ser desconstruída pelo historiador materialista, uma vez que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”(tese 6). O historiador materialista deve repudiar o método que Benjamin chama de “empatia com o vencedor” pois, ao *silenciar* o passado, o historicismo contribui para que a historiografia continue a ser escrita na perspectiva dos opressores.

Na tese 9, uma das mais citadas pelos leitores do filósofo, Benjamin faz uma leitura alegórica de um quadro de Paul Klee, intitulado *Angelus Novus*. Na leitura benjaminiana, o anjo olha para o passado e vê apenas catástrofe. Ele quer reconstruir a experiência perdida, mas sente-se imobilizado, impotente para agir no presente diante da tempestade representada

¹⁵ Pelo pacto germânico-soviético de 23 de agosto de 1939 o líder alemão garantia, junto a Stalin, a neutralidade da União Soviética em relação aos conflitos com a Polônia a partir da chamada política de não-agressão.

pelo progresso. A alegoria revela o caráter da modernidade: uma catástrofe que acumula “ruína sobre ruína” e silencia o passado apartando-o do presente, enfraquece a experiência e destrói a memória coletiva. Como superar a impotência que o anjo de Paul Klee traduz, diante de uma realidade arrasadora? Com a revolução proletária, com a reconstrução da experiência por meio da rememoração, rompendo com uma concepção linear e mecanicista da história, e, por conseguinte, com a idéia de progresso, diria Benjamin.

Coloca-se, então, como tarefa para o historiador materialista, “pentear a história a contrapelo” (tese 7), reescrever a história na perspectiva dos vencidos, trazendo à tona novas identidades, fazendo uma outra leitura dos documentos, apontando possibilidades novas de diálogo entre presente e passado, rompendo não apenas com a historiografia burguesa representada pelo historicismo, como também com a historiografia progressista em vigor na social-democracia alemã.

O historiador materialista prescinde de um esquema global de interpretação e de explicações definitivas, pois a história que conta permanece aberta e como tal possibilita interpretações diversas. O historiador deve reconhecer que a história não se constitui apenas de grandes eventos e levar em conta que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (tese 3).

A história é lugar de um tempo saturado de “agoras”, defende Benjamin. Esse tempo põe em relação, presente e passado, mas não como o faz o historicismo por meio de um “nexo causal entre vários momentos da história” ou por um “desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário” (apêndice 1). Essa concepção de história que se desenrola linearmente rumo a um fim determinado, previsível e inevitável, representa na verdade um conformismo, um conservadorismo que impede que outras histórias, que não aquela que se desenrola na modernidade, possam se fazer. O presente não é apenas ponto de passagem entre o passado e o futuro, como define a concepção linear da história. É o tempo da ação, do “salto dialético”, tempo que constrói com o passado uma experiência única, buscando (re)construir sentidos.

Para Bertold Brecht, nas teses:

Benjamin contrapõe-se à concepção de história como um decorrer linear, de progresso como um empreendimento enérgico de cabeças descansadas, de trabalho como fonte da moral, de operariado como o protegido da técnica, etc; ele escarnece a muito ouvida frase de que a gente deveria admirar-se por algo como o fascismo pode acontecer ‘ainda neste século’ (como se ele não

fosse o fruto de todos os séculos) – em suma, o pequeno trabalho (apesar de todas as metáforas e dos judaísmos) é claro e desemaranhante, e a gente se assusta em pensar quão poucos são aqueles que estão dispostos a, pelo mínimo, desentender algo assim.¹⁶

Com as suas palavras, Brecht refutava as críticas que haviam sido dirigidas a esse texto específico de Walter Benjamin devido ao suposto de que as teses seriam “obscuras e desconcertantes”. Por outro lado, não deixava de expor o que o incomodava no texto: a ligação do autor com a tradição mística judaica.

Já em sua primeira tese, Benjamin estabelecera o vínculo mencionado por Brecht, o qual seria uma característica específica do seu posicionamento teórico e político: o entrelaçamento entre o materialismo histórico e a teologia judaica. O materialismo histórico “pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia” (tese 1).

Na tradição mística judaica o *Messias* representa a redenção, a salvação de um povo perseguido, desterrado. Em uma perspectiva profana, a redenção dos oprimidos e o “acerto de contas” com o passado virão com a revolução. As novas gerações têm uma responsabilidade não apenas sobre o presente e o futuro, mas também sobre o passado. O passado - de lutas, resistências, opressão e utopias - traz a marca de nossa identidade no presente, mas não apenas isso: as possibilidades potenciais colocadas pelo passado traduzem-se como força messiânica; a vitalidade retorna e incita à “redenção” (tese 2).

Na reflexão benjaminiana, a perspectiva messiânica da tradição mística judaica abre as portas ao *imprevisível* e, portanto, ao que está prenhe de *possibilidades*; é o que pode afastar a acomodação e romper com a visão da história como um contínuo linear e homogêneo. Benjamin coloca na força messiânica da teologia judaica a pólvora que explode e que subverte não apenas a ordem, mas o tempo. A qualquer momento, por uma “porta estreita”, pode surgir o Messias, pode surgir a força transformadora que interromperá o tempo vazio e homogêneo e explodirá o continuum da história. Portanto, o materialismo histórico de Benjamin é diferenciado, não apenas suporta o convívio com a teologia, como faz dessa convivência uma expressão de sua força e riqueza.

Para Olgária Matos

O historiador benjaminiano pensa diversamente o tempo: este não segue o curso de uma “ciência-profecia”. Por ser a forma a priori de toda a alienação, o tempo detém, imobiliza o progressismo da história. Para a concepção progressista – como a da política marxista - o acaso é sempre

¹⁶ KOTHE, Flávio. R. *Benjamin e Adorno: confrontos*. São Paulo: Ática, 1978, p.112.

transgressor e sacrílego. Para Benjamin, ao contrário, sacrilégio é a pretensão de banir o imprevisto, com disposição de controlar o tempo histórico por uma dialética modelada segundo previsões(...) Esta concepção de história converte a história em natureza: *nature morte*.¹⁷

O historiador educado por Marx (tese 4) recorrendo ao materialismo histórico e aos *conselhos*¹⁸ da teologia judaica, tem como tarefa a criação de um outro conceito de tempo, uma outra relação entre passado, presente e futuro. O momento presente é o do imprevisível. Não se pode dizer o que será o futuro e esse caráter de imprevisibilidade é revolucionário. Não há destino traçado que exija apenas espera e acomodação.

Aludindo, então, à epígrafe inicial desta reflexão, para Benjamin, contrariamente à metáfora de Marx, a revolução não é uma locomotiva que avança em direção ao futuro, rumo ao progresso, dando as costas ao passado. A revolução é ruptura, interrupção da catástrofe. Não há um curso natural e inevitável a seguir. A “mão da espécie humana” interrompe o tempo “homogêneo e vazio” para trazer, aos homens e mulheres, possibilidades de compartilhar experiências e de inventar práticas culturais menos automatizadas, mais significativas.

O tempo e a lógica histórica

Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícita no ser humano. Isso não poderia até nos preparar para uma época em que se dissolvessem as necessidades e expectativas do capitalismo e do comunismo estatal, permitindo que a natureza humana fosse reconstruída sob uma nova forma?

(Edward Thompson. *Costumes em Comum*, p.23/24)

Embora numa perspectiva diversa daquela realizada por Walter Benjamin, os estudos realizados por Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador vinculado à História Social inglesa, também possibilitam uma reflexão a respeito da crença no progresso entendido como

¹⁷ MATOS, Olgária Chaim Féres. A rosa de paracelso. In: NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.250.

¹⁸ Em *O Narrador*, Benjamin diz que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores (...) O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.(...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada”. BENJAMIN, 1986, p.198-200.

resultante máxima das transformações produtoras do mundo capitalista moderno e como uma evolução *natural* e *inevitável* de toda a humanidade. A partir das suas pesquisas sobre o século XVIII, Thompson evidenciou que as inovações técnicas e a racionalização do trabalho na Inglaterra, após a revolução industrial, foram experimentadas pela plebe inglesa como “destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer” fundados nos costumes, e contra isso houve uma “resistência teimosa”.¹⁹

No texto *Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial*²⁰ Thompson faz uma discussão a respeito de como as mudanças ocorridas na percepção do tempo (entre os séculos XIII e XVIII) afetaram a disciplina do trabalho e a percepção interna de tempo dos trabalhadores ingleses. Na Inglaterra, antes da introdução da indústria movida a máquinas em grande escala, prevalecia *uma irregularidade nos padrões* de trabalho que possibilitava ao trabalhador uma margem maior de *controle do tempo*: o dia de trabalho podia ser prolongado ou reduzido de acordo com a tarefa, os trabalhadores podiam exercer ocupações mistas, havia alternância entre momentos de atividade intensa e de ociosidade. Esta irregularidade estava associada ao também irregular ciclo da semana e mesmo do ano de trabalho com seus feriados, feiras e festas tradicionais. Na transição para o capitalismo industrial, várias pressões foram feitas com o objetivo de disciplinar o trabalho e o *uso-econômico-do tempo* tornou-se peça fundamental do processo. A medição e o controle sobre o tempo transformaram-se em armas importantes para a disciplinarização dos trabalhadores. Tais pressões ocorreram, segundo Thompson, em um campo de forças antagônicas no embate contra os costumes. Contra a irregularidade nos padrões de trabalho, defendida pelos trabalhadores, foram impostas: uma rígida disciplina, a ética puritana e a educação como um treinamento para a aquisição do “hábito de trabalho”. Thompson enfatiza que, se a mudança não se concretizou rapidamente e nem mesmo completamente, foi porque, na medida em que ia se impondo uma rígida disciplina de trabalho, havia também o seu contraponto: a resistência dos trabalhadores, em nome dos costumes, a um padrão regular de trabalho. O autor ilustra esta resistência na manutenção, pelos trabalhadores, de antigos hábitos como: idas às tavernas, cervejarias, cafés,

¹⁹ Thompson fala de um confronto explícito, no século XVIII, “entre uma economia de mercado inovadora e a economia moral da plebe baseada no costume”. THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 19 e 21.

²⁰ THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

reserva de um tempo para sonecas, cantorias, etc. Além disso, a ausência no ambiente de trabalho dos representantes dos patrões (supervisores, diretores), por qualquer razão, também levava a um retorno aos ritmos irregulares, enfim, aos antigos hábitos.

Esta recaptura, nos escritos de Edward Thompson, da resistência da plebe inglesa às inovações no século XVIII, em defesa dos costumes, revela o combate do autor a uma visão mecanicista, linear da história. O progresso vislumbrado a partir do desenvolvimento tecnológico, conforme os princípios iluministas que apontavam para a potencialidade da razão humana em dominar a natureza e tirar dela o máximo proveito em benefício de toda a humanidade, aparecia concretamente à plebe inglesa sob a forma de *expropriação* de direitos. O que houve não foi simplesmente uma mudança tecnológica, neutra e inevitável, capaz de possibilitar a “redenção do trabalho”, mas uma ameaça aos costumes e uma maior exploração do trabalhador.

Thompson produziu uma interpretação vigorosa e diferenciada quando captou a importância da preservação da memória para os trabalhadores no processo de industrialização na Inglaterra. Quando a plebe inglesa recorria às práticas medievais²¹ como forma de resistir às mudanças, muitos intelectuais concluíram sobre o que seria um “atraso” da mesma por virar as costas às práticas mais modernas, fundadas nos princípios do liberalismo e entendidas como mais “democráticas” e “progressistas”. Para Thompson, na verdade, há um paradoxo no século XVIII, na Inglaterra: “uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, *rebelde*. A cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia (...) que os governantes, os comerciantes ou empregadores querem impor”.²² A tese do “atraso” da plebe inglesa diante dos avanços do capitalismo industrial, no século XVIII, foi rejeitada por Thompson que viu, na sua resistência a uma visão progressista da história, não uma posição retrógrada, mas uma estratégia de luta e resistência contra as mudanças operadas, a partir de então, nos seus padrões de trabalho e lazer, portanto, uma resistência contra a expropriação dos seus direitos.

Uma outra questão colocada por Thompson diz respeito ao fato de que, no mundo moderno, “as gerações sucessivas já não se colocam em posição de aprendizes uma das

²¹ Por exemplo, no caso dos motins de fome, quando a plebe inglesa recorreu às práticas medievais para manter a provisão de grãos e a fixação de preços fora das leis do livre cambismo.

²² THOMPSON, 1998, p.19.

outras”.²³ Nessas colocações do autor, há uma aproximação com as discussões de Walter Benjamin relacionadas ao dilaceramento da experiência e da desqualificação do passado na modernidade. Não mais intercambiamos experiências ou “ouvimos conselhos”. O conhecimento das gerações anteriores tornou-se obsoleto, ultrapassado. Na epígrafe de abertura deste texto, Thompson chama a atenção para a importância de lembrarmos os “códigos, expectativas e necessidades alternativas” ao capitalismo com vistas à redescoberta “de um novo tipo de “consciência costumeira” que nos permita dialogar com o passado em defesa do presente.

Os estudos de Thompson trazem também uma contribuição valiosa para repensarmos o conceito de luta e de resistência no âmbito de uma *história vista de baixo*. A luta de classes não está vinculada apenas ao político-institucional, não está circunscrita ao movimento operário organizado via sindicatos e/ou partidos políticos, mas em maneiras de ser e pensar que resistem – ou se acomodam - quando confrontadas por novas maneiras de ser e pensar produzidas pelas transformações sociais. A resistência não está apenas na ação heróica, espetacular, mas se dá no cotidiano, a partir de relações complexas, específicas, muitas vezes ambíguas, tecidas sim, por lutas e resistências, mas também por acomodações. Déa Ribeiro Fenelón sintetiza, de maneira bastante esclarecedora, a perspectiva de investigação histórica de Edward Thompson:

Fazer, pois do compromisso de escrever a história vista de baixo como sendo a história da luta e da opressão de classes, no contemporâneo, *fazendo surgir todos os sujeitos*, combinando a investigação histórica com valores humanistas *sem perder a dimensão da “lógica histórica”*, é o desafio que Thompson legou aos historiadores que nele se inspiraram. Tudo dentro do que ele chamaria de tradição marxista, isto é, examinando as fronteiras do desconhecido, interrogando os silêncios, sem querer apenas coser conceitos novos em pano velho, mas reordenando as categorias²⁴.

Portanto, se em Walter Benjamin é possível identificar um pensamento que rompe com a ortodoxia marxista, o mesmo pode ser dito em relação ao pensamento de Edward Palmer Thompson. O historiador estabeleceu uma crítica enérgica a um marxismo economicista, abstrato e determinista, bem como repudiou os maniqueísmos e as generalizações assentadas

²³ THOMPSON, 1998, p. 23.

²⁴ FENELON, Déa Ribeiro. E.P.Thompson – História e Política. In: *Projeto História*. São Paulo (12) out., 1995, p. 87.

em certezas prévias e em um tratamento apenas teórico dos conceitos. Esse repúdio explicita-se, particularmente, na obra “A Miséria da Teoria ou um planetário de erros”²⁵, na qual Thompson critica veementemente o estruturalismo do filósofo francês Louis Althusser, atribuindo-lhe a responsabilidade não apenas por um ataque virulento ao materialismo histórico, mas por seu próprio deslocamento e por colocar em seu lugar “um teorismo a-histórico que, ao primeiro exame revela-se um idealismo.”²⁶.

Mas Thompson não se limitou à crítica. Ao polemizar com as generalizações e abstrações presentes no que interpreta como “teorismo idealista” de Althusser, defendeu a *lógica histórica* como o discurso de demonstração próprio do historiador, contra a suposição – segundo ele, generalizada – de que, diferentemente de outras disciplinas como, por exemplo, a Filosofia, a Física ou a Antropologia, a História não teria uma lógica particular. Mas, se por um lado, a História - assim como as outras disciplinas - possui uma coerência disciplinar e, por conseguinte, uma lógica própria, por outro lado, Thompson trata de demarcar as diferenças e especificidades que a mesma apresenta em relação às demais disciplinas. Afinal, a lógica da história deve estar adequada “aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam - mesmo num único momento - manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares (...)”²⁷. Portanto, as evidências são “necessariamente incompletas e imperfeitas” e “só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos”²⁸. As evidências não estão dadas, mas se manifestam no movimento da relação estabelecida, na produção do conhecimento histórico, entre sujeito e objeto.

Thompson aponta a *lógica histórica* como a defesa do materialismo histórico contra o estruturalismo e o idealismo, esclarecendo, entretanto, que a mesma “não se revela involuntariamente” e “exige um preparo árduo”²⁹. No trabalho voluntário e árduo do historiador que segue como método de investigação a *lógica histórica*, a noção de *experiência* é fundamental. Ela permite que o marxismo thompsoniano avance naquilo que considerou

²⁵ THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

²⁶ *Ibid.*, p.11.

²⁷ THOMPSON, 1981, p.48.

²⁸ *Ibid.*, 49.

²⁹ *Ibid.*, loc. cit.

como sendo um “silêncio de Marx” e um “termo ausente” na epistemologia marxista do filósofo francês Louis Althusser, particularmente nas obras *A favor de Marx e Ler o Capital*. Esta categoria histórica exprime a matéria prima sobre a qual devem se assentar os discursos históricos: os modos de ser, viver e pensar de seres humanos concretos; a história refere-se às ações humanas, portanto a homens e mulheres de carne e osso que, sob condições específicas, constroem seus modos de vida, suas estratégias de sobrevivência e seus projetos utópicos.

No âmbito da experiência o sujeito, eliminado pelo estruturalismo, é *reinserido* na história. Não como sujeito autônomo, livre, mas como homens e mulheres reais que “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, *tratam* essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*”³⁰. Nas proposições do autor, ao termo experiência associa-se, portanto, o de cultura, outro termo excluído pelo marxismo estruturalista de Althusser e que também não “estava a disposição de Marx”³¹:

Verificamos que, com “experiência” e “cultura” estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas³².

Experiência e cultura, duas categorias históricas que permitem a Thompson uma ampliação no método de investigação orientado pelo materialismo histórico, e, ao mesmo tempo, uma ruptura com o reducionismo economicista de uma vertente determinista do marxismo. Thompson resgata, nos seus estudos, a ação humana e a complexidade das suas relações. Suas categorias analíticas não ficam circunscritas à dimensão das relações econômicas, mas fazem emergir outras relações, no âmbito das tradições culturais, as quais também constituem os modos de vida e as lutas diárias de homens e mulheres e são igualmente importantes para a compreensão dos interesses de classe no capitalismo. A cultura é dimensão fundamental de lutas e tensões e, assumindo este pressuposto, Thompson rompe

³⁰ THOMPSON, 1981, p.182. Os grifos são do autor.

³¹ Ibid., p.50.

³² Ibid., p.51.

com uma concepção hierárquica e mecanicista da relação entre *infra-estrutura* e *superestrutura*, tão cara ao marxismo economicista.

No âmbito das proposições de Thompson, o conceito de classe é ressignificado. A classe surge *na e pela* luta de classes. Ela *se faz na experiência*, construída “pelos homens enquanto vivem sua própria história”³³. Entretanto, Thompson adverte sobre a utilização desta categoria histórica, particularmente pelo estruturalismo, como categoria analítica dada a priori, sem relação com o que os sujeitos, aos quais o conceito se refere, experimentam nas suas circunstâncias concretas de vida. Daí afirmar, a propósito da categoria de *classe social* que:

Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores mas os vetores.³⁴

Para Thompson, as categorias adequadas à investigação histórica não são abstrações produzidas a partir de intelectualismos estruturalistas e/ou idealistas. Elas são categorias *históricas*, construídas no diálogo entre hipóteses e evidências empíricas. Não são categorias estáticas, são, ao contrário, de extrema elasticidade e irregularidade.

Thompson nega à História o status de *ciência*, passível de verificação experimental em laboratório. As humanidades, nos diz Thompson, constroem conhecimentos e o conhecimento histórico “é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto(...), (b) seletivo(...), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas)”³⁵. Isto não significa que não seja verdadeiro. A lógica histórica deve visar a produção de conhecimento histórico *objetivo*, mas que não se constitui como *a* verdade – pronta, acabada - posto que é sempre “um *conhecimento* em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas”³⁶.

³³ THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, p.12.

³⁴ Id., 1981, p.57.

³⁵ THOMPSON, 1981, p.49.

³⁶ Ibid., p.61.

Os sentidos da incursão à luz das reflexões de Benjamin e de Thompson

Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson são dois estudiosos que se caracterizaram por uma postura dissonante, por um estilo singular, cada um ao seu modo e ao seu tempo, de escrever e de lidar com uma tradição comum: o marxismo. Penso ter explicitado, na *leitura* feita, as particularidades da produção de cada autor, não apenas no que se refere ao estilo textual, aos conceitos/categorias centrais de suas produções, ao diálogo estabelecido com o materialismo histórico, e à própria especificidade dos temas, dos contextos e dos sujeitos por eles retomados nos seus estudos. No entanto, para as questões que busco discutir, torna-se fundamental refletir também sobre suas *aproximações*, sobre como apreendo, das suas concepções de história, tempo e sujeito, as perspectivas que mobilizam e ativam o meu olhar em relação à pesquisa que elegeu *tempo histórico* como objeto central de investigação.

Ambos fizeram uma crítica ferrenha aos dogmatismos presentes no marxismo determinista e economicista. Tanto em Benjamin quanto em Thompson, há uma clara defesa de que o conhecimento histórico seja produzido a partir de métodos de investigação que considerem modos de viver e pensar de seres humanos reais em suas circunstâncias de existência, e não por meio de uma reflexão teórica, vazia e abstrata. Um conhecimento que se produza a partir da rememoração e possibilite a construção de novas experiências no presente (Benjamin) ou a partir do diálogo entre os conceitos e as evidências empíricas (Thompson), o qual possibilite o retorno de homens e mulheres como sujeitos históricos. Os dois autores fundamentam-se nas *experiências* dos sujeitos para a construção de suas concepções de história e de tempo. Em Thompson, esses sujeitos são os trabalhadores rurais ou a classe operária inglesa do século XVIII e início do XIX. Em Walter Benjamin, os sujeitos aos quais dirige suas críticas, no texto colocado em foco, são os dirigentes políticos da social-democracia alemã, os adeptos de Stalin e os intelectuais historicistas e positivistas; os sujeitos para os quais delineia os princípios de uma concepção de história e de tempo contraposta à historicista-positivista são os oprimidos de todos os tempos, mas em particular, no texto, os trabalhadores europeus, seus contemporâneos, os quais vivenciaram a experiência da modernidade e do nazismo/fascismo, na primeira metade do século XX, na Europa.

Nos escritos dos autores está presente uma crítica à cultura moderna/capitalista/industrial e uma ruptura com uma perspectiva mecanicista e linear da história. Benjamin, referenciando-se no romantismo alemão, no messianismo judaico e no marxismo - uma fusão alquímica nas palavras de Lowy - denuncia a concepção linear e progressista da história e sua correspondente representação de um tempo “vazio e homogêneo”. É explícito nas teses a sua preocupação em defender uma concepção de história na qual o passado não seja o “morto incômodo, mas necessário” do historicismo e do positivismo, mas um campo aberto de possibilidades que convida ao “despertar”³⁷ no presente. Contra a visão mecânica e oficial da história, Benjamin propõe uma nova concepção de tempo e de história, sob o ponto de vista dos oprimidos e na perspectiva da transformação. Esta pressupõe incondicionalmente, para Benjamin, a desconstrução da idéia de progresso, a qual está no cerne de uma representação do tempo histórico contínuo e homogêneo. Em Thompson há também a desconstrução de uma concepção progressista da história quando aborda, nos seus escritos, a resistência dos trabalhadores ingleses às novas práticas de disciplinarização do trabalho introduzidas no processo de industrialização. Os trabalhadores resistiram à introdução de padrões regulares de trabalho pela percepção de que, nos padrões anteriores à industrialização, mantinham uma margem de controle sobre o tempo e sobre o processo de trabalho, muito maior que a introduzida pela disciplina da fábrica. A resistência teimosa em nome dos costumes era também uma resistência à crença no progresso “natural e inevitável”, conforme preconizado pelo pensamento iluminista.

Essa concepção de história, norteadas por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, opõe-se frontalmente às orientações das políticas neoliberais para a educação no mundo contemporâneo. Nestas, o que está em questão não é a transformação social, mas a adaptação dos indivíduos e a sua preparação para o cumprimento das exigências da sociedade capitalista contemporânea, denominada pelo discurso neoliberal de *sociedade de conhecimento*³⁸. O termo revela, desde já, uma prerrogativa central desta perspectiva, qual seja, a de tirar o foco do campo político deslocando-o para um “campo neutro”, delimitado por uma suposta

³⁷ Conforme Benjamin “(...) Cada época não apenas sonha a seguinte, mas, sonhando, se encaminha para o seu despertar.” BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio.R. (org.) Walter Benjamin. Sociologia. 2a ed. São Paulo: Ática, 1991, p.43.

³⁸ DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, p. 5-16.

ampliação e democratização do conhecimento nas sociedades contemporâneas. No âmbito deste enfoque, a visão de educação é fundamentalmente adaptativa e pragmática. Cabe lembrar que esta visão está presente nas políticas públicas para a educação no Brasil, traduzidas, por exemplo, pela elaboração e aplicação de “parâmetros curriculares”, sendo que tais políticas produzem impactos também na produção acadêmica. Mas não apenas: uma visão de educação adequada às novas exigências do mundo globalizado e da “sociedade do conhecimento”, ancorada em uma concepção de tempo evolutivo/progressista, adentrou também os muros da escola e as aulas de História.

A idéia de progresso e suas implicações no ensino de História

A Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação, em recente publicação voltada para o “tema das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a partir de uma seleção de textos publicados e séries produzidas pelo Salto para o Futuro, nos últimos anos”³⁹, apresentou, na abertura da coletânea, um poema produzido por um aluno do 8º ano do ensino fundamental. Eis a sua reprodução integral:

Evolução⁴⁰

Que estamos no século 21 eu já sei
Mas quero confirmar as coisas que sempre sonhei
No mundo de hoje há uma nova geração
Mas que muita gente desconhece, sem razão.

Mas eu sei que vou conseguir, eu vou chegar lá
Vou subir, mais alto que todos, ninguém vai me segurar
A evolução chegou em nossa vida
A computação chegou na minha escola
Isso vai melhorar o nosso aprendizado
Temos que nos preparar, com esse mundo globalizado

A procura de empregos está cada vez mais acirrada
Quem tem mais conhecimento, é quem ganha essa parada
Saber mexer num computador te prepara para o futuro
Porque só os fortes sobreviverão no mundo

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o Futuro. *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília, SEED, 2005.p. 3.

⁴⁰ BRASIL, 2005, p. 5.

Se liga no toque que eu vou dar
Se você quer ser alguém na vida, é melhor você estudar
O mundo está evoluindo, já dá pra notar
Telefone fixo já era, agora a moda é o celular

Viver de papai e mamãe, isso já não cola
Se você não ficar esperto, o mundo te devora

Rickson Rodrigues de Sousa
Aluno da 8º A – EM “Reinaldo Alves Costa – Ponte Nova-MG

Não é minha intenção, neste estudo, refletir a respeito dos significados e implicações de uma *integração das tecnologias na educação* na sociedade brasileira atual ou das políticas implementadas pelo Ministério da Educação para este fim, o que se colocaria para além das questões que compõem a problematização desta pesquisa. Também não há aqui uma defesa de que a educação escolar negue ou desconsidere as possibilidades educativas dos novos dispositivos tecnológicos e informacionais. Contudo, não deixa de ser relevante para as questões que coloco nesta pesquisa, ter às mãos um texto que revela não apenas a representação de sociedade, tempo e educação de um aluno do ensino fundamental, como também deixa entrever a mesma representação subjacente às iniciativas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância e, por conseguinte, do Programa televisivo *Salto para o Futuro*⁴¹.

O tempo, ao qual aquele aluno do ensino fundamental se refere, é o do século XXI, tempo da *evolução*, configurado não apenas no desenvolvimento do texto, mas já prenunciado no título. É a idéia central que percorre a sua sensibilidade diante do presente, transformada em poema. Essa evolução encontra sua materialidade no computador que chegou à escola, no mundo globalizado, no telefone celular que desdenha do fixo, no mundo que *devora*. O mundo que devora assegura sobrevivência apenas *aos mais fortes* e esses, a exemplo da metáfora utilizada, também devem *devorar* os mais fracos, se querem sobreviver. A arma a ser utilizada para este fim é a educação. Mas não qualquer educação. Uma educação que prepara para a vida no mundo globalizado, que prepara para a concorrência, já que “a procura de empregos está cada vez mais acirrada” e “quem tem mais conhecimento, é quem ganha essa parada”.

⁴¹ O *Salto para o Futuro* é um dos programas implementados pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Na coletânea em questão, os autores esclarecem que o mesmo “é um programa televisivo que visa à formação de profissionais da educação e alunos dos cursos de magistério, propiciando-lhes o conhecimento de experiências educativas inovadoras, o diálogo com especialistas e a reconstrução de suas práticas e concepções teóricas”. BRASIL.Ministério da Educação, 2005, p.8.

Mas o aluno já vislumbra possibilidades de estar entre os mais fortes que vencerão e sobreviverão. Afinal, a sua escola já tem computador para melhorar o seu aprendizado, o que lhe permite acreditar que pode “subir, mais alto que todos”.

Não se trata de colocar as representações do aluno em julgamento ou mesmo aprofundar uma discussão a respeito delas. Mas é impossível não ver, nas suas representações de tempo, sociedade e educação, as referências que têm se colocado como fundamentais na contemporaneidade. A *competição* é a tônica que determina as ações e o conhecimento é o que dá consistência às relações competitivas, portanto, tem um fim pragmático: dotar alguns de recursos que lhes permitam melhores oportunidades para “subir na vida”. O aluno mineiro faz do seu texto um alerta para aqueles que não entenderam ou ainda não se adequaram às novas exigências do mundo capitalista globalizado: a *evolução* chegou na esteira do desenvolvimento tecnológico e quem não conseguir acompanhar este processo será *devorado*.

Estas representações circulam no imaginário social e traduzem a orientação das políticas públicas relativas à educação no Brasil, as quais vinculam-se às políticas para a educação no mundo globalizado, emanadas de órgãos internacionais como CEPAL, UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial. Entretanto, em que pese a relevância de um aprofundamento acerca dos vínculos entre as políticas educacionais brasileiras e as ingerências internacionais com vistas a um “redirecionamento da educação, no sentido de suprir as necessidades de formação para o trabalho, no mundo globalizado e informatizado”⁴², volto, neste texto, a minha atenção para uma questão não menos relevante e, com certeza, não menos associada a essas configurações sócio-político-educacionais do mundo contemporâneo: a associação da noção de evolução à idéia de *progresso* e as suas implicações para o ensino e a aprendizagem de História.

Quando das “comemorações” em torno dos *500 anos do Brasil*, no final do ano de 1999, a mesma idéia que perpassa o poema do aluno do ensino fundamental de que vivemos em um tempo de evolução contínua foi também recorrente nas diferentes mídias e, em particular, na televisão. Imagens comemorativas foram freqüentemente utilizadas como mote para campanhas, anúncios e propagandas, tanto do governo federal, quanto de diferentes patrocinadores.

⁴² ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 153.

Uma propaganda televisiva da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, em particular, chamou a atenção naquele ano. A mesma tomou como referência a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, cujos trechos lidos por um narrador constituíam pano de fundo para diferentes imagens do Brasil contemporâneo que se sucediam na tela: cenas de um Brasil urbano, algumas já familiares, sobretudo relativas ao eixo Rio-São Paulo. Havia um claro contraste entre o conteúdo da carta que era lida e as imagens que apareciam na tela, já que o narrador, na leitura da Carta de Caminha, falava de um Brasil “vazio”, cujas características ressaltadas vinculavam-se aos aspectos da paisagem natural, enquanto as imagens relativas ao presente enfatizavam o movimento, o corre-corre das pessoas, a estrutura arquitetônica dos grandes centros urbanos. A propaganda estruturou-se a partir de uma sucessão de quadros cuja mensagem ressaltava como o país foi se desenvolvendo, desde a chegada dos portugueses até chegar ao que é hoje: um país na *era da tecnologia, da globalização*. É claro que esta mensagem geral guardava uma outra particular: a rapidez e eficiência atuais dos Correios revelavam que souberam acompanhar o desenvolvimento geral do país, o que ficava explícito no slogan que finalizava a propaganda: “a transformação do Brasil é a transformação dos Correios conectados no terceiro milênio”⁴³.

A associação da idéia de progresso à idéia de desenvolvimento e de melhoramento foi a tônica de boa parte das publicações, quando das “comemorações” dos 500 anos. A título de exemplo, uma reportagem de uma revista, entre outras tantas publicadas no período, expôs os métodos violentos, cruéis, sanguinários dos bandeirantes no Brasil colonial, mas justificou-os no texto ao afirmar que “*sem os bandeirantes o país terminaria em São Paulo*”⁴⁴. Em outras palavras, as ações dos bandeirantes foram determinantes para a expansão territorial e para o desenvolvimento do Brasil e por si, justificam a violência do processo.

Desta maneira, tanto nas representações daquele aluno mineiro, quanto naquelas representações produzidas por ocasião dos *500 anos*, estão presentes as idéias de desenvolvimento e evolução, entrelaçadas à idéia de *progresso*. Evolução, na acepção comumente utilizada hoje, não diz respeito estritamente a um processo cuja tônica é a mutação, mas sim a um tipo específico de mudança à qual é associado o signo do *melhor*, do

⁴³ SOARES, Mariza de Carvalho. A “Carta de Caminha”, um exemplo de práticas e representações. In: Sentidos da comemoração. *Projeto História*, São Paulo (20), abr., 2000, p. 169.

⁴⁴ REVISTA SUPERINTERESSANTE. Abril, 2000, p.26.

superior. Esta associação entre os conceitos de *evolução* e de *progresso* foi colocada em questão por Norbert Elias:

(...) o conceito de “evolução” é comumente posto no mesmo saco com o antigo ideal de “progresso” da época das Luzes. Parece implicar a idéia de que cada estágio posterior comporta um valor moral mais elevado que os precedentes ou representa um passo em direção a uma felicidade maior. **É comum não se estabelecer uma distinção clara entre essa representação ideal do progresso e uma abordagem sociológica evolucionista que tome por regra a simples evidência dos fatos, quer ela ateste um progresso ou um retrocesso** (...) Lembremo-nos da maneira como Darwin abordava o problema da evolução biológica. Ele não se preocupava em saber se os batráquios eram moralmente superiores aos peixes, os mamíferos, melhores do que os répteis, ou os homens, mais felizes do que os macacos. Apenas se perguntava por que e como as diversas espécies haviam-se transformado no que eram no presente, e buscava uma explicação para a superioridade funcional de que dispunham, em relação às demais, as espécies surgidas mais tardiamente no processo evolutivo.⁴⁵ (grifos meus)

As considerações feitas por Norbert Elias devem ser interpretadas no bojo das suas reflexões em *Sobre o tempo*. Na obra, Elias coloca-se a questão de pensar o tempo no mundo contemporâneo como um conceito de um altíssimo nível de generalização e de síntese, o qual pressupõe a existência de um significativo patrimônio de saber, construído a longo prazo, por sucessivas gerações. O nosso saber sobre o tempo resulta de um longo *processo de aprendizagem* e, para entendermos o que são as formas de determinação do tempo hoje, devemos buscar como e por que elas se desenvolveram na direção vigente atualmente. Elias aponta a necessidade de uma análise da evolução das formas de determinação do tempo, no sentido de considerar as condições que possibilitaram a emergência do seu atual estágio de desenvolvimento, como um aspecto fundamental do *processo civilizador*. Nesta perspectiva, defende uma *abordagem evolucionista* no tratamento da questão, embora sem deixar de considerar os obstáculos que a mesma tem que enfrentar, uma vez que o conceito de evolução, ao ser associado ao de progresso, passou a exprimir os mesmos juízos de valor vinculados ao segundo, dificultando a sua utilização sociológica.

Mesmo levando-se em conta que Darwin tratava da evolução das espécies, portanto da evolução no ponto de vista biológico, “uma abordagem sociológica evolucionista que tome por regra apenas a evidência dos fatos”, permite, segundo Norbert Elias, compreender as mudanças ocorridas nas formas de determinação do tempo como resultado de um longo

⁴⁵ ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 75.

processo, mas sem atribuir ao mesmo, juízos de valor, ou seja, sem trazer como pressuposto a assertiva de que as mudanças ocorridas possibilitam uma maior qualidade de vida e felicidade para os seres humanos. As suas palavras são, neste aspecto, bastante esclarecedoras:

Existe um desenvolvimento que levou de uma forma descontínua de determinação do tempo para uma forma cuja continuidade, por assim dizer, descreve o circuito do relógio. Mas o modelo teórico do desenvolvimento efetuado nessa direção já não se deixa interpretar como a expressão das aspirações de seu autor ao *advento de um mundo melhor*. Não faço a menor questão de afirmar que a experiência de tempo que caracteriza as sociedades mais recentes seja preferível. Não sei dizer se é. Simplesmente tentei resolver um problema que até hoje não foi resolvido⁴⁶. (Grifos meus)

Sem entrar no mérito das querelas entre aqueles que imputam à teoria de Darwin um caráter ideológico e aqueles que vêem nela apenas conclusões biológicas naturais, a defesa de Norbert Elias de uma abordagem evolucionista distancia-se daquelas que desembocaram no que foi chamado de *darwinismo social*, de acordo com o qual as conclusões de Darwin são aplicadas à sociedade de maneira mecânica, fortalecendo posições etnocêntricas, inspirando nacionalismos, imperialismos e militarismos, pela defesa de que “na luta pela sobrevivência”, devem vencer os “mais fortes e capazes”.

A noção de evolução convergiu de tal forma com a noção de progresso que é difícil, hoje, tratá-las diferentemente. É o que também reitera Alfredo Bosi, quando situa o desenvolvimento de uma *lógica progressiva* da história a partir da fusão entre as noções de progresso e evolução, afirmando que a mesma é sustentada por símbolos e imagens que dificultam a sua superação:

Convém lembrar que esse cânon está enxertado em certezas maiores que remetem à idéia de progresso, vinda das luzes, e à idéia de evolução formulada no século XIX. Progresso e evolução: conceitos forjados embora por linhas filosóficas distintas, acabaram convergindo, como o fizeram o positivismo, com a sua lei dos três estados, o darwinismo e o spencerismo. São todas doutrinas que se vieram tangenciando e integrando ao longo dos séculos XIX e XX até constituírem uma espécie de senso comum e de linguagem corrente do homem culto médio de nossos dias. A imagem ilustrada da humanidade formada de um homem único, que permanece homem enquanto evolui de geração em geração; ou então a figura da corrida em que o atleta passa a tocha às mãos do companheiro e sucessor, que, por

⁴⁶ ELIAS, 1998, p.151.

seu turno, fará o mesmo depois de cumprido o seu percurso: eis símbolos recorrentes da crença no progresso contínuo⁴⁷.

No entrelaçamento entre as idéias de evolução e progresso, no que concerne à história das sociedades humanas, o presente é legitimado como a etapa que evolui e supera o passado, concebido como atrasado, inferior. Em outras palavras, a mensagem que sustenta a idéia de progresso é de que estamos sempre caminhando “para melhor e para mais adiante⁴⁸”. Associadas à idéia de progresso estão as idéias de desenvolvimento, melhoramento e transformação.

Dentro desta lógica progressiva da história, se por um lado a noção de evolução convergiu com a de progresso, também a noção de *civilização* desde cedo imbricou-se a ela. Mesmo que em igual tempo cronológico, culturas são diferenciadas pelo “grau de civilização” que supostamente conseguiram atingir, razão pela qual, algumas culturas são consideradas atrasadas, inferiores em relação a outras por não se organizarem pelos mesmos referenciais daquelas ditas civilizadas. É como se tivessem “parado no tempo”, para usar uma expressão muito peculiar ao contexto do tempo voraz e pontual do mundo capitalista moderno.

André Nunes de Azevedo⁴⁹ explica que a palavra “*civilisation*” surgiu em meados do século XVIII, na França, como um termo que unificava várias idéias associadas ao processo de afirmação do *iluminismo*. Se nas suas origens a palavra *civilisation*⁵⁰ vinculava-se primordialmente às práticas de polidez, portanto, às condutas dos indivíduos, com a difusão das idéias iluministas ela estendeu-se a outros campos, como o econômico, passando também a associar-se à idéia de desenvolvimento material, seja no âmbito da técnica (desenvolvimento tecnológico) ou da vida econômica (desenvolvimento comercial, industrial, financeiro). Segundo Azevedo, a palavra *civilização* “como entendida no Setecentos, substantivo singular,

⁴⁷ BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: Novaes, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 22.

⁴⁸ SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p.439.

⁴⁹ AZEVEDO, André Nunes. A gênese e o desenvolvimento da idéia de civilização na Europa. *Revista Intellectus*/Ano 03, 2004, v. II.

⁵⁰ Na língua francesa, segundo Azevedo, o termo *civilisation* foi precedido pelas palavras *civilisé*, *civiliser* e *civilité*, relacionando-se a polimento, adequação dos indivíduos a um padrão formal de comportamento. *Ibid*.

é percebida como o orgulho que a sociedade europeia tem de si própria, de sua auto-imagem de superioridade diante de um mundo que domina e que a faz sentir-se superior”⁵¹.

Mas o conceito de civilização, derivado do latim *civilitas*, tem também uma relação filológica com a idéia de *cidade*. Quando, no século XIX, a palavra civilização começou a ser utilizada no plural, ela passou a designar também as sociedades que possuíam uma estrutura urbana, ou seja, sociedades cuja característica central era a existência de cidades. Azevedo comenta que alguns antropólogos fazem distinção entre os termos civilização e cultura, justamente pela associação do primeiro com a idéia de urbano e, também, com a idéia de um maior desenvolvimento material.

Ao longo do século XIX, a palavra civilização imbricou-se de uma forma mais generalizada à de progresso, embora esta imbricação já estivesse presente, no século XVIII, em autores como Turgot e Condorcet. Com Guizot, a noção de civilização foi entrelaçada em tons mais fortes à de progresso tendo o intelectual francês afirmado que “a idéia de progresso, do desenvolvimento, me parece ser a idéia fundamental contida sob a palavra civilização”⁵². Guizot acreditava que o desenvolvimento material produz as condições para o bem-estar social, e que o progresso “revela-se através de dois sintomas: o desenvolvimento da atividade social e o da atividade individual, o progresso da sociedade e o progresso da humanidade”⁵³. Assim, a idéia de civilização ganha força ao longo do século XIX como uma idéia associada à de progresso, designando não apenas o progresso material, mas também o progresso moral, intelectual e social.

Refletindo a respeito do nascimento e consolidação da idéia de progresso, o historiador francês Jacques Le Goff situa o seu desenvolvimento entre os séculos XV e XVIII e atribui ao surgimento das invenções - a começar pela imprensa - e ao nascimento da Ciência Moderna - que tem como episódios fundantes o sistema copernicano, a obra de Galileu, o cartesianismo e o sistema de Newton – as condições que favoreceram a sua emergência no ocidente.

No processo de desenvolvimento da idéia de progresso encontram-se as reflexões filosóficas de Jean Bodin, Francis Bacon, René Descartes (em cuja obra estão presentes as bases da noção de progresso) e Condorcet que deu à ideologia do progresso contornos mais

⁵¹ AZEVEDO, 2004, p. 6.

⁵² Ibid., p.8.

definidos. Para o autor, a espécie humana segue uma marcha contínua em direção a um futuro qualitativamente superior, havendo uma correspondência direta entre desenvolvimento da razão, aperfeiçoamento humano e construção de uma sociedade mais feliz. Dessa maneira, há para Condorcet uma *lei do progresso*: o homem em sua história passa por diversos estágios de desenvolvimento, sendo que o estágio posterior sempre supera o anterior⁵⁴. Mas, foi na filosofia de Auguste Comte que a ideologia do progresso encontrou a sua expressão mais acabada. Na interpretação de uma evolução natural da sociedade, Comte apresentou a sua lei dos três estados (teológico, metafísico e positivo), e defendeu a ordem como condição fundamental para o progresso, pressuposto básico do terceiro estado, o positivo, característico da sociedade industrial. Na segunda metade do século XIX, a ideologia do progresso consolidou-se com as teorias científicas e filosóficas de Darwin e de Spencer. Para Le Goff “a obra de Spencer marcou o coroamento da idéia do progresso concebido como uma necessidade benfazeja e a ideologia do progresso de uma Europa, a do século XIX, que confundia a *sua* civilização com *a* civilização”.⁵⁵

No que diz respeito à historiografia, a idéia de progresso encontra-se no cerne de uma interpretação histórica linear, etapista e universalizante e de sua correspondente representação do tempo concebido como único, contínuo e homogêneo. Para o historiador espanhol Josep Fontana, o modelo interpretativo globalizador, o qual tem como suposto a evolução contínua das sociedades, pode ser situado no século XVIII:

O modelo interpretativo falido nasceu com a visão da história elaborada pela ilustração escocesa, no século XVIII, com a teoria dos “quatro estados” que situava distintas sociedades conhecidas num esquema único e ordenado de desenvolvimento, cujas etapas teriam que percorrer sucessivamente todos os povos e convertia uma noção de progresso baseada no desenvolvimento tecnológico no motor da história.⁵⁶

⁵³ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p.257.

⁵⁴ CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos Progressos do Espírito Humano*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

⁵⁵ LE GOFF, 1996, p. 260-61.

⁵⁶ FONTANA, Josep. Reflexões sobre a história, do além do fim da história. In: *História: Análise do Passado e Projeto Social*. Bauru: EDUSC, 1998, p.268.

Fontana reitera que, embora sempre associada à história de tradição positivista, essa concepção linear foi a base de diversas escolas históricas, entre elas o marxismo, com a sua concepção de história ancorada na sucessão evolutiva dos modos de produção.⁵⁷

Nas últimas duas décadas tem sido freqüente o questionamento a um modelo de interpretação histórica assentado na representação de um tempo linear e evolutivo/progressista. O debate sobre a necessidade de superação, no ensino de História, de interpretações ancoradas na representação de um tempo único, contínuo, evolutivo/progressista e eurocêntrico, associa-se, em primeira instância, às transformações ocorridas na historiografia, no século XX. Há uma tendência em se buscar superar os modelos globalizadores, o tempo único e a idéia de progresso.

Para o historiador francês Jacques Le Goff “a crença num progresso linear, contínuo, irreversível, que se desenvolve segundo um modelo em todas as sociedades já quase não existe.”⁵⁸ Isso porque a idéia de progresso, a partir de meados do século XX, foi colocada em xeque. As razões foram várias, afirma o historiador, entre elas, os horrores do fascismo e do nazismo, as destruições da Segunda Guerra Mundial, a bomba atômica, a descoberta de culturas diversas daquelas dominantes no ocidente, os fracassos do marxismo. Como continuar mantendo, nesse contexto, um esquema evolutivo único e determinista, válido para todas as realidades/culturas/processos?

Josep Fontana também percebe, no século XX, uma tendência em se buscar superar, no âmbito da historiografia, os modelos globalizadores e reitera que os fundamentos do trabalho do historiador devem ser reconstruídos a partir de novas bases, buscando a superação do modelo único da evolução humana com as suas concepções mecanicistas sobre o progresso. Fontana defende a recuperação, na pesquisa e no ensino de História, da diversidade de caminhos e a superação do caminho de mão única; em outras palavras, defende a superação da noção de evolução contínua:

⁵⁷ Para Fontana, “Marx aceitou inicialmente o esquema único e linear de progresso, do qual só se libertou nos últimos anos de sua vida, com a triste conseqüência de que os seus seguidores preferiram conservar as formulações esquemáticas do primeiro Marx – as receitas fáceis que davam as chaves para interpretar o mundo sem a necessidade de investigá-lo- e foram incapazes de corrigi-las e enriquece-las com as retificações dos seus anos de maturidade”. FONTANA, 1998, p.268.

⁵⁸ LE GOFF, 1996, p.14.

(...) O tipo de história que escrevemos e ensinamos há duzentos anos eliminou este núcleo de esperanças latentes do seu relato, onde tudo se produz fatalmente, mecanicamente, numa ascensão ininterrupta que leva o homem das cavernas pré-históricas até a glória da pós-modernidade. Tudo o que fica fora desse esquema é menosprezado como uma aberração que não poderia manter-se ante a marcha irresistível das forças do progresso ou como uma utopia inviável.⁵⁹

Ao propor a recusa da visão linear da história, Josep Fontana defende que se construa, em seu lugar, interpretações que sejam capazes de mostrar que “não há um avanço contínuo numa direção”, existem rupturas, bifurcações, caminhos diversos. É importante buscar no passado não apenas as interpretações que pretendem explicar o presente, mas também as possibilidades que não se tornaram dominantes e que não são consideradas no modelo interpretativo em questão. Inspirando-se em Walter Benjamin, a quem considera uma referência fundamental para a superação de uma concepção mecanicista e linear da história, Fontana afirma:

Temos de elaborar uma visão da história que nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas as sementes de um futuro pré-determinado e inescapável, mas sim a de toda uma **diversidade de futuros possíveis**, um dos quais pode acabar convertendo-se em dominante, por razões complexas, sem que isso signifique que é o melhor, nem por outra parte que os outros estejam totalmente descartados. (...) Não há que pensar nessas visões alternativas tão somente em termos de invenção discursiva: o seu fundamento reside no fato de que, em alguma encruzilhada do passado diversificaram-se os caminhos que levavam às variadas direções (...) que a história não terminou e que a projeção desses caminhos ao futuro é ainda possível. (...) Durante a guerra civil espanhola Antônio Machado escreveu que ao examinar o passado para ver o que levava dentro, era fácil encontrar nele um acúmulo de esperanças, nem alcançadas nem falidas, isto é, um futuro.⁶⁰

O autor chama a atenção para a importância de se considerar na produção do conhecimento histórico também as rupturas, as discontinuidades, pois a partir desse procedimento torna-se possível pensar a história como construção e não como tendendo a um fim pré-determinado. Pode-se recuperar projetos/experiências que não foram vencedores e que trazem a perspectiva não apenas do “por que as coisas são como são” mas também de como elas poderiam/podem ser diferentes. Dessa maneira, o que em última análise o autor defende é

⁵⁹ FONTANA, 1998, p.276.

⁶⁰ Ibid., p. 275-276. Grifos meus.

que a história permita recuperar *projetos de futuro* que possam alimentar esperanças e ações no presente.

A idéia de progresso, associada às idéias de evolução e civilização, traz implicações metodológicas e de aprendizagem bastante evidentes, sendo, hoje, uma questão recorrentemente colocada na literatura relacionada ao ensino de História e nas propostas curriculares da área. Kátia Maria Abud, no III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, falando a respeito do planejamento do professor de História afirmou que, seja na perspectiva da periodização francesa clássica ou naquela que se organiza pelos modos de produção de matriz marxista, “de modo geral os professores organizam seu trabalho privilegiando concepções que têm a História como um movimento geral que envolve toda a humanidade e que se dirige a um ponto determinado: o progresso”⁶¹. Também para Maria Stephanou, caracterizando o que tem sido os currículos e o ensino de História, uma das características do conhecimento histórico que tem sido contemplado é o que enfatiza a idéia de uma humanidade que, há milhares de anos “caminha numa rota linear, sem saltos, embora alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é apresentado como o máximo de progresso e de desenvolvimento humano”⁶².

Para Elias Thomé Saliba, é preciso considerar o efeito das *imagens canônicas* no ensino de História, ou seja, o efeito das “imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva”⁶³. Essas imagens estereotipadas são coercitivas na medida em que, pela reprodução contínua, acabam se impondo como naturais e inquestionáveis. Segundo Saliba, uma das *imagens canônicas* de maior difusão e repercussão é justamente aquela que se refere à evolução humana, a qual contribui para a convergência entre as noções de *evolução e progresso*. Fundamentando-se nos estudos realizados pelo paleontólogo Stephen J. Gould, o autor comenta sobre a forma padrão dessa imagem:

⁶¹ ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e Didática da História. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p.32.

⁶² STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. Dossiê: Ensino de História: novos problemas. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, no 36, 1998, p.22-3.

mostra uma seqüência linear de formas progressivas, geralmente dispostas da esquerda para a direita, quase sempre indo de um macaco encurvado para um homem empinado. Há inúmeras variações, mas a matriz básica é esta. É uma concepção absolutamente errônea da história biológica, pois é equacionada com a noção de progresso – um progresso inerente e previsível, que conduz ao pináculo da humanidade. Identifica totalmente evolução (natural) com progresso (humano). Esta falsa equação entre evolução e progresso reflete uma tendência cultural, uma invenção imaginária e não uma conclusão biológica.⁶⁴

Por meio dessa imagem tão difundida, cuja matriz refere-se à evolução da espécie humana, de acordo com a teoria de Charles Darwin, afirma-se a idéia de que evolução e progresso, além de naturais, estão interligados. Para Saliba, esta imagem é a matriz do que denominou de o *ícone da escada*. Diferentes iconografias da escada⁶⁵ presentes em livros didáticos e em anúncios publicitários reforçam essa mesma idéia: cada degrau representa uma etapa e a etapa superada é sempre inferior, atrasada em relação à que vem em seguida. Esta mensagem tem desdobramentos importantes para a interpretação da história e para o estabelecimento de relações entre o presente e o passado. Por meio dela, os estudantes, muitas vezes, acabam por olhar o passado a partir do presente, observando, no primeiro, o que ele não tem em relação ao segundo.

Essa questão de uma interpretação do passado como atrasado em relação ao presente foi discutida pelo pesquisador inglês, Peter Lee, o qual vem desenvolvendo estudos a respeito do raciocínio histórico de alunos ingleses, a partir dos conceitos de *empatia* e de *evidência*.

Embora considerando que “as concepções prévias dos estudantes (são) importantes para trabalhos subseqüentes com vistas à investigação histórica na escola”⁶⁶, Peter Lee argumenta que, fora da escola, as crianças desenvolvem idéias que podem dificultar a *empatia* histórica, ou seja, dificultar a sua compreensão a respeito das ações, crenças e situações relacionadas às pessoas do passado. Para o pesquisador, enquanto as idéias que as crianças

⁶³ SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p.437.

⁶⁴ SALIBA, 1999, p.439.

⁶⁵ No texto, Saliba comenta a respeito de diferentes imagens como, por exemplo, a do chimpanzé vergado pelo peso de um computador obsoleto e que “evolui” para um empinado executivo com o seu lap top ou da ameba que ocupa o lugar mais baixo da escada e evolui para um lagarto até chegar ao topo, onde aparece um homem com trajes de um executivo. *Ibid.*, p.439-441.

⁶⁶ LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Lusografe, 2003, p.19-36.

desenvolvem sobre o passado, a partir das suas referências cotidianas, são *intuitivas*, fundadas nas situações que vivenciam e observam no dia-a-dia, o historiador fundamenta seu trabalho em pressupostos e *evidências* que se confrontam com aquelas idéias, sendo a História, por isso, *contra-intuitiva*. Dessa maneira, Lee reitera que o/a professor/a deve ficar atento/a às idéias que as crianças trazem para a sala de aula e que podem dificultar a compreensão histórica, entre elas: “a) a noção de um “passado deficitário”, b) a assimilação das acções do passado e práticas sociais às nossas acções do quotidiano-presente, c) a idéia que as pessoas no passado pensavam como nós”⁶⁷. Observa-se que, com relação ao segundo ponto, o termo ao qual Lee coloca restrição é o de uma *assimilação* das ações do passado às ações do presente, o que, portanto, não invalida a defesa de um necessário *diálogo* entre elas.

No que diz respeito à primeira noção, Peter Lee argumenta que as crianças partem da idéia de que o progresso – leia-se progresso tecnológico – é uma condição básica do mundo contemporâneo, sendo o passado interpretado como necessariamente deficitário em relação ao presente. Ao falarem do passado, comumente as crianças o comparam ao presente a partir do que então *não existia*. Peter Lee cita o excerto de uma discussão espontânea entre crianças inglesas e um professor, a respeito da possível chegada de Brendan⁶⁸ à América. Diante da insistência das crianças de que os homens daquela época (época de Brendan, século VI) não eram espertos, o professor lança sucessivas perguntas no sentido de levar os alunos a buscarem *evidências* que comprovassem ou não a afirmativa formulada, até que um deles a justificou nos seguintes termos: “Nós fabricamos carros, e eles tinham que andar a pé”⁶⁹. Para Peter Lee, como os estudantes tomam o presente como ponto de partida para o que é considerado “normal”, acreditam que as pessoas no passado pensavam como nós e assim, embutida na idéia de um passado deficitário, vem a idéia de menor capacidade intelectual e moral das pessoas do passado.

A idéia de progresso dificulta a compreensão histórica do estudante já que, por considerá-lo um processo natural, o passado é colocado em comparação com o presente e não analisado em suas condições específicas, sendo, portanto, caracterizado pelo que *não tinha*.

⁶⁷ LEE, 2003, p. 34.

⁶⁸ Conforme Montagner, há suposições de que Brendan, monge irlandês nascido por volta de 485, teria chegado às Antilhas, na América, no século VI, portanto, quase dez séculos antes de Cristóvão Colombo. As viagens realizadas por ele misturam-se às lendas e mitos do imaginário irlandês. MONTAGNER, Aírto Ceolin. As aventuras de um santo navegador, 2004.

Desta maneira, Lee adverte para a necessidade de que os professores evitem “falar sobre o passado como simplesmente carências das coisas que temos” e que também “ao falar sobre progresso tecnológico se deve tentar conseguir que os estudantes pensem sobre o que foi *perdido* em cada mudança bem como no que foi ganho”⁷⁰.

Embora concordando com Lee a respeito da necessidade de levar os alunos a romperem com uma visão progressista da história, é preciso olhar com reservas a sua consideração de que “a História vai por caminhos opostos aos do senso comum”⁷¹. Muitas vezes, estas visões progressistas que olham o passado como atrasado não são construídas apenas a partir de vivências relacionadas ao cotidiano dos alunos, mas também a partir de modelos de interpretação histórica associada a uma concepção de tempo linear e evolutivo. Walter Benjamin, nas teses, mostrou como essa concepção estava presente no historicismo e na concepção materialista da social democracia alemã. Thompson também a percebeu nos autores que viram sinais de retrocesso na defesa dos costumes, pela plebe inglesa, no século XVIII, contra as inovações tecnológicas. Outros autores como Alfredo Bosi e Elias Saliba igualmente mostraram a relação entre doutrinas filosóficas, imaginário social e ensino de História, na construção de representações de um tempo linear e evolutivo-progressista. As crenças prevalecentes no pensamento dos alunos são produzidas por diferentes referências culturais, dentre elas, o próprio conhecimento histórico difundido nas aulas de História, entre outros saberes escolares e não escolares. Portanto, não é possível estabelecer uma divisão rígida entre, por um lado, noções que pertençam ao âmbito exclusivo do “senso comum” e, por outro lado, noções relacionadas ao âmbito de uma “História contra-intuitiva”. Não apenas porque esta divisão é questionável (as discussões de Benjamin e também de Thompson contribuem para repensarmos hierarquias centradas na idéia da historiografia como produtora de verdades absolutas reunidas sob o rótulo de conhecimento científico), mas também porque idéias acerca do progresso circulam por diferentes campos de reflexão, não sendo exclusividade de um, apenas.

⁶⁹ LEE, op.cit., p.23.

⁷⁰ LEE, 2003, p. 34-5.

⁷¹ Ibid., p. 24.

Peter Lee, a partir das suas investigações, propôs um “modelo de progressão em empatia histórica”⁷², estabelecendo níveis pelos quais transitam as idéias dos alunos na compreensão histórica das situações e pessoas do passado. Nesse modelo, fica patente que, quanto maior a capacidade de descentração e de alteridade adquirida pelo estudante (embora o autor não utilize estes termos nas suas proposições), maiores as suas possibilidades de empatia histórica, ou seja, de compreensão das formas de pensar e agir das pessoas do passado, relacionando-as a contextos sociais, culturais, econômicos e políticos específicos e percebendo-as como diferentes das nossas. Para Lee, as crianças devem ser capazes de entender o que as pessoas do passado pensavam sobre seu mundo e de que maneira esta perspectiva afetou suas ações, porque atuaram de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como atuaram, sem tomar o presente como ponto de partida para o “normal”. A sua argumentação é importante para pensarmos no desenvolvimento da capacidade de descentração como fundamental para a aprendizagem de História, mais que para qualquer outra disciplina. Em um contexto no qual os estudantes vivenciam o presente de maneira tão intensa, é difícil que não o tomem por referência do que seja o “normal”, como enfatiza Peter Lee. A disciplina História, ao relacionar o presente a um passado e ao colocar a perspectiva de futuros possíveis, favorece o processo de descentração: o sair de si, o olhar o outro (aqui o outro não apenas sujeito humano, mas também um outro tempo, outro espaço, outros valores) contribui para que os estudantes não tomem os seus valores e referências como naturais e válidos para quaisquer tempos, espaços e sujeitos. Nesta perspectiva, o passado não é importante só por nos permitir encontrar as identidades que nos permitem entender quem somos e por que somos como somos, mas também por revelar o que *já não somos*, ou o que *nunca fomos*, como propõe Michel Foucault com a sua “história genealógica”⁷³.

No processo de construção da compreensão histórica pelos estudantes, Peter Lee argumenta a respeito da importância de tratar as fontes como *evidências*.

Para ele:

⁷² Cf., LEE, 2003.

⁷³ Por meio da análise genealógica, Foucault propõe um outro olhar sobre o passado: “A história, genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstina em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam”. FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. (Org. e Trad.) Roberto Machado. 12^o ed. Rio de Janeiro, Graal, 1996, p. 34-5.

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso⁷⁴.

Peter Lee corrobora, neste sentido, as idéias de Rosalyn Ashby, com quem divide pesquisas e publicações. Rosalyn Ashby considera o conceito de *evidência* crucial por possibilitar aos alunos uma maior compreensão da natureza da investigação histórica. Acredita que um grande desafio para o professor é o de fazer com que os alunos tratem as fontes de pesquisa como evidência e não apenas como informação, sendo capazes de interrogá-las e compreendê-las “pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar”⁷⁵. Nesse sentido, argumenta que “para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?”⁷⁶. Ashby defende que, na investigação histórica, as fontes não sejam tratadas pelos alunos como informações neutras, transparentes, que falam por si mesmas e a partir das quais se busque a garantia de reconstituição plena do passado. Quando as fontes são interrogadas como informações, portanto com superficialidade, as respostas podem levar os alunos a noções simples e imprecisas. As fontes precisam ser interrogadas como evidência porque “só podem ser designadas de válidas, ou não, no contexto do seu uso como evidência. Têm que ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação”⁷⁷. Na utilização das fontes como evidências é preciso estar atento para o fato de que a validade das mesmas muda, dependendo das questões que são feitas. O uso de uma fonte como evidência depende do seu peso em relação a uma questão, sendo que “uma fonte parcial,

⁷⁴ LEE, 2003, p.25.

⁷⁵ ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. .In: Barca, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Lusografe, 2003, p.42.

⁷⁶ Ibid., p. 50.

⁷⁷ ASHBY, 2003, p.49-50.

enviesada, pode muito bem revestir-se de um grande peso como evidência de algumas afirmações e pode até ser por causa de sua parcialidade”⁷⁸.

Rosalyn Ashby discute a importância do tratamento das fontes históricas enquanto evidências no âmbito do ensino e da aprendizagem de História, mas suas proposições são fundamentais para pensarmos, também, a pesquisa sobre o *tempo no ensino de História*, buscando apreender os seus sentidos a partir das suas evidências, conforme propõe E. P. Thompson.

O capítulo visou construir os sentidos da minha incursão pela pesquisa sobre tempo histórico e apresentar os conceitos e fundamentos balizadores das questões da pesquisa. A importância da ruptura com a idéia de progresso e do tratamento das fontes históricas como evidências foram discussões fundamentais assinaladas pelos/as autores. A compreensão acerca da inserção do objeto tempo histórico na literatura historiográfica e educacional, buscando capturar as questões mais recorrentemente discutidas, bem como as perspectivas e as questões levantadas pelos autores é o objetivo do próximo capítulo.

⁷⁸ Ibid., p. 50.

Capítulo II

Representações do *Tempo* na literatura historiográfica e educacional

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, foram publicados vários estudos atinentes ao *ensino de História*, os quais constituem, mesmo nos dias atuais, referência importante para os que lidam com o ensino da disciplina¹. Neste período, configurou-se uma discussão específica sobre *tempo* (histórico) enquanto temática relevante não apenas na literatura relativa à área de História, como também naquela que se refere a outras áreas, como Filosofia e Educação.

Na consulta às fontes,² com vistas a situar as publicações que tiveram como foco o *tempo histórico* e dar visibilidade às questões mais recorrentes entre os autores, foram selecionados os textos cujas reflexões configuravam tendências, as quais acabaram por apontar para dois eixos de discussão: **um primeiro eixo**, construído na perspectiva dos autores cujas preocupações relacionavam-se à constituição de uma representação de *tempo* dominante na cultura ocidental cristã, associada à concepção linear da história e para as possibilidades de sua

¹ Entre as publicações, destaco:

ZAMBONI, Ernesta (org.). A prática do ensino de História. *Cadernos CEDES*, n.10. São Paulo: Cortez/CEDES, 1984;

SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984;

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986; 4- PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988;

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. História em Quadro Negro. No 19, ANPUH, Marco Zero, 1990;

_____. Memória, História, Historiografia. Dossiê Ensino de História. No 25/26, ANPUH, Marco Zero, 1993;

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

² O levantamento foi realizado a partir das seguintes fontes: Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH); Anais do Encontro Perspectivas do Ensino de História; Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Revistas especializadas nas áreas de história e de educação, particularmente a Revista Brasileira de História (RBH), que é uma publicação da Associação Nacional de História (ANPUH). *Não foram incluídos os textos que, embora publicados nas fontes citadas sob o formato de artigo ou resumo de Anais, correspondiam a trabalhos de pesquisa já concluídos. Neste caso, a opção foi por inserir o trabalho completo (dissertação ou tese) no balanço feito no capítulo III.* Outras publicações das últimas duas décadas, as quais se constituem, mesmo nos dias atuais, referências fundamentais para aqueles que lidam com o ensino e a pesquisa em História, também foram consultadas. Entre elas, destaco: Coleção Documentos. Série Ciências Humanas – Estudos sobre o tempo. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA) no 6, 7 e 8, junho, 2001; Novaes, Adauto. (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras-Secretaria Municipal de Cultura, 1992; Rossi, Vera Lúcia Sabongi e Zamboni, Ernesta. (org.) *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003 e Cardoso, Ciro. *O Tempo das Ciências Naturais e o Tempo da História*. In: *Ensaio Racionalistas*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

superação a partir do século XX; **um segundo eixo**, concernente aos textos cujos autores discutiram o *tempo histórico* no âmbito do ensino e da aprendizagem escolar de História. É importante frisar que uma parte da produção levantada nas fontes não foi aqui considerada por trazer reflexões, embora relevantes, bastante particulares, atinentes a outras áreas de conhecimento que não a História e/ou que não estavam diretamente relacionadas às preocupações centrais deste estudo. Quero ainda assinalar que, neste início de século, há uma tendência de crescimento das publicações relativas à temática *tempo histórico*, tanto na literatura, quanto na pesquisa, o que pode ser confirmado por consultas periódicas às fontes indicadas neste trabalho.

Representações do tempo na cultura ocidental cristã e suas ressonâncias na historiografia

Os artigos reunidos neste eixo tiveram como objeto uma reflexão a respeito das concepções de tempo predominantes na cultura ocidental cristã em diferentes épocas históricas. Alguns autores iniciaram suas discussões reportando-se aos gregos e à sua perspectiva de um tempo circular; outros privilegiaram momentos históricos específicos como o período entre o final do século XVII e final do século XIX (quando as noções científicas e filosóficas sobre o tempo estiveram sob o domínio das concepções de Newton), chegando ao século XX, com as transformações provocadas pela *teoria da relatividade* de Einstein; houve também aqueles que privilegiaram especificamente uma reflexão sobre as transformações da categoria tempo na historiografia, associadas, na abordagem dos autores, ao movimento dos *Annales* e da *Nouvelle Histoire* e, particularmente, aos estudos de Fernand Braudel, relativos à multiplicidade dos ritmos e níveis da duração.

As questões recorrentes nas narrativas dos autores constituem como que um arcabouço teórico já consolidado a respeito das origens da representação do tempo histórico correspondente à concepção linear da história e sobre a sua crise no século XX. Da leitura realizada destaco então, neste primeiro eixo temático, **três pontos** de análise os quais perpassam, de uma maneira geral, os textos dos autores.

As Concepções do tempo nas Ciências Naturais e na Filosofia e suas relações com a historiografia

Tempo único, contínuo, homogêneo, eurocêntrico, progressista: essas noções, mesmo não aparecendo assim reunidas em um único texto, ou pelo menos não explicitamente colocadas em todos eles, podem ser apreendidas em um texto e outro, sempre como constitutivas do modelo hegemônico de tempo histórico dominante na historiografia, pelo menos até meados do século XX. Mas essas noções não nasceram com a historiografia. Uma tal representação do tempo encontra suas referências e pontos de interseção nas concepções, sobre o tempo, vigentes nas Ciências Naturais e na Filosofia, dominantes na cultura ocidental cristã. A leitura dos textos permite pensar em aspectos que, de certa forma, delineiam uma certa trajetória constitutiva da mesma. Uma primeira discussão recorrente nas abordagens diz respeito à repercussão das concepções de Isaac Newton sobre o tempo, não apenas para a História, mas para todas as áreas do conhecimento: a noção de um tempo absoluto, que flui independente das coisas e dos processos, irreversível, ininterrupto, homogêneo, linear e cujo curso possui uma natureza uniforme.

Na obra “Principia mathematica”, publicada em 1687, Newton expôs as suas concepções do tempo e do espaço:

O tempo absoluto, verdadeiro e matemático, sem relação com nada de exterior, flui uniformemente e se chama duração.(...) O espaço absoluto, sem relação com as coisas externas, permanece sempre similar e imóvel”. (...) Os tempos e os espaços não têm outros lugares senão eles mesmos; e eles são os lugares de todas as coisas. Tudo no tempo, quanto à ordem de sucessão; tudo no espaço, quanto à ordem de situação. Aí se determina sua essência e seria absurdo que os lugares primordiais se movessem. Estes lugares são, pois, os lugares absolutos, e a simples translação destes lugares faz os movimentos absolutos.³

Não há quem hoje negue, com alguma autoridade para fazê-lo, que a concepção newtoniana do tempo foi vencida pela teoria da relatividade de Albert Einstein. Mas, para Elio Flores “ainda que hoje desacreditado, o legado do tempo de Newton sobre o Tempo (...) está

³LOPES, José Leite. Tempo = Espaço = Matéria. In: NOVAES, Adauto(org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.170-171.

tão presente no nosso cotidiano que dificilmente deixamos de naturalizá-lo.”⁴ O autor levanta uma questão fundamental: quantos de nós não experimentamos, em nosso cotidiano, a sensação de que o tempo tem existência efetiva e independente das nossas experiências individuais e coletivas? Com o processo cronofágico⁵ do mundo capitalista moderno, quantas vezes não nos sentimos “levados” pelo tempo que urge, que não espera, que atropela a tudo e todos? Cabe pensar, a respeito do que coloca Elio Flores, se essas percepções sobre o tempo, vigentes nas sociedades capitalistas contemporâneas, não indicariam uma certa forma de conceber o tempo, vinculada à perspectiva de um tempo *natural* e *absoluto*, conforme a concepção newtoniana.

Para Ciro Cardoso⁶, se é inegável que as idéias de Newton sobre o tempo tiveram ressonância entre os historiadores pelo menos até meados do século XX, elas sempre estiveram imersas no contexto de uma polêmica suscitada por seus críticos, entre eles o filósofo Emmanuel Kant, que considerava absurda a afirmação de que tempo e espaço são essências auto-determinadas. Em contraposição à concepção de Newton, mecanicista e *objetivista*, segundo a qual o tempo é um dado objetivo que não se distingue dos demais objetos da natureza a não ser pelo fato de não ser perceptível, Kant defendeu uma concepção *subjetivista* do tempo, de acordo com a qual o tempo é uma forma de experiência comum a todos os homens e anterior a qualquer contato dos mesmos com o mundo. Em outras palavras, já nascemos com a idéia de tempo, é um dado a priori, ou, para utilizar as palavras de Norbert Elias a respeito do pensamento kantiano, “uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana.”⁷ Essas duas teorias sobre o tempo - objetivista e subjetivista - cujos maiores representantes foram Newton e Kant respectivamente, embora opostas, apresentam um ponto comum: “ambas o apresentam como um dado natural. Porém,

⁴ FLORES, Elio Chaves. História e Duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método. In: *Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História*. João Pessoa, ANPUH-PB, 2000, p.123.

⁵ Nas palavras de Milton Santos, “esse momento no qual nós vivemos, para repetir Chesneaux, é de uma sociedade sincrônica, integral, na qual o homem vive sob a obsessão do tempo, sociedade essa que é, ao mesmo tempo, cronofágica”. Santos, Milton. O tempo nas cidades. *Coleção Documentos*. Série Ciências Humanas – Estudos sobre o tempo. Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo: 2001, p. 22

⁶ CARDOSO, Ciro. O Tempo das Ciências Naturais e o Tempo da História. In: *Ensaio Racionalistas*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

⁷ De acordo com Norbert Elias “Descartes já se inclinava para essa opinião. Ela encontrou sua expressão mais autorizada em Kant, que considerava o espaço e o tempo como representando uma síntese a priori”. ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 9.

num dos casos, trata-se de um dado “objetivo”, independente da realidade humana, e no outro, de uma simples representação “subjéitiva”, enraizada na natureza humana”.⁸

No que concerne à historiografia, Ciro Cardoso sintetiza da seguinte maneira o peso dessas duas teorias:

A concepção de Newton acerca de um tempo “absoluto” que existe em si e por si mesmo como duração pura, independentemente dos objetos materiais e dos acontecimentos – isto é, a concepção do tempo como uma espécie de substância - marcou a ciência e os debates filosóficos durante mais de dois séculos. As posições dominantes entre os historiadores até meados do século XX – positivismo e idealismo historicista -, no que se refere ao tempo, estavam determinadas pelos debates entre as idéias newtonianas a respeito e a crítica (idealista subjéitiva) de Kant.⁹

A força desse debate repercutiu, como já se frisou, por todas as áreas do conhecimento humano. Mas, se entre os séculos XVII e XIX as discussões se davam, principalmente, em torno daquelas duas teorias sobre o tempo, no século XX, as discussões foram animadas por outras perspectivas colocadas pela *teoria da relatividade* do físico Albert Einstein. Entre 1905 e 1916, o físico expôs sua teoria e afirmou a “inexistência de um tempo e espaço absolutos, isto é, que pudessem ser objeto de medidas absolutas (...)”.¹⁰ Com a *teoria da relatividade* foi definitivamente refutada a “noção metafísica de um tempo absoluto, independente das coisas e dos processos. As suas propriedades não são as mesmas em qualquer lugar, invariáveis, autodeterminadas; variam na dependência dos objetos materiais (matéria/energia), suas relações, seus movimentos.”¹¹ Em suma: colocava-se em xeque a teoria newtoniana de um tempo absoluto, homogêneo. A historiografia teria herdado, então, das Ciências Naturais e de seus diálogos/debates com a Filosofia, não apenas as noções fundantes de uma representação de tempo hegemônica por mais de dois séculos entre os historiadores, mas também o seu contraponto, ou seja, a possibilidade de sua superação, sinalizada, no início do século XX, pela teoria da relatividade de Albert Einstein.

⁸ ELIAS, 1998, p.9.

⁹ CARDOSO, 1988, p. 27.

¹⁰ Ibid., p.29.

As Relações entre o cristianismo e a representação hegemônica do tempo na historiografia

Uma outra discussão recorrente nos textos diz respeito à relação do cristianismo com a idéia moderna de tempo e, por conseguinte, com a representação do tempo dominante na historiografia até meados do século XX.

Raquel Glezer retoma uma reflexão acerca da concepção cíclica da história predominante entre os gregos para mostrar que a concepção helênica não foi determinante no pensamento ocidental europeu. Segundo a historiadora, entre os gregos, “o Tempo dos homens (...) foi percebido, concebido e trabalhado por seus historiadores como um tempo não linear, presentificado, limitado em alcance pela vida e memória humanas.”¹² Mas, reitera a autora, a perspectiva que vingou de fato na concepção de tempo dos historiadores ocidentais foi a de um tempo linear, inspirado no cristianismo.

Seguindo as reflexões de Bignoto¹³, no Antigo Testamento o *tempo* aparece como uma tensão entre a Criação/Queda (passado), a qual origina o tempo dos homens na Terra (presente), sendo o fim dos tempos apontado pelo Juízo Final (o futuro). Dessa maneira, a linha é a imagem que corresponde “à forma bíblica de pensar o desenrolar da presença do homem no mundo”, mas é o futuro que explica o passado, pois “o centro de gravidade de toda a linha do tempo está voltado para a frente, de sorte que o sentido do que acontece só nos é revelado pelo que vier a acontecer”.¹⁴ No entanto, ressalta Bignoto, o nascimento de Cristo provocou uma mudança radical no esquema predominante no Antigo testamento: a linha continuou sendo a imagem mais propícia para caracterizar a história humana, mas, agora, havia um marco que a cindia ao meio: antes e depois de Cristo. O nascimento de Cristo e sua vida na Terra são eventos históricos, portanto a história secular deveria ter um significado em si, assim como o tempo que a ela se vinculava.

Gerald James Witrow, referência citada por muitos autores dos textos reunidos nesta reflexão e também entre os pesquisadores cujos estudos são discutidos no capítulo III, afirma,

¹¹ Ibid., p. 30.

¹² GLEZER, Raquel. Tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: *Coleção Documentos*, Série Ciências Humanas, Estudos sobre o Tempo. Instituto de Estudos Avançados/USP, No 8, 2001, p.3.

¹³ BIGNOTO, Newton. O círculo e a linha. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.177-189.

¹⁴ Ibid., p.180.

a respeito da perspectiva de um tempo linear colocada pelo cristianismo, que, uma vez que os cristãos “consideravam a crucifixão um evento não passível de repetição, o tempo devia ser linear e não cíclico. Esta visão essencialmente histórica do tempo, com sua ênfase particular na não-repetibilidade dos eventos é a própria essência do cristianismo”.¹⁵

Com o cristianismo surgia então, um dualismo: não se podia falar de uma história apenas, mas, de uma *história sagrada*, por um lado, constituída por “eventos reveladores da presença de Deus” e que deveria se ocupar do trabalho de salvação dos homens; e por outro, de uma *história secular*, “produto da vida em comum dos homens e da falta original”¹⁶. Esse dualismo, segundo Bignoto, vai estar presente em Santo Agostinho, pensador medievalista responsável pela elaboração de uma das primeiras filosofias da história. Se por um lado não era possível desconsiderar o que acontecia nas sociedades humanas, já que os homens só poderiam alcançar a salvação no seu próprio tempo, a verdadeira história continuava sendo a sagrada. Portanto, a filosofia de Santo Agostinho, embora tivesse que reconhecer a existência de um tempo humano não deixava de desqualificá-lo ao encará-lo como “uma fração do tempo infinito de Deus”¹⁷. A criação da humanidade (passado) e o juízo final (futuro) seriam mediados pela vida na Terra, sob os desígnios de Deus, mediante a oferta da salvação (presente).

Desta forma, na tradição do cristianismo, encontram-se, além das noções mais caras aos historiadores na produção dos conhecimentos históricos (as noções de passado, presente e futuro) também os fundamentos de uma representação linear do tempo. Com o cristianismo, houve, segundo Silvia Martins, uma mudança epistemológica fundamental: “rompeu-se com a concepção grega de um tempo circular e impôs-se um tempo linear, singular e irreversível, com um sentido e uma finalidade”.¹⁸

Para Glezer, no século XIX, com o processo de constituição da História enquanto disciplina, a filosofia cristã da História foi paulatinamente abandonada, mas mantiveram-se, na produção historiográfica, as noções fundamentais do tempo cristão. O tempo, de sacro,

¹⁵ WHITROW, G.J. *O tempo na História*. Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1993, p.72-3.

¹⁶ BIGNOTO, 1992, p.181.

¹⁷ Ibid.

escatológico, passou a ser laico, mas ainda direcionado pelas noções de passado, presente e futuro. Tempo, no século XIX, já não era mais a expressão da providência divina e sim da vontade dos homens. O que era, então, o tempo para os historiadores ocidentais naquele período? Glezer responde:

Para os historiadores da escola metódica denominados “positivistas”, “cientificistas”, “empíricos”, *tempo* era uma questão de calendário, tabelas cronológicas, contagens comparativas. Boas fontes, tratadas de forma adequada, dariam boas datas. Ele era percebido e tratado como linear, progressivo e homogêneo. Não era um problema, mas ao contrário, a explicação dos fatos. O encadeamento das datas e dos fatos era a História e se explicava por si mesmo.¹⁹

Na segunda metade do século XX, mudanças substanciais ocorreriam na historiografia, na maneira de conceber e tratar a questão do tempo. Esta idéia está presente em vários autores reunidos neste balanço. Para Raquel Glezer:

Na segunda metade deste século, os historiadores, que já haviam se definido como cientistas sociais, separaram-se totalmente da Filosofia na questão do tempo, trabalhando com tempo social compreendido como o tempo construído, o tempo histórico relativo. O problema tempo/eternidade foi abandonado. Filósofos ainda hoje discutem como os historiadores devem/deveriam discutir e atuar na questão do tempo. Mas na prática a discussão não nos atinge mais. Nós abandonamos a concepção de tempo linear contínuo e homogêneo, com calendários, cronologias e causalidade primária.²⁰

A autora se refere, sobretudo, às transformações ocorridas na pesquisa histórica, a partir da segunda metade do século XX. Esta é, sem dúvida, uma questão recorrente entre os autores reunidos neste primeiro eixo temático a qual merece, também, uma reflexão específica.

As perspectivas de uma nova concepção do tempo histórico na historiografia francesa - século XX

¹⁸ MARTINS, Silvia Helena Zanirato. Concepções Contemporâneas do tempo histórico. In: *Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa*. Maringá, Questões Epistemológicas.

¹⁹ GLEZER, Raquel. Tempo histórico: um balanço. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p. 38-39.

²⁰ *Ibid.*, p. 39.

Uma parcela expressiva das publicações dos anos 80 e 90 enfatiza as transformações que os historiadores franceses, ligados ao movimento²¹ dos Annales e à Nouvelle Histoire, com referência particular a Fernand Braudel, trouxeram para a historiografia, principalmente no que concerne a uma nova concepção do tempo histórico. Propondo uma revisão dos objetos, abordagens e problemas da história, na perspectiva de uma reação ao “paradigma tradicional” ou seja, à “história rankeana”²², a nova historiografia francesa teria colocado a possibilidade de ruptura com o modelo de tempo contínuo, homogêneo e progressista, dominante na historiografia.

Ciro Cardoso analisa as transformações ocorridas na representação hegemônica do tempo histórico, no século XX, a partir de um questionamento claro: “Por que se passou em História da concepção de um tempo linear e homogêneo à da multiplicidade de níveis e ritmos da temporalidade?”²³. Para o autor, a teoria da relatividade, ao questionar o tempo absoluto, vinculado à concepção newtoniana, abriu caminho para se pensar em outras representações do tempo que não aquela concernente a uma concepção linear da história. Daí afirmar que a posição do historiador “diante do tempo poderá refletir de alguma maneira o fato mais geral de que a relatividade demonstrou a inexistência do tempo autodeterminado e externo às coisas e processos. Isto, mesmo que nunca tenha lido um livro de Física ou de Filosofia das Ciências.”²⁴

Nesta linha argumentativa, o autor concluiu:

Se o tempo é concebido como externo às coisas e processos, como pura duração etc., ou ainda como forma inata de percepção sensorial, evidentemente só pode ser visto como sendo único e homogêneo. Uma vez derrubada esta barreira, estava aberto o caminho para a percepção da multiplicidade do tempo nas suas diversas acepções. Marc Bloch, em 1941, ainda pertence, neste particular, à noção antiga de temporalidade; Fernand Braudel, em 1958, marca a tomada de consciência de nova maneira de ver a questão.²⁵

²¹ Peter Burke, contra a visão dos Annales como grupo monolítico, uniforme, considerando divergências existentes entre seus membros e mesmo o seu desenvolvimento no tempo, afirma ser preferível falar dos Annales como um movimento e não como uma escola. BURKE, Peter. *A escola dos Annales. A revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p.12.

²² BURKE, Peter. *A escrita da história. Novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.p, 10.

²³ CARDOSO, 1988, p.36.

²⁴ Ibid., p.37.

Portanto, para Ciro Cardoso, com o historiador francês Fernand Braudel, uma nova representação de tempo histórico consolidou-se na historiografia, uma nova maneira de conceber e de lidar com o tempo na pesquisa histórica, uma vez que “(...) o tempo da história é hoje concebido pelos historiadores como múltiplo: diversas dimensões temporais podem e devem ser levadas em conta na pesquisa. O texto clássico a respeito é, naturalmente, o de Fernand Braudel sobre os três níveis temporais (...)”.²⁶

José Carlos Reis também afirma que, o que distingue fundamentalmente a nova história francesa de outras abordagens historiográficas e a caracteriza é, principalmente, a sua concepção de tempo histórico. Ela teria sido responsável por uma verdadeira revolução na historiografia uma vez que “sob a influência das ciências sociais (...) a história sofreu uma mudança ainda mais profunda: alterou sua compreensão do tempo histórico. Se a história dos *Annales* pode se pretender *nouvelle* é porque apresentou, de fato, uma nova concepção do tempo histórico”.²⁷

Os estudos desenvolvidos por José Carlos Reis constituem-se referencial teórico bastante recorrente, nos últimos anos, entre os estudiosos brasileiros cujas reflexões estão centradas no objeto *tempo histórico*. De maneira expressiva, tanto na literatura, quanto na pesquisa sobre ensino de História, encontram-se, nas discussões dos autores, referências aos trabalhos publicados pelo autor.²⁸

Ao buscar estabelecer os pontos fundamentais a partir dos quais o tempo histórico da Nouvelle Histoire se contrapõe, segundo sua leitura, à perspectiva tradicional, José Carlos Reis levanta quatro pontos centrais: a rejeição à hipótese de progresso, a defesa de uma outra periodização histórica, uma outra relação passado-presente e a superação do evento. Vejamos então, grosso modo, como ele apresenta os quatro pontos citados.

Com relação ao primeiro, o autor argumenta que, para a Nouvelle Histoire, a história não caminha para um fim determinado, teleológico, com vistas à realização de determinados

²⁵ Ibid., loc.cit.

²⁶ CARDOSO, 1988, p.35.

²⁷ REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e Tempo Histórico*. A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994, p.19.

²⁸ Entre eles, além do já citado:

REIS, José Carlos. *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Escola dos Annales. A inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

valores. Não há um “ideal final” para o qual a história tenderia inexoravelmente. O tempo histórico é, nesta acepção, pluridirecionado. Dentro desta nova acepção “o historiador deve procurar articular (...) as figuras do ciclo, da linha e do imóvel, para, ao mesmo tempo, distingui-las e relacioná-las (...) O que significa que o tempo histórico não é uniforme, abstrato e retilíneo, mas plural”.²⁹

Com relação ao segundo ponto, a defesa de uma outra periodização, José Carlos Reis afirma que, na temporalidade proposta pela Nouvelle Histoire, “não se divide a história em períodos globais e não se tematiza objetos universais”³⁰. Enquanto a periodização tradicional caracteriza-se por dividir o tempo histórico em etapas ou períodos, na perspectiva de uma história universal, a Nouvelle Histoire irá propor uma mudança significativa:

As periodizações são demográficas, econômicas, sociais, linguísticas, antropológicas e não pretendem ser grandes cortes na história da humanidade. (...) A periodização conceitual da Nouvelle Histoire põe em xeque a história como continuidade irreversível – ela percebe discontinuidades, diferenças, rupturas.(...) as periodizações são específicas a cada fenômeno estudado.(...).³¹

A Nouvelle Histoire irá propor, então, uma nova relação entre o passado e o presente, afirma José Carlos Reis. O presente levanta questões ao passado estabelecendo com ele um diálogo. No entanto, não se trata de ver o presente como continuidade e nem como superior ao passado: são diferentes que dialogam. A Nouvelle Histoire, pioneiramente através das proposições levantadas por Lucien Febvre, defenderá a *história-problema* contra uma história factual e linear.

Finalmente, Reis destaca um quarto ponto: a superação do evento. A Nouvelle Histoire propõe, sobretudo a partir dos estudos de Braudel, a superação do evento como determinante na explicação histórica, pela compreensão de que todo objeto que se toma para a investigação deve ser situado no tempo a partir de uma *dialética da duração*. Defende então que o historiador deve considerar as relações entre o tempo curto (do acontecimento), o tempo de média duração (da conjuntura) e o tempo de longa duração (da estrutura).

²⁹ REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e Tempo Histórico*. A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994, p.21.

³⁰ Ibid., p.25

³¹ Ibid., loc.cit.

Há uma tendência dominante, nas publicações dos últimos anos, em ressaltar as transformações ocorridas na historiografia francesa, no século XX, como marco para a historiografia mundial, com ênfase particular nos estudos de Fernand Braudel. Ciro Cardoso argumenta sobre possíveis associações entre o tratamento dado ao tempo histórico por Braudel e a abertura colocada pela teoria da relatividade. Entretanto, cabe também ressaltar que as reflexões de Braudel devem ser situadas no contexto do debate, em meados do século XX, com a Antropologia de Claude Lévi-Strauss. Em artigo de 1949, o antropólogo afirmou a sua convicção acerca da suposta superioridade da Antropologia em relação à História, não apenas na questão do método, como também no campo da investigação, pela sua aproximação com outras ciências como a Lingüística, a Matemática, a Geografia, a Psicologia. Conforme François Dosse, Lévi-Strauss considerava uma vantagem que o etnólogo, ao contrário do historiador, não estivesse restrito às fronteiras temporais ou espaciais e acreditava na capacidade da Antropologia de superar as divisões entre Ciências Humanas e Ciências Naturais, cabendo, portanto, a ela, “realizar uma síntese de todas as abordagens mais científicas da sociedade humana”³². A crítica formulada por Claude Levi-Strauss - particularmente contra a História positivista fundada no evolucionismo e na idéia de progresso - produziu, segundo Dosse, uma mudança importante na pesquisa histórica, na França. Reagindo à investida, Braudel retomou paradigmas da Antropologia adaptando-os para a História, com o objetivo de fazer o que Levi-Strauss almejava: uma “síntese” de todas as abordagens relativas aos fenômenos humanos. Nesse projeto, a noção de longa duração teria a função de reunir todas as Ciências Sociais e dar à História o papel central.

No artigo *História e Ciências Sociais. A longa duração*, Braudel fala menos para os historiadores que para os “economistas, etnógrafos, etnólogos (ou antropólogos), sociólogos, psicólogos, lingüistas, demógrafos, geógrafos, até mesmo matemáticos sociais ou estatísticos”³³. O autor demarca a posição da História frente às Ciências Sociais e aponta a “dialética da duração” como instrumento indispensável para uma metodologia unificadora das ciências do homem. Ele faz distinção entre o tempo do historiador e o tempo do sociólogo, afirmando que o tempo, para o sociólogo é um dos aspectos que caracterizam a realidade

³² DOSSE, François. *O traje novo do presidente Braudel*. IN: LOPES, Marcos Antônio. Fernand Braudel. Tempo e História. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.36.

³³ BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 44.

social, mas é menos concreto e fundamental para as suas reflexões do que é para os historiadores, é um tempo multiforme, que se refere a cada um dos fenômenos e não às suas relações, suas interações e rupturas, enquanto o tempo do historiador estabelece essas relações e entrecruzamentos em um tempo uniforme. O tempo dos historiadores, afirma Braudel, “é medida, como o dos economistas”. É um tempo “imperioso porque irreversível e porque corre no próprio ritmo da rotação da Terra (...) um tempo matemático e demiúrgico (...) tempo como que exterior aos homens, “exógeno”, diriam os economistas, que os impele, os constrange, arrebatava seus tempos particulares de cores diversas: sim, o tempo imperioso do mundo”³⁴. Braudel conclui a sua discussão sobre a questão afirmando: “se a história está destinada, por natureza, a dedicar uma atenção privilegiada à duração, a *todos* os movimentos em que ela pode decompor-se, a longa duração nos parece, nesse leque, a linha mais útil para uma observação e uma reflexão comuns às ciências sociais”³⁵.

As reflexões de Braudel ensejaram debates. Se o modelo temporal braudeliano recebeu a adesão daqueles que viram nele um novo paradigma para a História e as Ciências Sociais, também enfrentou duras críticas. Para François Dosse, o esquema temporal de Braudel não representou uma inovação uma vez que Marx já havia observado movimentos lentos e mais rápidos nos fenômenos sociais, a exemplo dos níveis e ritmos dos múltiplos tempos braudelianos. Por outro lado, o autor questiona o fato de que, para Braudel, o imóvel tem preponderância sobre a transformação, o que, na sua leitura, acaba por reforçar a impotência dos homens diante das “forças seculares que o constroem”, conforme expressão de Braudel para se referir à supremacia do tempo de longa duração em relação aos outros tempos. Por outro lado, Dosse afirma que, se em Braudel é possível falar em uma ruptura com a História linear evolutivo-progressista, é porque ela é substituída por uma História quase imóvel na qual “passado, presente e futuro não diferem, reproduzindo-se na descontinuidade”³⁶.

Para Chesneaux, a Nouvelle Histoire é uma história despolitizada porque, nela, as pessoas apenas “sofrem o seu destino”, é uma história “passiva”. Braudel, diz Chesneaux, fala na pluralidade de tempos longos, “mas eles só têm sentido se relacionados à prática social.

³⁴ Braudel, 1992, p. 72-73.

³⁵ Ibid., p.75. Grifos do autor.

³⁶ DOSSE, 2003, p. 50-1.

Dissertar fazendo abstração dessas lutas é, mais uma vez, virar de ponta cabeça o velho discurso histórico. É preciso reorganizá-lo, enraíza-lo nas lutas do presente”³⁷.

José Carlos Reis, fazendo um balanço das críticas feitas ao modelo temporal de Fernand Braudel afirma que, para J. Hexter, em Braudel “a organização tripartite do tempo é mais um resíduo trinitário da mentalidade cristã do que uma necessidade racional e as três durações são arbitrariamente ligadas a tempos específicos: longa para o geográfico, média para o econômico-social-mental e curta para o político – o que é um reducionismo”³⁸. Por outro, J. Hexter diz que, se uma história-problema, conforme preconizada pelos Annales deve ligar duração e mudança, “Braudel e seus seguidores fizeram uma história total, marcada pelo excesso de informações e de páginas, e não uma história-problema, marcada pela elegância da demonstração”³⁹. Reis ainda cita Kinser, autor que também questiona, em Braudel, a falta de liberdade dos homens diante da “força irresistível que comanda a história” e diz que esta força, na obra *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, é representada pelo capitalismo. Considera ainda que o ponto de vista de Braudel é eurocêntrico, hierárquico e teleológico, características que afirma perceber, por exemplo, quando Braudel fala nos “infelizes povos primitivos”, os quais lentamente se incorporam à história da civilização ocidental⁴⁰. José Carlos Reis fala ainda a respeito do questionamento de Chesneaux em relação à inovação atribuída à Nouvelle Histoire na questão da temporalidade, afirmando que, para o autor, no marxismo, também está presente um tempo estrutural, plural, múltiplo, com a vantagem de referir-se a uma história ativa e classista⁴¹.

Esta breve apresentação de alguns pontos norteadores das críticas feitas à temporalidade braudeliana reitera a necessidade de percepção da dimensão contextual produtora não apenas dos conceitos elaborados pelo autor, mas também, das circunstâncias nas quais foram construídos e dos debates que engendraram, para que se possa pensá-los em perspectiva histórica e não naturalizada.

³⁷ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos Antônio da Silva. São Paulo: Ática, 1995, p.146.

³⁸ REIS, José Carlos. A temporalidade e os seus críticos. In: Lopes, Marcos Antônio. (org.) *Fernand Braudel. Tempo e História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p.119.

³⁹ REIS, 2003, loc.cit.

⁴⁰ Ibid., p.116.

O tempo histórico no ensino e na aprendizagem de História

Os artigos agrupados nesse segundo eixo temático - cujo enfoque é o tempo histórico no ensino e na aprendizagem de História - compõem a maior parte dos textos analisados neste capítulo. Em 1984, em artigo publicado no Caderno CEDES⁴², Ernesta Zamboni alertava para a necessidade de estudos mais específicos sobre o desenvolvimento das noções de tempo na criança. A historiadora avaliava na ocasião que, se havia uma pequena literatura preocupada em refletir a respeito do desenvolvimento das noções de espaço, particularmente em estudantes da educação infantil e fundamental, praticamente inexistiam estudos que tivessem como objeto o desenvolvimento das noções atinentes ao conceito de tempo. O artigo da autora, intitulado “Desenvolvimento das Noções de Espaço e Tempo na criança”, tornou-se referência importante para estudos posteriores sobre a temática.

Desde a segunda metade dos anos 80 do século XX, houve um crescimento significativo da produção relativa ao ensino de História. Além das possibilidades colocadas pelo processo de renovação historiográfica, Lana Siman⁴³ destaca as vitórias no plano político-institucional no Brasil, as quais, segundo ela, contribuíram para a ampliação dos focos de preocupação da área. Conforme a autora, houve uma tendência de deslocamento dos estudos cujo foco era o “desvelamento das conexões existentes entre ensino de História e a ideologia dominante” para os estudos que centraram as suas preocupações nos “processos de ensino e aprendizagem”. Sobre este novo enfoque a autora concluiu:

novas preocupações situadas no campo do ensino-aprendizagem vem sendo impulsionadas por um desejo de contribuir para a formação de uma nova cidadania – a cidadania participativa – a qual requer uma

⁴¹ REIS, 1994, p.149.

⁴² ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: Cadernos CEDES n° 10. *A Prática do Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1984.

⁴³ SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

atenção particularizada para os processos de formação dos sujeitos na construção de sua historicidade e na aquisição de instrumentos para a compreensão da realidade histórica social.⁴⁴

Tempo aparece nas publicações como um termo polissêmico que envolve diferentes *tempos*. São encontradas referências aos tempos: físico, social, histórico, biológico, psicológico, cronológico, astronômico, geológico, para usar algumas das conceituações mais recorrentes. Os autores cujas abordagens relacionam-se às possibilidades de compreensão do tempo histórico por alunos/as, explicitam, nos seus estudos, aquelas que seriam as noções constitutivas do conceito de tempo: as noções de ordenação, sucessão, duração, simultaneidade, mudança e permanência. A idéia de um “tempo físico”, vinculada a um *tempo astronômico* a partir do qual divisões como dia, mês e ano são feitas e datas são fixadas, resulta na construção de um *tempo cronológico*. Pesquisadores do ensino de História apontam que, na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, um trabalho com o conceito de tempo restringe-se, muitas vezes, a essas três dimensões (tempo físico/astronômico/cronológico). Kátia Maria Abud chama a atenção para as confusões que acontecem na escola, sobretudo na educação infantil, quando, para muitos professores, trabalhar com o conceito de tempo significa, principalmente, falar sobre o *tempo físico* do claro e do escuro, do dia e da noite, das fases da lua, das estações do ano, das condições climáticas do dia: se está nublado, chuvoso, ensolarado.⁴⁵ Desconsidera-se, neste caso, um trabalho com o tempo na sua dimensão *histórica*, ou seja, um trabalho que estabeleça relações entre presente/passado/futuro. Este *tempo histórico*, que pressupõe sempre a relação mencionada, diferencia-se, nos textos de autores como Araci Coelho e Soraia Dutra⁴⁶, de um *tempo social*, utilizado com referência ao tempo vivido (individual e coletivamente), no presente. Por sua vez, esse *tempo social* diferencia-se de um tempo *psicológico*, tempo subjetivo, relacionado às experiências pessoais de cada indivíduo.

⁴⁴ SIMAN, 1999, p.598.

⁴⁵ ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e Didática da História. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p. 31.

⁴⁶ Cf. DUTRA, Soraia Freitas. O ensino de História para crianças. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.6, n.31, jan/fev. 2000 e COELHO, Araci. Brincadeiras de outros tempos. *Presença Pedagógica*, n.24, v.4 nov/des., 1998.

Uma questão que perpassa toda a produção aqui analisada, cujo foco foi o *tempo histórico* no ensino e na aprendizagem de História, é a ênfase no papel privilegiado da disciplina escolar para a *formação do sujeito-cidadão* e para a construção de uma sociedade mais *democrática*. Os autores dos textos produzidos no período estabelecem uma relação explícita entre ensino de História, cidadania e democracia, como se pode concluir a partir das colocações de Maria Aparecida Bergamaschi:

A aprendizagem do conhecimento social é um direito dos alunos e alunas e o campo da História é primordial para produzir essas identidades sócio-culturais cidadãs e democráticas, principalmente no que tange à compreensão das noções de espaço e de tempo e da inserção dos sujeitos, individual e socialmente, nos diferentes tempos e espaços.⁴⁷

A autora faz no seu texto uma crítica às práticas do ensino de História, particularmente nas séries iniciais do ensino fundamental, as quais estabelecem o contato do aluno com o conhecimento histórico pela via do trabalho com as datas cívicas e comemorativas, sem problematização, de forma descontextualizada e monolítica, sem levar em conta as experiências de alunos/as e professores/as. A autora defende que, para a construção das noções de tempo nas crianças é preciso, além de um ambiente problematizador, uma “intencionalidade didática” por parte dos/as professores/as. Propõe, no artigo, possibilidades de trabalho com o ensino de História nas séries iniciais, partindo do pressuposto de que o tempo é o conceito fundamental da disciplina, eixo norteador para a formação de identidades “cidadãs e democráticas”.

Enquanto nas demais disciplinas a preocupação com a formação do cidadão aparece, na maioria dos casos, de maneira implícita, nas propostas curriculares dos anos 90 para o ensino de História, segundo Circe Bittencourt, em seus objetivos e justificativas, esta prerrogativa é explicitamente colocada. Se as propostas de períodos anteriores apontavam para a formação do “pensamento crítico”, as propostas dos anos 90 trouxeram uma inovação: “a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “*sentir-se sujeito histórico*” e em sua contribuição para a “*formação de um cidadão crítico*”⁴⁸

⁴⁷ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O Tempo Histórico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental*. In: Anais da ANPED, 2000, p. 1

⁴⁸ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2002, p.19.

Legitima-se na fala dos autores a defesa de que a disciplina tem, por excelência, a tarefa de situar o aluno em seu contexto, dando-lhe as condições necessárias para a compreensão da realidade social e para um posicionamento crítico diante dela. O ensino de História deve possibilitar ao aluno o “sentir-se sujeito histórico” e perceber-se como agente capaz de participar das transformações sociais.

No âmbito destas novas perspectivas, o ensino capaz de promover a relação anteriormente estabelecida entre ensino de História, cidadania e democracia é, nos textos analisados, o ensino de História por *eixos temáticos*. A defesa é por um ensino que supere a concepção linear da história - caracterizada por uma narrativa factual, com ênfase no político institucional e na memorização – e possibilite a *problematização* dos conteúdos. Esta é a palavra de ordem com relação a uma perspectiva de renovação do ensino de História. Nas palavras de Siman, “nossa concepção de história e de sua produção, fruto dos trabalhos dos historiadores da Nova História não é mais aquela do discurso acabado, mas sim a de uma operação explicativa de um determinado problema”.⁴⁹

Circe Bittencourt, analisando cerca de trinta propostas curriculares para o ensino de História, produzidas no período 1990-1995, em todo o Brasil, destacou entre suas conclusões que as mesmas possuíam objetivos semelhantes e “críticas comuns quanto ao que denominam de ensino tradicional de História”⁵⁰. Um outro aspecto comum entre as propostas curriculares produzidas no período em questão foi, nas palavras da autora, a crítica “às noções de tempo histórico baseadas em referenciais considerados oriundos do positivismo”⁵¹. Com relação a esta questão, Circe Bittencourt concluiu:

De forma quase unânime as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de história que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E, nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos. (...) As justificativas das propostas apontaram para a alteração e superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista.⁵²

⁴⁹ SIMAN, 1999, p. 600

⁵⁰ BITTENCOURT, 2002, p.16

⁵¹ BITTENCOURT, 2002, loc.cit.

⁵² Ibid., p.23.

A autora ressaltou nas suas conclusões que, nas séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), a maior parte das propostas curriculares do período analisado foi ordenada pelos modos de produção de filiação marxista, embora a história do Brasil continuasse sendo analisada “por intermédio dos três grandes eixos políticos, Colônia, Império, República (...)”. A inovação ficou por conta das propostas que ordenaram “o conhecimento histórico por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freireanos, ou pelos eixos temáticos”. Conforme Circe Bittencourt, as propostas que optaram pelos eixos temáticos apareceram em número minoritário e justificaram “a opção pela constatação da impossibilidade de se “estudar toda a história da humanidade” e como meio de superar a noção de tempo evolutivo”.⁵³ Nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a séries), no período focado, há, segundo a autora, um número maior de propostas curriculares que mantêm Estudos Sociais “embora não haja homogeneidade de concepções sobre tal área de conhecimento”.⁵⁴

Um dos princípios fundamentais, o qual torna a proposta de um ensino de História por eixos temáticos uma perspectiva inovadora, é, segundo seus propositores, a possibilidade de se pensar a relação entre passado, presente e futuro por outros parâmetros que não aqueles vinculados a uma concepção linear da história e a uma noção de tempo evolutivo à qual associa-se a idéia de progresso e uma visão eurocêntrica da história. O ensino de História por eixos temáticos teria como um dos seus pressupostos a ruptura com a seqüência cronológica dos temas selecionados para o estudo e a problematização do presente a partir da relação entre múltiplos tempos. Por conseguinte, colocaria também em questão os discursos generalizantes nos quais se assenta a defesa de uma “História Universal”. Neste sentido, a propósito daqueles que se preocuparam com uma pulverização da história por meio de um ensino por eixos temáticos, surgiram defesas, como a de Anelise Carvalho, fundamentadas na argumentação de que “(...) qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não implica uma visão global. Ela está em cada objeto que se analisa e pode ser

⁵³ BITTENCOURT, 2002, p. 16.

⁵⁴ Ibid., p. 15

reconhecida em cada uma das partes, pois estas contêm elementos que permitem ver a totalidade em sua diversidade e não em sua aparente uniformidade”⁵⁵

O ensino de História por eixos temáticos remete, incondicionalmente, a um redimensionamento no tratamento do *tempo histórico* uma vez que, como enfatiza Kátia Maria Abud, “os eixos temáticos têm a função de criar condutos lógicos que costurem os conteúdos, dando-lhes significado. Eles devem, por isso, ter ligação com a vivência e o cotidiano do aluno (...). Eles devem substituir o tempo linear como organizador do ensino de História”⁵⁶. Porém, a autora aponta algumas tendências que, na sua leitura, têm trazido obstáculos à concretização de uma proposta de ensino de História por eixos temáticos:

(...) sua ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presenteísmo. Assim, a (re)construção do passado histórico deixa de existir. A História então se limita à História Imediata ou à História do tempo presente. Seu ponto de fundamentação é o cotidiano da História e não a História do cotidiano. Dessa forma, o cotidiano além de ponto de partida é também ponto de chegada, isto é, o ensino de História se limita a sistematizar o conhecimento que o aluno constrói com sua própria vivência.⁵⁷

A autora faz uma advertência em relação ao que se pode considerar um dos equívocos cometidos em experiências e propostas voltadas para uma renovação do ensino de História: os temas abordados nas aulas não apenas se referenciam no presente, mas nele se isolam, caracterizando-se pela simplificação e superficialidade. Perde-se então, a oportunidade de enfatizar a importância das *reflexões de natureza histórica* que pressupõem, incondicionalmente, a relação entre presente e passado. As condutas *presenteístas* partem, muitas vezes, de uma leitura enviesada que se fez das críticas a um ensino de História que não considerava as experiências de alunos e professores no presente e que, portanto, não possibilitava aos mesmos se situarem em seu contexto. Esta crítica, com certeza pertinente, não pressupõe que se perca a *perspectiva histórica* das temáticas discutidas em sala de aula: o presente *dialoga* com o passado, não o elimina.

⁵⁵ CARVALHO, Anelise M.M. e outros. Aprender quais histórias? In: *Revista Brasileira de História*, nº 13, 1987, v.7, p. 161.

⁵⁶ ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e didática da história. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p.33.

⁵⁷ ABUD, 1999, p.33.

A questão do presenteísmo também foi enfatizada por outros estudiosos brasileiros, como Circe Bittencourt e Maria de Lourdes Janotti. Esta última, fazendo uma reflexão sobre o prestígio de uma “História Imediata” na produção historiográfica mais recente e no ensino de História, reitera:

(...) Instaurou-se o domínio do presenteísmo, como se nisso não houvesse o perigo das interpretações ideológicas ou construções explicativas descontínuas (...). O presente passou a explicar-se a partir de si mesmo.(...). Mesmo considerando importantes e fundamentais os estudos sobre a vida privada no passado e no presente que, como propõe Agnes Heller, descubrem no cotidiano a dimensão do político, é fundamental rever determinada prática de investigação e do ensino da História que, inspirada em uma estreita leitura da *Nova História* com seus novos objetos e abordagens, acabam por não estabelecer nenhuma “relação orgânica com o passado público da época em que vivemos.”⁵⁸

Além do presenteísmo, outra preocupação relacionada a um ensino de História por eixos temáticos também foi colocada por Kátia Maria Abud: o tempo - e não os homens - é transformado no sujeito da história. Nesta perspectiva, a autora argumenta:

(...) o aprofundamento no tempo se dá em relação a temas, mas não em relação ao sujeito histórico.(...) O ensino se transforma na observação de objetos e das transformações pelas quais passaram no decorrer do tempo. O tempo é o sujeito, pois a ele cabe transformar as coisas, não aos homens. É importante enfatizar o equívoco que se comete com esse tipo de planejamento, que tira dos homens seu papel de sujeito histórico, que passam também a ser objetos transformados pelo tempo.⁵⁹

As ponderações da autora remetem à consideração de que o conceito de *experiência* é fundamental para um planejamento do ensino de História por eixos temáticos, por explicitar a compreensão de que a história refere-se sempre e incondicionalmente aos modos de ser, viver e pensar de homens e mulheres; são os seus projetos, lutas, resistências e acomodações, o “motor” da história. Não se pode deixar de tomar como pressuposto básico esta prerrogativa. É, como já enfatizado anteriormente, a condição *sine qua non* do conhecimento histórico.

Outra questão importante acerca de um trabalho com a História por eixos temáticos no Brasil foi colocada por Elza Nadai e Circe Bittencourt, em artigo de 1988⁶⁰. Os manuais

⁵⁸ JANOTTI, Maria de Lourdes. História, Política e Ensino. In: Bittencourt, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p.43- 44.

⁵⁹ ABUD, 1999, p.34-5

⁶⁰ NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

didáticos passaram a incorporar, a partir da década de 80, conceitos e noções relacionados à Nova História francesa e à historiografia social inglesa, embora muitas vezes a partir de uma leitura superficial, simplificadora. Isto resultou, segundo as autoras, em contradições e incoerências na prática de sala de aula:

(...) a prática docente tem expressado, via de regra, a incorporação de um referencial eclético e por vezes contraditório da leitura crítica que se fez sobre o positivismo e sua concepção de tempo linear, uniforme e evolutivo. Isto se verifica notadamente na produção didática, principal alicerce do professor. Igual destino encontrou a crítica realizada pelos historiadores dos “Annales”, em especial Braudel, com relação à história política com seu “tempo curto – o acontecimento breve.” O resultado da inclusão dos “ritmos” segundo a concepção braudeliiana de tempo, tem sido, em vários trabalhos didáticos, incoerente, misturando-se conceitos como feudalismo e colonialismo, introduzindo-se a conjuntura econômica em determinados capítulos e prevalecendo em outros, na mesma obra, o arcabouço da curta duração, onde predomina exclusivamente o político.⁶¹

Estas questões relativas tanto às possibilidades quanto às dificuldades de um ensino de História por eixos temáticos ainda não se esgotaram. Mas, em que pesem esses limites, é cada vez mais presente entre os estudiosos da área do ensino de História uma preocupação particular com o conceito de *tempo histórico*. Se há a expectativa de uma contribuição da disciplina para a formação do cidadão e para a construção da sociedade democrática, o conceito *tempo* deve, na leitura dos autores, merecer uma reflexão particular nessa relação, já que é o que caracteriza e distingue o conhecimento histórico de outros conhecimentos.

Arlette Gasparello define a importância de um trabalho com as noções temporais, na escola, nos seguintes termos:

Para nós, há uma inter-relação profunda entre História, seu ensino e democracia em uma pluralidade de sentidos. Um deles se refere ao desenvolvimento da compreensão do tempo histórico. (...) As atividades conceituais relacionadas ao trabalho com o tempo histórico permitem desenvolver determinadas ferramentas mentais necessárias à compreensão do social-histórico. Ou seja, os conceitos ligados à duração são instrumentos de análise que podem proporcionar uma consciência dos ritmos da mudança social, fundamental, por exemplo, para a percepção das forças da resistência e da continuidade no movimento histórico, onde, sob uma aparente imobilidade, pode-se engendrar o novo, num processo de renovação do que antes parecia estático e permanente.⁶²

⁶¹ NADAI e BITTENCOURT, 1988, p.76.

Tal perspectiva de análise também foi corroborada por Sônia Miranda:

Boa parte dos estudos contemporâneos a respeito da compreensão e desenvolvimento da educação histórica oscila, hoje, entre a discussão da formação dos processos identitários e os movimentos de construção conceitual por parte dos alunos, dentre os quais o TEMPO emerge como categoria fundamental pela sua centralidade no tocante à compreensão das mudanças e das permanências e ao papel dos sujeitos históricos”.⁶³

As duas autoras tocam numa questão que aparece recorrentemente entre os estudiosos do ensino de História, os quais elegeram tempo histórico como temática privilegiada de reflexão: *ferramentas mentais* podem ser desenvolvidas nos alunos, com vistas ao desenvolvimento do seu raciocínio histórico e da consciência do seu papel de sujeito, a partir de *atividades conceituais*, específicas, que tenham como eixo norteador a *categoria* tempo, no âmbito de uma *educação histórica*. Em momento anterior neste texto, foi possível expor a defesa de Maria Aparecida Bergamaschi a respeito de uma “intencionalidade didática” na ação pedagógica do professor, com vistas ao processo de construção das noções de tempo na criança. As noções relacionadas ao tempo histórico sempre estiveram presentes nas reflexões históricas, sem o que não se poderia chamá-las *históricas*. Mas em nenhum momento houve uma preocupação tão grande em conceituar o *tempo*, destrinchar as noções que lhes são atribuídas, buscar conhecimentos sobre como as mesmas se desenvolvem nas crianças e sobre as possibilidades e dificuldades dos alunos em relação ao raciocínio histórico. Há um processo em curso que, a partir das críticas estabelecidas a uma concepção tradicional da história e do seu ensino, tendo como suporte o movimento de renovação historiográfica, coloca a possibilidade de uma *educação histórica* centrada no trabalho de construção conceitual.

Neste trabalho já foi possível expor uma leitura de como as transformações ocorridas na concepção do tempo histórico, na produção historiográfica, são associadas às pesquisas e reflexões vinculadas aos Annales e à Nouvelle Histoire, particularmente aos estudos de Fernand Braudel. Na literatura educacional, estas perspectivas também estão presentes. Arlete Gasparello argumenta:

A importância de um trabalho que desenvolva a aprendizagem dos ritmos e níveis de duração – os conceitos braudelianos de estrutura, conjuntura,

⁶² GASPARELLO, Arlete Medeiros. A História na escola: tradição ou compromisso? *Anais do II Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*. Niterói: EDUFF, 1995, p. 112-13.

⁶³ MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003, p. 173-4. Grifo da autora.

acontecimento – se relaciona à própria função social da História ao desenvolver no aluno ferramentas conceituais que o ajudam a compreender a mudança social que se efetiva no movimento dos tempos múltiplos e plurais. A compreensão da complexidade e diversidade dos ritmos e níveis que se interpenetram, se articulam e constroem novos tempos presentes, pode permitir uma avaliação menos simplista do seu próprio tempo presente, contribuindo para situar o aluno na sua realidade sócio-histórica.⁶⁴

Para a autora, a concepção dos tempos múltiplos em contraposição à do tempo único permite perceber de maneira mais consistente as mudanças e permanências, as continuidades e descontinuidades na história. Arlete Gasparello associa, nas suas reflexões, o modelo temporal braudeliano à formação de ferramentas conceituais nos alunos para a compreensão da realidade. Na citação anterior da autora, foi possível perceber um terceiro ponto desse raciocínio: o ensino de História, orientando-se pelas referências citadas, favorece a inserção do estudante em sua realidade e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática.

Lana Siman, avaliando as contribuições do movimento de renovação historiográfica, no século XX, afirma a existência de uma nova representação do tempo histórico em vias de consolidação, ligada a uma outra concepção de história que não a positivista-historicista. Uma história-problema, a qual, segundo a autora, não se harmoniza com uma representação de tempo único, contínuo, homogêneo, eurocêntrico, progressista. E assim como essa história-problema exige uma outra representação do tempo histórico, ela não se compatibiliza também com uma noção de causalidade única. Se os tempos são múltiplos, também múltiplas são as causas. As noções de temporalidade e de causalidade, conclui Lana Siman, continuam sendo fundamentais para a explicação histórica, mas não são mais absolutas, únicas:

A causalidade, conceito intimamente relacionado ao da temporalidade, mereceu também uma profunda revisão. Enquanto para os historiadores positivistas existe uma relação direta e unívoca entre o que vem antes e aquilo que vem depois – o que vem depois é efeito de uma causa diretamente antecedente – para os novos historiadores as causas que explicam as mudanças e seus diferentes ritmos ao longo do tempo não se encontram, obrigatoriamente, no passado imediato, estas podem ser longínquas e são múltiplas e contraditórias e variam segundo o contexto de cada época⁶⁵.

⁶⁴ GASPARELLO, 1995, p. 113-14

⁶⁵ SIMAN, 1999, p.599.

Entre os artigos que se fundamentaram em bases empíricas, relativas às possibilidades de construção das noções de tempo histórico em alunos do ensino fundamental e médio de História, encontram-se os que foram realizados por Lana Siman e Sônia Miranda.

Lana Siman⁶⁶ fundamenta-se nos dados obtidos em pesquisa por ela coordenada⁶⁷ para apresentar suas idéias. Defende que não é preciso esperar a entrada do/a aluno/a na 5ª série do ensino fundamental para que as noções básicas relacionadas ao conceito de tempo sejam trabalhadas, ao contrário do que preconiza a teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget. Em todas as idades de escolarização é possível desenvolver noções relacionadas ao conceito de tempo: noção de ordenação/sucessão, simultaneidade, duração, quantificação do tempo, mudança e permanência. O aluno não se apropria dessas noções de forma linear, hierarquizada, como sugerem os estudos realizados com base em interpretações da teoria piagetiana. Essas noções podem ser adquiridas concomitantemente e em diferentes graus de complexidade. Além do contexto sócio-cultural no qual o aluno está inserido, reitera a pesquisadora, as estratégias de intervenção pedagógica definidas pelo professor interferem decisivamente na aquisição das noções relacionadas ao conceito de tempo e, portanto, no desenvolvimento do raciocínio histórico, já que este não é inato. No entanto, isto implica na adoção de um referencial teórico-metodológico que permita ao aluno estabelecer uma relação entre a sua experiência pessoal e a experiência coletiva ou mais especificamente entre memória individual/coletiva/histórica. As intervenções pedagógicas devem, então, se situar no que Vigotski⁶⁸ denomina de zona de desenvolvimento proximal e apostar no desenvolvimento das capacidades potenciais dos alunos e não apenas nas suas capacidades reais (Piaget).

Em um outro estudo, Sônia Regina Miranda analisou os resultados de testes respondidos por alunos do ensino fundamental e médio (4ª série, 8ª série e 3ª série do Ensino

⁶⁶ SIMAN, Lana Mara de Castro et al. O universo sociocultural dos alunos: elementos para compreensão e desenvolvimento do raciocínio histórico e geográfico. *Anais do XI Encontro Regional de História*. Uberlândia, 1998, p.236-237.

⁶⁷ Pesquisa intitulada “A construção do conhecimento e raciocínio histórico nas crianças e cidadania: a dimensão da temporalidade e causalidade histórica”, desenvolvida na Faculdade de Educação e na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

⁶⁸ Optei, neste trabalho, por seguir a orientação de SILVA e DAVIS, segundo a qual: “ainda não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. As edições norte-americanas e portuguesas utilizam Vygotsky, enquanto nas Obras Escogidas, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e também em trabalhos publicados no Brasil, é utilizada a grafia Vigotski, que mais se aproxima da russa”. SILVA, Flavia G. da e DAVIS, Cláudia. *Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, no. 123, São Paulo, sept/dec., 2004.

Médio) no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - SIMAVE - relativos à área de História. Entre as suas principais conclusões, a autora trouxe uma questão que interessa, de maneira particular a este estudo: a representação do tempo associada à idéia de progresso. Sônia Miranda concluiu que ainda predomina entre os alunos uma visão tradicional, conservadora de história de acordo com a qual o objeto da disciplina é o “estudo do passado heróico de indivíduos⁶⁹”. Vejamos algumas de suas principais conclusões:

(...) ao final do ensino médio, menos de 1/3 dos alunos consegue identificar a existência de variações nas formas possíveis de se interpretar a história, sobretudo no que se refere à temática da construção e desconstrução de mitos e paradigmas explicativos.

(...) a incidência de respostas nos sugere um tipo de interpretação histórica que aparece como um produto culturalmente construído e não como processo de conhecimento; produto constituído a partir de uma matriz temporal vinculada a um passado fragmentado e morto, com estereótipos amplamente veiculados dentro e fora da escola.

(...) é significativa a incidência de respostas onde a questão da passagem do tempo se associa explicitamente à melhoria de qualidade (...) a idéia de evolução e progresso é um elemento preponderante na moderna concepção de tempo e, enquanto aspecto inerente à cultura capitalista do tempo, isso também aparece de modo significativo nas respostas dos alunos.⁷⁰

As conclusões da autora permitem perceber que não é tarefa simples, no trabalho cotidiano do/a professor/a em sala de aula, escapar das armadilhas de um discurso que se assenta na verdade absoluta e privilegia uma visão monolítica sobre o fato histórico, inserida em uma narrativa linear que parte do tempo mais remoto e chega aos dias atuais. Continua sendo fundamental uma discussão a respeito das verdades diferentes uma da outra produzidas pelos historiadores em seu ofício e também sobre o próprio caráter de construção dos fatos históricos, os quais não se encontram prontos, bastando ao historiador reuni-los e apresentá-los. Fica explícito nas conclusões de Sônia Miranda, a exemplo do que coloca Peter Lee, como a idéia de progresso está presente nas formações discursivas dos/as alunos/as, o que nos faz pensar sobre a necessidade de avaliarmos as contribuições da historiografia para a superação de uma concepção de tempo histórico evolutivo e progressista, não desprezando as dificuldades reais de sua concretização nas práticas de sala de aula.

⁶⁹MIRANDA, 2003, p.188

⁷⁰MIRANDA, 2003, p.187-8 e 190-1.

Assim, a literatura relativa ao ensino de História revela consonância com a literatura educacional e historiográfica. Os autores das publicações discutidas no texto indicam perspectivas de mudanças na área do ensino de História, nas últimas décadas, ancoradas na produção historiográfica – sobretudo francesa - em curso a partir de meados do século XX. As reflexões atinentes ao ensino de História no Brasil, na década passada, revelam preocupações mais específicas com o ensino e a aprendizagem de História apontando para a necessidade de ruptura com a história linear e com o tempo evolutivo-progressista e para a defesa de uma educação histórica. Nesse contexto, o ensino de História por eixos temáticos é defendido como o ensino capaz de realizar aquelas perspectivas, embora autoras como Kátia Abud, Maria de Lourdes Janotti, Elza Nadai e Circe Bittencourt façam uma reflexão crítica acerca da introdução dos eixos temáticos no ensino e na produção didática levantando problemas como: o presenteísmo verificado em muitas propostas colocadas em prática na última década, a questão da transformação do tempo como sujeito histórico em detrimento de um enfoque sobre as ações humanas, além da questão relacionada ao referencial eclético e muitas vezes contraditório presente nos livros didáticos de História, os quais optaram por incorporar conceitos relacionados à Nova História francesa.

Outra questão que se evidencia na literatura sobre ensino de História, vinculada às anteriormente colocadas, diz respeito à interpretação do modelo temporal braudeliano como marco de ruptura e de transformação na produção do conhecimento histórico, para a concretização de um ensino de História crítico e para uma educação histórica que tenha como pressuposto o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos/as alunos/as e cujo conceito central seja o de tempo histórico. As perspectivas colocadas evidenciam que há, muitas vezes, uma *naturalização* da temporalidade braudeliana que desconsidera não apenas o seu caráter de construção, bem como o contexto de debates e polêmicas no qual emergem as reflexões de Braudel. Os textos - cujos autores estabeleceram relação direta entre um ensino de História crítico e um trabalho ancorado nos conceitos braudelianos - colocam, pelo menos, duas questões interligadas. A primeira relaciona-se ao fato de que os textos utilizados para o conhecimento da proposta braudeliana são, preponderantemente, publicações de leitores/estudiosos de Fernand Braudel e não as próprias obras do autor. Uma outra questão, diz respeito ao fato de que os conceitos temporais propostos por Braudel são apresentados

como produto pronto, acabado, sem que se façam reflexões acerca do ambiente intelectual e cultural no bojo do qual foram produzidos e sem que também sejam feitas referências aos questionamentos levantados por seus críticos.

As publicações revelam também que o conceito de tempo histórico tem recebido um tratamento caracterizado por preocupações de caráter tanto epistemológico quanto pedagógico, com vistas à determinação de suas possibilidades educativas. Nesse processo, os autores estabelecem interlocuções com diferentes áreas de conhecimento. O balanço da pesquisa realizada na última década, objeto do próximo capítulo, coloca-se, então, como possibilidade de aprofundar essas questões e buscar pontos de aproximação e de afastamento entre as pesquisas, situar o contexto reflexivo no qual as mesmas se inserem e no qual emergiram as questões postas pelos autores, além de buscar compreender os sentidos das interlocuções que potencializaram.

Capítulo III

A constituição do *tempo histórico* como objeto central de investigação na pesquisa sobre ensino de História

O levantamento das pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação do Brasil, as quais tiveram como objeto central de reflexão o tempo histórico no âmbito do ensino de História, possibilitou a identificação de onze dissertações de mestrado, defendidas no período 1994 –2003¹. O levantamento foi feito a partir da consulta aos Anais da Associação Nacional de História (ANPUH), Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), do Encontro Perspectivas do Ensino de História, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd); além da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)².

Abaixo, um quadro das instituições nas quais as pesquisas foram produzidas, o Programa de Pós-Graduação ao qual estiveram vinculadas e o ano de defesa de cada uma delas:

¹ Não identifiquei nenhuma pesquisa que tenha sido realizada, sobre o objeto em questão, no período anterior a 1994. Pesquisadores que também elegeram tempo histórico como objeto de pesquisa nesta primeira década do século XXI, mas, com trabalhos ainda não concluídos até o período delimitado (2003), não foram considerados no balanço feito neste capítulo. Apenas no capítulo I, no balanço da produção constituída por artigos de livros, revistas e Anais é que textos publicados por alguns desses autores, ainda em fase de desenvolvimento da pesquisa, foram mencionados. É importante destacar, em particular, um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora Ernesta Zamboni, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, com pesquisas em desenvolvimento sobre a temática “tempo histórico” no ensino de História; entre esses estudos inclui-se o presente trabalho.

² Na base de Dados da CAPES e do CNPq o levantamento foi realizado a partir das pesquisas que traziam no título e/ou na palavra-chave, referências a “tempo histórico”, “tempo” e “temporalidade histórica”.

| Instituição | Programa | Ano |
|---|---------------------------------------|------|
| Universidade Federal do R. G. do Norte | Programa de Pós-Graduação em Educação | 1994 |
| PUC – Rio de Janeiro | Programa de Pós-Graduação em Educação | 1998 |
| Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Programa de Pós-Graduação em Educação | 1999 |
| Universidade Federal de Pernambuco | Programa de Pós-Graduação em Educação | 1999 |
| Universidade Estadual Paulista/ Marília | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2000 |
| Universidade de Campinas | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2001 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2002 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2002 |
| Universidade Federal de Pernambuco | Programa de Pós-Graduação em História | 2003 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2003 |
| PUC –Campinas | Programa de Pós-Graduação em Educação | 2003 |

Os pesquisadores e o nível de ensino que enfocaram

Apenas *uma* das onze dissertações foi defendida em um Programa de pós-graduação em História³. É uma tendência evidente que o campo de estudos e pesquisas sobre *ensino de*

³ CARVALHO, Alexsandro Donato. *O tempo histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclos*. (Dissertação de Mestrado). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2003, 136p.

História no Brasil vem se consolidando não no âmbito da sua área de referência, a História, e sim nos cursos de pós-graduação em Educação. Embora seja preciso reconhecer as especificidades dos estudos relativos ao ensino e à aprendizagem escolar e a importância dos cursos de pós-graduação em Educação para a pesquisa sobre ensino de História, é uma questão aberta a possibilidade de consolidação do *ensino de História* como linha de pesquisa também nos cursos de pós-graduação da sua área de referência uma vez que, não desconsiderando o bacharelado, os cursos de História formam os *professores* de História, os quais vão estar presentes nas salas de aulas das escolas de todas as redes e níveis de ensino. Esta é uma questão importante principalmente quando se observa que os pesquisadores do ensino de História são também, professores de História. A quase totalidade dos *pesquisadores* reunidos neste estudo indicou em seus trabalhos que, no período em que desenvolveram as pesquisas, ou mesmo em período anterior, atuavam como professores de História no ensino fundamental e/ou médio, evidenciando que os seus vínculos com o ensino possibilitaram a construção de muitas de suas questões de pesquisa. Esse é um indicador importante para traçar um perfil de *quem é esse pesquisador*. As pesquisas relativas ao ensino de História ganharam um importante impulso na última década e isso se deve, primeiramente, às preocupações e expectativas que os professores vivenciam no seu cotidiano de trabalho nas escolas das redes pública e particular, as quais estimularam o interesse em aprofundar questões e ampliar possibilidades de reflexão e atuação pedagógica por meio da pesquisa. Alguns pesquisadores, se não trabalham com o ensino fundamental e médio, são docentes do ensino superior atuando com as disciplinas de Didática e Metodologia do ensino de História, o que evidencia que a pesquisa relacionada ao ensino de História emerge do lugar onde ele se realiza, a sala de aula, e por meio daquele que o realiza, o/a professor/a.

Com relação ao *nível de ensino* no qual os pesquisadores centraram as suas preocupações, Francisca Lacerda de Góis (1994), José Lucimar Lourenço da Silva (1999), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2000), Araci Rodrigues Coelho (2002), Alexsandro Donato Carvalho (2003) e Soraia Freitas Dutra (2003) centraram suas reflexões no primeiro segmento do ensino fundamental (1^a a 4^a série), em alguns casos focalizando, uma, duas, três ou até mesmo as quatro séries desse nível de ensino. Helena Maria Marques Araújo (1998), Marizete Lucini (1999) e Mara Rocha Aguiar (2003), detiveram suas preocupações no segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a série). Um dos pesquisadores, Laércio

Bento (2001), centrou suas preocupações no 2º ano do ensino médio e, por fim, Regina Maria Lassance Nascimento (2002), direcionou sua atenção para o ensino superior.

Focos e sujeitos centrais das pesquisas

As onze pesquisas reunidas neste estudo focalizaram como objeto de preocupação central o *tempo histórico*, no âmbito do ensino de História. Sete dos estudos realizados definiram como sujeito central da pesquisa o/a **aluno/a**, refletindo sobre as dificuldades que apresentam na compreensão dos “conceitos e noções temporais”; discutindo as representações do tempo dominantes entre eles; avaliando a possibilidade de (re)interpretação das suas experiências temporais por meio do encontro entre o “mundo do leitor e o mundo do texto”; ou avaliando as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, mediatizadas pela intervenção do professor, pela execução de programas de ensino elaborados com essa finalidade ou pela utilização de objetos da cultural material. Três pesquisas definiram como sujeito central o/a **professor/a**, buscando conhecer/analisar as suas representações de tempo histórico ou analisando o *lugar* que o conceito de tempo ocupa na sua formação inicial. Uma das pesquisas voltou o seu foco para a questão de saber como o *tempo histórico* vem se constituindo como um “saber escolarizado” pelo **livro didático** de História para crianças.

Com vistas a proceder, no primeiro momento, a uma caracterização descritiva de cada pesquisa, a partir dos seus objetivos, abordagens teórico-metodológicas e principais conclusões, os estudos foram agrupados tomando por referência os focos acima apontados.

As pesquisas que elegeram como foco central de reflexão a compreensão, representação, desenvolvimento e (re)interpretação das noções relativas ao *tempo histórico* pelo/a aluno/a

1- Araújo, Helena Maria Marques. *Tempo-Rei—A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o Ensino de História*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, PUC-RJ, Departamento de Educação, 1998, 155 p.

2- Bento, Laércio. *A representação do tempo histórico de alunos do Ensino Médio: um olhar*. Dissertação.(Mestrado em Educação).Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001,112p.

3- Dutra, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, 245 p.

4- Góis, Francisca Lacerda. *Da História Vivida à história Contada: conceito de tempo histórico na segunda série do primeiro grau*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994, 180 p.

5- Lucini, Marizete. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Leopoldo-RS, UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Centro de Ciências Humanas, Pós-Graduação em Educação Básica, 1999, 200p.

6- Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000, 164 p.

7- Silva, José Lucimar Lourenço da. *Aprendizagem de mudança e causalidade do tempo histórico nas escolas comunitárias de Recife*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Curso de Mestrado em Educação, 1999, 116 p.

As pesquisas que elegeram como foco central de reflexão o tempo histórico na formação, nas representações e na atuação do/a professor/a

1- Nascimento, Regina Maria Lassance. *O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2002, 120p.

2- Aguiar, Mara Rocha. *Noções de Tempo no Ensino de História e na Formação de Professores*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Campinas, PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, 102 p.

3- Carvalho, Alexsandro Donato. *O tempo histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclos*. Dissertação. (Mestrado em História). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2003, 136 p.

A pesquisa que elegeu como foco central de reflexão o tempo histórico no livro didático de História

1- Coelho, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para Criança: uma análise dos Livros didáticos de História. (1º e 4º anos) PNL D 2000/2001*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002, 225p.

I - Caracterização das pesquisas: objetivos, abordagens teórico-metodológicas e conclusões

As pesquisas que elegeram como foco central de reflexão a compreensão, a representação, o desenvolvimento e a (re)interpretação das noções relativas ao tempo histórico pelo/a aluno/a

Os estudos agrupados neste primeiro eixo estão divididos em **três** segmentos: as pesquisas realizadas com alunos/as das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), as pesquisas realizadas com alunos/as das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e aquela realizada com alunos/as do ensino médio.

As pesquisas realizadas com alunos das séries iniciais do ensino fundamental

Dentre os pesquisadores que elegeram os/as alunos/as como sujeitos centrais da pesquisa, Francisca Lacerda de Góis (1994), José Lucimar Lourenço da Silva (1999), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2000) e Soraia Freitas Dutra (2003) focaram suas questões no primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Francisca Góis (1994) e Soraia Dutra (2003), colocaram o objetivo de avaliar as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças do primeiro segmento daquele nível de ensino, quando sujeitas a uma *intervenção didática intencional*. As duas pesquisadoras partiram da premissa de que o desenvolvimento das noções ligadas à temporalidade histórica em crianças pode ser beneficiado por estratégias de intervenções

didático-pedagógicas intencionalmente elaboradas pelo/a professor/a, com vistas ao desenvolvimento das capacidades potenciais - e não apenas reais dos estudantes - numa perspectiva associada ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal* proposto por Lev S. Vigotski.

Francisca Góis definiu como sujeitos centrais de sua pesquisa⁴, alunos/as da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Para a realização da pesquisa, elaborou e acompanhou o desenvolvimento de um programa de ensino, propondo-se a investigar a “viabilidade do ensino de História a partir do conceito de tempo histórico analisando como se processa a formação e desenvolvimento desse conceito”⁵ na criança, recorrendo a Vigotski⁶ para justificar sua delimitação. Nas palavras da pesquisadora, o programa de ensino por ela proposto efetivou-se a partir de uma “intervenção pedagógica que se constituiu na elaboração e assessoramento da ação pedagógica do professor como forma de possibilitar-lhe o domínio dos conhecimentos e criar as condições para as crianças deles se apropriarem”.⁷ A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 28 alunos, com idades entre 7 e 11 anos, entre os quais, dez foram selecionados “aleatoriamente(...), para ilustrar como se processou o desenvolvimento do conceito delimitado para estudo”.⁸

No primeiro capítulo, Francisca Góis parte de uma análise da estrutura da disciplina História no Brasil, desde a sua inclusão, no século XIX, nos programas escolares do ensino fundamental, até a década de 90, período em que realizou a pesquisa. Fazendo uma reflexão sobre a proposta curricular apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte em 1993, proposta esta centrada em *eixos temáticos*, a autora concluiu que a mesma não contemplava atividades que possibilitassem uma ruptura entre o senso-comum e o pensamento conceptual e não explicitava as relações entre os conceitos de tempo e espaço.

⁴ GÓIS, Francisca Lacerda. *Da História Vivida à história Contada: conceito de tempo histórico na segunda série do primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994, 180 p.

⁵ GÓIS, 1994, p.30

⁶ No texto, a autora cita Vigotski (1991, p93): “Os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado, quando sua própria vida e a vida dos que os cercam puder adaptar-se a generalização elementar no passado e agora.” Gois, 1994, p.29.

⁷ Ibid. p.163.

⁸ Ibid., p. 29.

Desta maneira, a pesquisadora expôs a sua intenção de elaborar para a 2ª série uma nova proposta que superasse os limites anunciados.

Considerando ser fundamental retomar as diversas representações do tempo para evidenciar as transformações ocorridas na maneira de sentir, pensar e contar o tempo nas sociedades humanas, Francisca Góis desenvolve, no segundo capítulo, uma narrativa que se inicia nas sociedades primitivas, passando pela antiguidade, pela sociedade feudal, chegando à sociedade capitalista. A pesquisadora recorreu aos trabalhos de G. J. Whitrow e J. Glénisson para a apresentação das suas considerações.

No programa de ensino proposto para a 2ª série foi definido como eixo temático o “Espaço Urbano”, dividido nos seguintes subitens: Investigando o bairro, Os arredores do bairro, A cidade de Natal, O município de Natal. Na justificativa da opção por um programa centrado em temas, Francisca Lacerda Góis fez as seguintes ponderações:

A organização do programa centra-se em torno de temas, o que implica em relacionar presente e passado na perspectiva de detectar o que permaneceu, o que mudou e em que condições tais mudanças se efetivaram. Assim, o tema constitui-se em elemento nucleador das várias áreas do conhecimento e mediador entre a cultura primeira e o saber elaborado (...) o tema permite trabalhar a concretude do conceito, ou seja, ao envolver uma abrangência, uma flexibilidade e uma ampliação dos conhecimentos, facilita a passagem das generalizações reais concretas para as generalizações abstratas.⁹

Francisca Góis defende a elaboração de situações de aprendizagem específicas com vistas à formação e ao desenvolvimento do conceito de tempo histórico pelas crianças. Com esse intuito, busca, na análise das situações de aprendizagem por ela propostas aos alunos da 2ª série, verificar o domínio, pelos mesmos, das noções de ordenação, duração e cronologia, as quais, segundo ela, compõem o conceito de tempo.

No terceiro capítulo, apresenta as situações de estudo propostas no programa, que, depois de realizadas pelos alunos, constituíram-se em suas fontes de pesquisa: passeios e excursões pela cidade de Natal, conversa informal com alunos, dramatização, viagem imaginária (“a reconstrução, pelo pensamento dos diversos locais visitados”¹⁰), construção de quadro sinóptico, representação gráfica (desenhos) e elaboração de texto livre. Em cada atividade proposta, reitera o objetivo de perceber como as crianças desenvolvem as noções de

⁹ GÓIS, 1994, p. 87.

¹⁰ Ibid., p.92

ordenação (antes e depois), noção de duração (situando o presente em relação a um passado e a um futuro enfatizando sua natureza “transacional”) e cronologia (identificação e localização dos acontecimentos no tempo).

No quarto capítulo, Francisca Góis tece considerações finais sobre a pesquisa, apontando conclusões extraídas das atividades realizadas pelos alunos e da análise dos dados coletados. A pesquisadora defende que a *intervenção deliberada* do professor é de suma importância no processo de construção do conceito de tempo histórico na medida em que as situações de aprendizagem propostas, as pistas e os caminhos indicados possibilitam que os alunos cheguem a um saber sistematizado em relação àquele conceito. Por isso, insiste na importância de que os professores adquiram “competência técnico-pedagógica, no sentido de trabalhar eficientemente com a formação e desenvolvimento dos conceitos e em especial o conceito de tempo histórico”.¹¹ Uma conclusão apontada pela pesquisadora foi que a formação e o desenvolvimento do conceito de tempo histórico das crianças observadas estiveram associados às suas experiências no presente. A partir delas foi que puderam apreender as noções de ordenação, duração e cronologia. No entanto, concluiu que a maioria das crianças não atingiu “o estágio de abstração e generalização que o conhecimento no nível conceptual exige” encontrando-se na fase dos “pseudoconceitos” em transição para a fase dos conceitos científicos propriamente ditos. Estas foram as duas conclusões centrais da pesquisadora ao término do trabalho realizado.

A pesquisa de Soraia Dutra (2003), realizada quase uma década depois do trabalho desenvolvido por Francisca Góis, também colocou como opção metodológica a *instrução direcionada* com vistas a estimular o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes pelo trabalho centrado na noção de tempo histórico. A pesquisadora definiu, como sujeitos da pesquisa, alunos/as de uma 4ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública federal de ensino de Minas Gerais, para discutir “as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio da ação mediada dos objetos da cultura material e do professor”¹². Nesta pesquisa, a autora não foi apenas pesquisadora, mas também a professora da turma.

¹¹ GÓIS, 1994, p.165.

¹² DUTRA, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, p.8.

Soraia Dutra partiu, no seu trabalho, de uma discussão colocada pelas propostas curriculares nos anos 90, a respeito do retorno da História em substituição aos Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental o que, na sua concepção, levou ao seguinte questionamento: “que História ensinar às crianças e como fazer isso?”¹³.

Apoiando-se nos estudos de José Carlos Reis e Peter Burke, Soraia Dutra discute as mudanças, substanciais na sua compreensão, ocorridas na produção historiográfica, oriundas do movimento da Nouvelle Histoire, tais como uma nova compreensão do que é um documento histórico, a introdução de novos sujeitos históricos na produção historiográfica, uma nova concepção do tempo histórico em contraposição ao tempo da “história narrativa e factual”, um maior contato do historiador com outras áreas do conhecimento humano e, portanto, com novos objetos. Para a pesquisadora, essa renovação historiográfica acabou por afetar o saber histórico escolar, sobretudo a partir da década de 70, embora de modo “heterogêneo e não linear”¹⁴.

No que concerne à aprendizagem de História na educação infantil e fundamental a pesquisadora enfatiza, além das mudanças advindas da produção historiográfica, as contribuições da psicologia cognitiva e sociocultural apoiadas, respectivamente, nos estudos de Jean Piaget e Lev S. Vigotski. Tece, no primeiro capítulo, “Considerações sobre o tempo e a temporalidade histórica”, enfatizando o caráter polissêmico do termo tempo na perspectiva da Física, da Filosofia e da História. Para esta discussão, recorre a Pomian, Witrow, Vico, Ricouer e Koselleck, embora sua grande referência teórica seja, fundamentalmente, as reflexões de José Carlos Reis.

No que diz respeito à perspectiva da História, Soraia Dutra sintetiza o que considera as “três grandes tendências quanto ao modo de relacionar o presente e o passado: a positivista, a historicista e a escola dos Annales”.¹⁵ Nas suas considerações, pontuadas aqui de maneira breve, o tempo histórico *positivista* confunde-se com o tempo do calendário, tempo que prioriza fundamentalmente o passado e que se materializa na cronologia, apresentado-se como homogêneo, linear e contínuo. Para a caracterização da segunda tendência, o tempo histórico na abordagem *historicista*, Soraia Dutra apóia-se nas reflexões de Adam Schaff e José Carlos

¹³ Ibid., p.12.

¹⁴ DUTRA, 2003, p.15.

¹⁵ Ibid., p.31

Reis, reiterando que “o caráter sucessivo do tempo é secundarizado em favor do tempo social que se refere às atividades sociais. É um tempo marcado pela irreversibilidade. Um tempo direcionado, heterogêneo, descontínuo, múltiplo e reflexivo”¹⁶. A pesquisadora conclui sua síntese a respeito da abordagem historicista do tempo histórico, com uma citação de José Carlos Reis, de acordo com o qual o historicista “constrói conceitos originais para se pensar “cientificamente” a História, isto é, pôr na História as características do tempo físico, mas mantendo e enfatizando as características do tempo da consciência: a mudança singular e qualitativa”¹⁷. Fechando a sua síntese, Soraia Dutra apresenta aquela que, na sua leitura, seria a última grande tendência na relação entre o passado e o presente: a abordagem da *escola dos Annales*. Referendando as conclusões de José Carlos Reis, afirma que “a grande contribuição dos Annales é o rompimento com o tempo homogêneo. O tempo histórico, nesta perspectiva de análise, é o tempo da realidade social e é, portanto, múltiplo, descontínuo, apresenta ritmos variados, refere-se a mudanças e permanências. É um tempo da longa, média e curta duração.”¹⁸ O tempo dos Annales tem uma relação de aproximação com as ciências sociais, mas também de diferenciação, já que “incorporaram a simultaneidade, sem abrir mão da sucessão, apropriaram da dimensão da quantidade sem desprezar a qualidade, ou seja, incorporaram o movimento numerado sem desconsiderar a mudança qualitativa”¹⁹. Entretanto, não há uma demarcação muito clara, no texto da pesquisadora, entre a abordagem historicista e a dos Annales, não possibilitando percebê-las enquanto campos díspares no que se refere a uma abordagem do tempo histórico.

No segundo capítulo, discutindo a “A aprendizagem do tempo e da temporalidade histórica pelas crianças” Soraia Dutra aponta as contribuições - e limites - da teoria de Jean Piaget na questão da construção da noção de tempo na criança. Também faz uma revisão das pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da História, tomando por referência os estudos de Isabel Barca, em Portugal. A pesquisadora observa que as pesquisas são basicamente de origem anglo-saxônica e que “vêm sendo sustentadas pela preocupação, de um lado, em precisar a natureza desse raciocínio/pensamento; e, de outro, em conhecer como as crianças

¹⁶ Ibid., p.32.

¹⁷ DUTRA, 2003, p.33.

¹⁸ Ibid., p.35

¹⁹ Ibid., p.35-6

pensam em História”.²⁰ Nesta direção, tece considerações sobre os trabalhos de Roy N. Hallam , Dickinson e Lee, Booth, Shemilt, Donaldson, Jonhson-Laird e Wason, Knigh, Cooper e Hawkes. Uma menção à parte foi feita, ainda no segundo capítulo, às pesquisas que buscaram investigar o que Dutra definiu por “aspectos mais pontuais acerca da compreensão da dimensão da temporalidade histórica”. Entre estas, citou os estudos realizados por Robyn White “sobre o desenvolvimento e a compreensão da cronologia”; os estudos de Haydin acerca das dificuldades que as crianças apresentam no “uso de algumas convenções e vocabulários rudimentares para medição do tempo e ordenação”; e finalmente, John Pôster para quem “o sentido do tempo nas crianças que vem sendo explorados nas pesquisas tem sido essencialmente o tempo físico”²¹. Em relação aos pesquisadores brasileiros cita publicações de Ernesta Zamboni, Elza Nadai e Circe Bittencourt relativas às possibilidades de desenvolvimento das noções de tempo histórico em crianças e adolescentes, fazendo também uma referência às pesquisas desenvolvidas por Helena Araújo e Sandra Oliveira.²²

Soraia Dutra explicita os vínculos de sua pesquisa com o projeto de Pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação e Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG²³ e reafirma também o seu propósito de apostar na instrução direcionada, tomando por referência os estudos de Vigotski, com vistas ao desenvolvimento das capacidades potenciais das crianças. A esse respeito, argumenta sobre a importância de um trabalho que possibilite à criança desenvolver o que ainda não foi inteiramente desenvolvido no processo de maturação do seu sistema cognitivo, a partir da orientação do adulto e/ou da colaboração de outras crianças.

A pesquisadora resumiu da seguinte maneira as questões que orientaram a sua *instrução direcionada*:

(...) pretende-se tomar como foco de investigação as manifestações (orais e escritas) de raciocínios de natureza temporal que as crianças desenvolvem, pelas ações mediadas por objetos da cultura e pelo professor. Dito de maneira mais pontual:

²⁰ Ibid., p.55

²¹ DUTRA, 2003, p.69-70.

²² As pesquisas desenvolvidas pelas duas autoras são, também, objeto de análise deste presente estudo.

²³ A pesquisa articula-se ao projeto intitulado “A construção do conhecimento e raciocínio histórico nas crianças e cidadania: a dimensão da temporalidade e causalidade histórica”, desenvolvido desde 1997, na Faculdade de Educação e na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, coordenado pela professora Lana Mara de Castro Siman.

Quais as demandas cognitivas que as crianças se colocam ao dialogarem com os objetos?
Como articulam as operações ligadas ao tempo físico e cronológico ao tempo histórico?
Como relacionam o tempo vivido e social ao tempo histórico?
Como relacionam presente e passado?²⁴

Na exposição da metodologia da pesquisa, Soraia Dutra indica a sua opção pelo estudo de caso e pela utilização do “paradigma indiciário associado a microgênese”²⁵ para a interpretação dos dados da pesquisa. Em seguida, faz uma caracterização do “universo sócio-econômico e cultural das crianças investigadas” tendo em vista a perspectiva defendida por Vigotski relativa à importância do contexto social, histórico e cultural das crianças no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

No último capítulo da dissertação, a pesquisadora apresenta e discute os dados obtidos em um período de seis meses de intervenções didáticas cuja temática de estudo foi “Os negros na História do Brasil”. Segundo ela, os dados foram organizados em três etapas com os seguintes eixos: “do tempo vivido e social ao tempo histórico; a aprendizagem do tempo histórico da escravidão por meio da ação mediada pelos objetos e pelo professor; e a História dos negros no Brasil contada pelas crianças por meio das imagens dos objetos da cultura material”²⁶.

As intervenções didáticas foram constituídas por procedimentos e estratégias “planejadas com a finalidade de propiciar meios favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças em História”²⁷. Entre as atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora destacam-se: exposição de objetos relacionados à cultura negra e discussão centrada nas observações feitas pelos alunos em sala de aula, visita ao Museu do Escravo em Belo Horizonte (cidade onde se desenvolveu a pesquisa), atividades com textos, visita à Fazenda Esperança em Belo Vale, produção de textos e de um Álbum de figurinhas pelos alunos acerca da “História dos negros no Brasil”. Segundo a pesquisadora, essas atividades visavam possibilitar aos alunos o estabelecimento de relações entre a memória individual, a memória coletiva e a memória histórica.

²⁴ DUTRA, op.cit, p.94.

²⁵ Ibid., p.96.

²⁶ DUTRA, 2003, p.112.

²⁷ Ibid., p.111.

Nas “Considerações Finais”, Soraia Dutra aponta suas principais conclusões na pesquisa:

A ação mediada dos objetos da cultura material e do professor revelou-se uma estratégia capaz de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e operações de natureza temporal em História, pelas crianças.

(...) Partindo do suposto de que a dimensão da temporalidade histórica inclui desde a construção do sentido do passado, passando pela dimensão física e cronológica do tempo que, por sua vez, supõe o domínio de operações de ordenação, sucessão, duração e simultaneidade dos eventos e a quantificação do tempo, até o estabelecimento da relação passado e presente que permite a compreensão das mudanças e permanências no tempo, podemos afirmar que as crianças analisadas encontram-se em *diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo*.

(...) Não houve uma correspondência linear entre a idade cronológica mais avançada e desenvolvimento cognitivo mais elevado. Ao contrário, os dados mostram que crianças com idades cronológicas idênticas possuem níveis de desenvolvimento diferenciados, assim como níveis aproximados de desenvolvimento podem ser encontrados em idades diferentes.

(...) Elementos oriundos do universo sócio cultural em que estão inseridas as crianças manifestos por seus saberes prévios, associados à natureza da intervenção didática a que estão sendo submetidas as crianças são fatores que concorrem no processo de desenvolvimento da aprendizagem da História e mais especificamente das operações ligadas à temporalidade histórica.²⁸

Assim como Soraia Dutra, José Lucimar Lourenço da Silva (2000)²⁹ também definiu, como sujeitos de sua pesquisa, alunos/as do primeiro segmento do ensino fundamental. O pesquisador faz um estudo comparativo entre alunos/as da 4^a série do ensino fundamental, sendo 16 alunos/as de uma escola comunitária e 16 alunos/as de uma escola pública municipal, da cidade de Recife, Pernambuco, com o objetivo de “investigar o nível de compreensão das noções de mudança e causalidade do tempo histórico (TH) pelos dois grupos”³⁰.

O pesquisador partiu da hipótese de que, nas escolas comunitárias, havia um contexto social e pedagógico que favorecia particularmente o desenvolvimento das noções do tempo histórico, o que não ocorria em outras experiências escolares. As escolas comunitárias, escolas não formais, reuniam “em sua proposta elementos sócio-pedagógicos que parecem se

²⁸ DUTRA, 2003, p. 201-206. Grifos da autora.

²⁹ SILVA, José Lucimar Lourenço da. *Aprendizagem de mudança e causalidade do tempo histórico nas escolas comunitárias de Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Curso de Mestrado em Educação, 1999, 116 p.

³⁰ SILVA, 1999, p.56.

aproximar dos fatores facilitadores da aprendizagem significativa”³¹ e assim, para o pesquisador, as experiências de ensino e aprendizagem nas mesmas podiam favorecer, de maneira particular, o processo de compreensão do tempo histórico pelos alunos. A pesquisa visou confirmar ou não esta hipótese.

No primeiro capítulo, José Silva contextualiza historicamente o surgimento das escolas comunitárias no final da década de 70 do século XX, em Recife “como fruto do processo de organização popular” associado à “ação progressista da Igreja católica nestas comunidades”³², bem como à ação das associações de moradores. O autor destaca também as dificuldades relacionadas à manutenção das escolas comunitárias, em razão dos entraves burocráticos e da insuficiência de recursos financeiros.

Na caracterização das duas escolas nas quais ocorreu o processo de pesquisa, José Silva explicita a sua adesão ao processo educativo desenvolvido nas escolas comunitárias por considerar que estas, efetivamente, apresentam um contexto de aprendizagem significativa caracterizado pela “valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, proximidade do contexto educativo ao social e inserção da escola nas lutas da comunidade”³³, o que se contrapõe, na sua compreensão, a uma aprendizagem “memorística”. A partir dos estudos de Juan Pozo e Mario Carretero, o pesquisador discute os aspectos que diferenciam uma aprendizagem significativa de uma aprendizagem memorística, ressaltando que, na segunda, não há “nenhum esforço para integrar os novos conhecimentos com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva”³⁴ dos estudantes, enquanto esta seria uma atitude intrínseca à aprendizagem significativa.

No segundo capítulo, na discussão acerca do ensino de História e Geografia (Estudos Sociais) nas escolas comunitárias, José Silva ressalta que, as atividades pedagógicas desenvolvidas, abordam questões relacionadas às “histórias coletivas trazidas do dia-a-dia comunitário para a sala de aula, enfocando os diversos acontecimentos da comunidade: os aspectos políticos, culturais, religiosos, folclóricos, da sexualidade, etc.”³⁵. E esta aproximação entre o “contexto social e o contexto pedagógico”, como enfatiza, ou seja, da inserção da

³¹ Ibid., p.13.

³² SILVA, 1999, p.17.

³³ Ibid., p.56.

³⁴ Ibid., p.27.

escola na vida da comunidade, contribui para que as noções de mudança e causalidade sejam melhor compreendidas pelos alunos. Mudança e causalidade são, para o pesquisador, as noções primordiais do conceito de tempo histórico.

Na discussão específica sobre “O(s) Tempo(s) Histórico(s)”³⁶, o pesquisador parte da premissa de que, no mundo contemporâneo, já não é mais possível falar em um tempo linear e progressivo, em virtude das crises sociais e políticas ocorridas, sobretudo, após as duas guerras mundiais. As suas discussões apontam para os estudos concernentes à Escola dos Analles e à Nouvelle Histoire. José Silva expõe, em linhas bem gerais, as principais características das “três fases” pelas quais passou o movimento de renovação historiográfica na França para tecer considerações a respeito de como o tempo, nas comunidades populares, precisa ser pensado a luz dessas novas reflexões, já que:

considerando as questões colocadas para o tempo da “nouvelle histoire” – tempo que rompe com a política enquanto eixo norteador de sua manifestação – montado agora na perspectiva da vivência das condições de vida material, econômica e social e a partir de nossas observações nas comunidades observadas nesta pesquisa, podemos dizer que há uma certa convergência entre as várias direções de concretização do TH nas comunidades populares e, conseqüentemente nas experiências educacionais das mesmas e o TH da nouvelle histoire.³⁷

Para o desenvolvimento do estudo, de caráter comparativo, José Silva selecionou estudantes com a mesma “faixa etária, área de residência, série escolar e nível socioeconômico” com o intuito de que “as respostas obtidas com a pesquisa não apresentassem viés oriundo de variáveis alheias ao estudo”³⁸. Para analisar o nível de compreensão das noções de mudança e causalidade do tempo histórico pelos dois grupos de alunos da 4ª série do ensino fundamental, realizou a sua intervenção em três momentos que denominou de: fase exploratória, fase de investigação focalizada e análise dos dados.

Na fase exploratória, o pesquisador estabeleceu o contato com os dois grupos observados, com vistas a uma familiarização/entrosamento com os seus integrantes. Na fase de investigação focalizada, selecionou 16 alunos em cada escola com os quais realizou testes em

³⁵ Ibid., p.42.

³⁶ Ibid. p.51.

³⁷ SILVA, 1999, p.53.

³⁸ Ibid., p.57-8.

duas etapas (A e B)³⁹. Na etapa que denominou de **A**, o objetivo foi “determinar as várias interpretações dos alunos acerca da causalidade histórica”⁴⁰. Nesta primeira etapa, o pesquisador escolheu quatro “fatos históricos” para que os alunos selecionados pudessem ordenar as “causas” dos mesmos. Os dois primeiros fatos foram escolhidos, segundo o pesquisador, por serem “considerados de grande repercussão na vida escolar”. São eles, *Descobrimento da América e Independência do Brasil*. O Fato de número 3 foi escolhido por ser um tema de discussão no ano em que se realizou a pesquisa, nas escolas de Recife, a saber, *Invasão Holandesa em Pernambuco*. E, por fim, o fato histórico de número 4, segundo Silva, foi escolhido “a partir das discussões acerca da aprendizagem significativa e da própria discussão nacional acerca da história local dentro do ensino da História para o Ensino Fundamental”⁴¹. Nesta perspectiva, para os alunos da escola comunitária o fato escolhido foi a *Chegada da Água e da Luz no Sítio dos Macacos* e para os alunos da rede municipal a *Urbanização do Córrego da Fortuna*⁴².

Os “fatos históricos” foram escritos em tarjetas de cartolina e apresentados ao grupo de alunos de cada escola. Para cada um dos fatos havia a correspondência de *quatro causas* que, de acordo com o pesquisador, se enquadravam nas “seguintes categorias: Causa personalista: influência preponderante das intenções e motivos dos agentes pessoais; Causa política: situação política imediatamente anterior ao fato; Causa Econômica: os aspectos econômicos ligados à realização do fato; Causa Remota: a situação não-imediatamente anterior ao fato”⁴³. O grupo de 16 alunos de cada escola recebeu tarjetas numeradas de um a quatro para ordenar as causas – já formuladas pelo pesquisador e entregues aos alunos - de acordo com a importância que atribuíam às mesmas. Depois de discutirem entre si, chegavam a um acordo sobre a melhor ordenação das causas para cada fato histórico⁴⁴. Posteriormente, na análise dos

³⁹ Conforme José L.L. Silva, foram utilizados os modelos de Mario Carretero (1997) na construção dos testes da pesquisa.

⁴⁰ SILVA, op.cit., p.61.

⁴¹ SILVA, 1999, p. 62.

⁴² Sítio dos Macacos é a região onde se localiza a escola comunitária na qual José Silva realizou a pesquisa, área localizada dentro de uma reserva florestal de Mata Atlântica. Córrego da Fortuna é o lugar onde se localiza a escola municipal selecionada. Ambas se situam no Bairro Dois Irmãos, em Recife. Cf. Silva, 1999.

⁴³ SILVA, op. cit, p.62-3.

⁴⁴ As causas deveriam ser ordenadas e numeradas de acordo com o que o grupo considerasse mais relevante para a explicação de cada fato histórico. A causa considerada mais importante pelo grupo recebia o número 1, e assim sucessivamente até a 4, considerada menos importante.

dados, o pesquisador classificava as causas de acordo com as categorias expostas acima (os alunos/as não tinham conhecimento das mesmas).

Na etapa **B**, com o objetivo de “perceber as várias interpretações dos alunos acerca da mudança histórica em suas comunidades, ou seja, se eles identificavam alguma mudança e se, em caso afirmativo, quem eram os responsáveis pela mudança - agentes pessoais, pessoais-sociais ou sociais”⁴⁵, Silva dividiu os 16 alunos de cada escola em oito duplas e, utilizando a técnica da entrevista aberta, formulou questões acerca do tema número 4, relativo à história local.

Por fim, com base na fase de análise dos dados o pesquisador concluiu, em relação ao teste **A**:

(...) os alunos da escola comunitária se diferenciam em relação aos alunos da escola municipal no que diz respeito ao tipo de causa atribuída ao processo considerado, parecendo haver vantagem, em termos de desenvolvimento da noção de causalidade para processos históricos, a favor dos alunos da escola comunitária (considerando que as causas do tipo econômicas e políticas, preferencialmente citadas por sujeitos oriundos desta escola são mais complexas do que as do tipo remota e personalista)⁴⁶.

Na análise interpretativa dos dados da etapa **B**, José Silva recorreu “à contribuição de três juízes neutros, externos às escolas e metodologicamente “cegos” quanto à origem dos sujeitos entrevistados”⁴⁷, a saber, um historiador, uma psicóloga e uma pedagoga. Ao final da análise, concluiu:

(...) os alunos da escola comunitária têm melhor desempenho em todos os aspectos analisados do que os alunos da escola pública municipal, considerando que as respostas envolvendo agentes pessoais/sociais são mais elaboradas que as respostas que envolvem agentes pessoais. São mais elaboradas do ponto de vista da complexidade conceitual, ou seja, apresentam um nível de relações que vão além da intenção de uma ou outra pessoa (político local, rei, herói, etc) e se estendem para as relações econômicas de poder, de manutenção do “status quo” etc. A aproximação com contextos significativos na sala de aula deixa os alunos da escola comunitária mais críticos para perceberem tais relações⁴⁸.

A partir dos resultados obtidos, Silva acabou por confirmar a sua hipótese inicial de que, nas escolas comunitárias, as experiências de aprendizagem favoreciam o

⁴⁵ SILVA, op. cit, p.64.

⁴⁶ SILVA, 1999, p. 79.

⁴⁷ Ibid., p. 71.

desenvolvimento das noções de mudança e causalidade, atribuídas ao conceito de tempo histórico, mais que em outras experiências escolares.

O último trabalho caracterizado neste segmento relativo às pesquisas que tiveram como foco o(a) aluno/a das séries iniciais do ensino fundamental é o de Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2000)⁴⁹.

O foco de estudo de Sandra Oliveira foi a construção da noção de tempo em crianças de 7 a 10 anos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, da rede pública de Londrina, Paraná. A pesquisadora partiu dos seguintes questionamentos: “qual a concepção de tempo das crianças de 7 a 10 anos? O que pensam a respeito do passado? Como relacionam os conteúdos que aprendem na disciplina de História às idéias espontâneas que têm do passado vivido?”⁵⁰ Para buscar respostas a essas questões a pesquisadora afirma ter interagido com três áreas do conhecimento: a História, a Pedagogia e a Psicologia.

No primeiro capítulo, Sandra Oliveira desenvolve uma narrativa sobre “O Tempo na História”, partindo da Pré-História, passando pela Antiguidade, Idade Média e depois Moderna, utilizando como referência central os estudos realizados por G. J. Witrow, Philippe Àries, Collingwood, Heller e José Carlos Reis. O objetivo foi, em última análise, mostrar como os homens interpretaram o tempo em diferentes épocas históricas e como a noção de tempo, dominante nos dias atuais, foi construída paulatinamente.

No segundo capítulo, intitulado “Construção da Noção de Tempo na Criança”, a pesquisadora inicia com uma discussão acerca das publicações que tiveram por objeto a reflexão sobre o desenvolvimento da noção de tempo em crianças, na educação escolar, fazendo referência aos estudos de Ernesta Zamboni, Elza Nadai e Circe Bittencourt.

A pesquisadora ressalta a necessidade de estudos que se proponham a um aprofundamento das idéias e proposições de Jean Piaget para a compreensão do processo de construção das noções de tempo histórico e apresenta como um de seus objetivos na pesquisa

⁴⁸ Ibid., p.81.

⁴⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos.* (Dissertação de Mestrado), Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2000, 164 p.

⁵⁰ OLIVEIRA, 2000, p. 2.

“compreender como Piaget estudou a construção da noção de tempo na criança”⁵¹, principalmente no que concerne à faixa etária dos sujeitos da sua pesquisa, ou seja, crianças de 7 a 10 anos.

Tomando por referência os estudos desenvolvidos por Piaget, Sandra Oliveira discute suas principais conclusões relativas à construção da noção de tempo na criança, a partir de três eixos. No primeiro eixo, intitulado “Tempo e Movimento”, esclarece que a construção da noção de tempo é acompanhada, segundo Piaget, da construção da noção de objeto, espaço e causalidade. Menciona os estágios pelos quais passa a criança no processo de seu desenvolvimento cognitivo, conforme Piaget⁵², mas informa que, como a faixa etária dos alunos selecionados para a pesquisa é de 7 a 10 anos, na sua pesquisa, a análise recaiu, particularmente, na construção da noção de tempo no período operatório concreto, correspondente àquela faixa etária, segundo a abordagem piagetiana. A respeito do período operatório concreto, a pesquisadora entende, a partir de Piaget, que:

Nessa fase, o sujeito já domina os problemas de classificação, seriação e ordenação. O pensamento da criança já trabalha com a reversibilidade, o que é fundamental para proceder as soluções operatórias. Com a capacidade de operar, o indivíduo, paralelamente, vai construindo outras espécies de relações. O egocentrismo vai perdendo espaço para uma busca de interpretação e tentativa de entender a lógica do outro. Todos os trabalhos de Piaget e seus colaboradores em relação às mais diferentes temáticas comprovam que as crianças do período operatório desenvolvem a capacidade de conservar, classificar, seriar e de relacionar essas conservações entre si para resolver problemas mais complexos⁵³.

Sandra Oliveira retoma, no seu texto, experiências realizadas por Piaget, por meio da utilização do “método clínico”, para chegar a conclusões de como ocorre, segundo o autor, a construção da noção de tempo na criança e a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro. Apresenta considerações acerca das experiências, realizadas por Piaget, para identificar, nas crianças, as “noções de tempo (intuitivo e operatório) e principalmente, analisar como se dá a passagem do primeiro para o segundo”⁵⁴. No eixo “O tempo Físico”, aborda “as noções

⁵¹ Ibid., p.50.

⁵² “O período sensório-motor (de 0 a 2 anos de idade), o período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), período operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e finalmente o período das operações formais (dos 11 aos 15 anos)”, OLIVEIRA, 2000, p.52.

⁵³ OLIVEIRA, 2000, p.54-55.

⁵⁴ Ibid., p.56.

relativas aos aspectos físicos da noção temporal: sucessão, simultaneidade, sincronia dos movimentos, aditividade e associatividade das durações de trajetos e a noção de tempo métrico com relação aos relógios e ampulhetas”⁵⁵ novamente a partir das conclusões de Piaget em relação aos experimentos por ele realizados com crianças em suas pesquisas. Assim como no primeiro eixo, as experiências apresentadas corroboram a idéia de desenvolvimento progressivo do pensamento da criança, as quais iniciam com respostas intuitivas e progridem para respostas organizadas segundo o pensamento operatório. Por fim, em relação ao terceiro eixo “O tempo vivido”, Sandra Oliveira retoma etapas das experiências realizadas por Piaget para analisar “o pensamento da criança quanto à noção de idade e a respeito do tempo de duração de suas próprias ações”⁵⁶. Novamente observa-se, nas suas conclusões, a transição de um pensamento intuitivo a um pensamento operatório, de maneira que a noção de tempo é construída progressivamente, do concreto ao abstrato.

Na apresentação da metodologia da pesquisa Sandra Oliveira declara ter utilizado o “método clínico”, o mesmo aplicado por Piaget na realização de suas experiências. Tal método, segundo a pesquisadora

consiste em um interrogatório flexível feito à criança, sob forma de conversa livre. As perguntas são pré-elaboradas, pois nelas estão contidas o essencial que o pesquisador quer descobrir. A partir da resposta da criança, o interrogatório segue por caminhos próprios e, a cada resposta formulada pela criança, o pesquisador retirará elementos para um novo questionamento.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: na primeira, durante seis meses do ano de 1998, diariamente a pesquisadora fez observação de três turmas (1^a, 2^a e 3^a série) com o objetivo de conhecer os alunos e adaptá-los a sua presença. Em um segundo momento, já em 1999, as mesmas crianças freqüentavam a 2^a, 3^a e 4^a séries quando, então, foram realizadas, com elas, entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas. As entrevistas foram individuais, realizadas em 20 minutos, em média, para cada criança, em um universo de 37 alunos/as.

Segundo Sandra Oliveira, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de identificar três aspectos:

- 1- se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual;
- 2- se existem ou não na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização;

⁵⁵ Ibid., p.69.

⁵⁶ OLIVEIRA, 2000, p.9.

3- se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis⁵⁷.

Para identificar o primeiro aspecto, ou seja, a noção de passado da criança, a pesquisadora solicitou que os alunos respondessem questões relacionadas ao “Descobrimento do Brasil” e à “História de Tiradentes”. A pesquisadora justificou a escolha do primeiro pelo fato de que, a partir de um projeto desenvolvido na escola, os alunos tiveram contato com o tema. Por outro lado, o assunto estava diariamente na mídia por causa das “comemorações” dos 500 anos do Descobrimento do Brasil que ocorreria no próximo ano (2000). O segundo tema foi escolhido porque, no mês de realização da pesquisa, a escola estava trabalhando com o mesmo. Sobre o segundo aspecto, qual seja, as idéias espontâneas relativas à história da civilização, Sandra Oliveira questionou as crianças acerca de como viviam as pessoas na época dos fatos históricos selecionados, em comparação com os dias atuais, com o objetivo de “descobrir como a criança imagina o passado que ela não viveu e qual a relação que ela faz com o presente que ela conhece”⁵⁸. Por fim, com relação ao último aspecto, para identificar se a criança considera a relatividade dos conhecimentos e dos julgamentos históricos, a pergunta feita aos alunos teve a seguinte formulação: “a História do Descobrimento do Brasil e a de Tiradentes são conhecidas apenas pelos brasileiros ou são conhecimentos de todas as crianças do mundo?”⁵⁹ A pesquisadora esclareceu que as questões utilizadas na entrevista foram retiradas de um artigo publicado por Piaget⁶⁰ e foram, quando necessário, adaptadas para a realidade brasileira.

Ao apresentar o “Resultado e Análise das entrevistas” Sandra Oliveira afirmou que, sem recorrer à teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento cognitivo e da construção da noção de tempo na criança, as respostas obtidas na pesquisa poderiam parecer absurdas, incoerentes. Suas principais conclusões:

(...) A criança justifica a ordem cronológica através da relação causal entre os dois fatos e não o faz simplesmente pela seqüência numérica dos anos. Talvez porque a relação causal é mais lógica para ela do que a seqüência

⁵⁷ Ibid., p.107.

⁵⁸ OLIVEIRA, 2000, p.109-110.

⁵⁹ Ibid.,p.110.

⁶⁰ Piaget, J. Psicologia da criança e ensino de História. In: Parrat, S. e Tryphon, A.(org.) *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.89-95. Cf. Oliveira, 2000, p.107.

cronológica. [...]o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica.

(...) A análise das crianças parte do presente. Tudo o que elas conhecem sempre existiu no passado, só que de forma diferente. A “diferença” caracteriza a divisão temporal.

(...) Nossos resultados foram muito semelhantes aos de Piaget, o que comprova que existe, certamente, um processo de construção do pensamento quanto à História e, portanto, quanto ao passado.

(...) quando analisamos a noção que a criança tem a respeito da medida de tempo, encontramos semelhanças com o desenvolvimento da noção de tempo na história: a medida, ou seja, a quantificação do tempo, é o resultado final, a síntese de um longo processo.

(...) através das respostas das crianças de 7 a 10 anos, percebemos que elas interpretam a história da maneira como nós – professores de história – gostaríamos que interpretassem: com lógica, buscando relações de causa e efeito entre os acontecimentos.⁶¹

Dentre os onze estudos aqui analisados, encerro a caracterização das pesquisas que definiram como sujeitos alunos/as das séries iniciais e passo a uma caracterização dos estudos que elegeram, como sujeitos, alunos/as das séries finais do ensino fundamental.

As pesquisas que elegeram como sujeitos alunos/as do segundo segmento do ensino fundamental

Helena Maria Marques Araújo (1998) e Marizete Lucini (1999) centraram suas preocupações no segundo segmento do ensino fundamental.

Na pesquisa realizada por Helena Maria Marques Araújo⁶², os sujeitos foram 98 crianças/adolescentes entre 10-14 anos, cursando a 5^a série do ensino fundamental, de diversas escolas públicas e particulares da região metropolitana do Rio de Janeiro. O estudo teve, por objetivo, “investigar qual a noção de tempo das crianças/adolescentes, como os(as) alunos(as) representam o tempo histórico, como eles(as) relacionam o Tempo e a História e quais as implicações disso para o ensino de História”, com o fim declarado pela pesquisadora de “contribuir com encaminhamentos metodológicos para professores de História trabalharem a construção da noção de tempo histórico na 5^a série ou para que esta possa ser utilizada como

⁶¹ OLIVEIRA, 2000, p. 130-156.

⁶² ARAÚJO, Helena Maria Marques. “*Tempo-Rei*” - a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, PUC-RJ, Departamento de Educação, 1998.

material de aprofundamento por outros professores do segundo segmento do Ensino Fundamental”.⁶³

O estudo realizado por Helena Maria Araújo vincula-se a uma pesquisa de âmbito maior desenvolvida pelo Departamento de Educação da PUC-Rio sob a denominação “Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Infanto-Juvenil na Região Metropolitana do Rio de Janeiro” na qual ela participou como especialista da área de Estudos Sociais sendo “co-autora dos instrumentos da pesquisa, da definição de dimensões analíticas pertinentes e sua operacionalização em constructos, dos pré-testes das questões e suas revisões consecutivas”⁶⁴.

No texto dissertativo, fazendo referências às discussões de Maria Auxiliadora Schmidt, a pesquisadora argumenta que a *educação histórica* deve possibilitar aos estudantes a compreensão das mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades e a participação crítica na construção da história. E uma primeira exigência da educação histórica é a apreensão, pelos estudantes, das noções relacionadas ao tempo histórico, entre elas, fundamentalmente, as de sucessão, duração e simultaneidade. Somente após a aquisição das mesmas é que os estudantes estariam “mais preparados para o entendimento da história propriamente dita, podendo ser capazes de realizar análises, inferências e interpretações sobre a pluralidade das realidades presentes e passadas”⁶⁵.

No primeiro capítulo, a pesquisadora estabelece três eixos de reflexão na apresentação das suas referências teóricas: o primeiro relacionado ao conceito de tempo histórico no âmbito da teoria da História; o segundo relacionado à Psicologia cognitiva com vistas a uma discussão sobre o desenvolvimento da noção de tempo na criança; e o terceiro eixo concernente ao saber histórico escolar, enfocando uma reflexão sobre a “concepção de tempo histórico que se desenvolve no Ensino Fundamental e Médio”⁶⁶.

No primeiro eixo, Helena Maria Araújo recorre ao historiador francês, Fernand Braudel, para enfatizar a importância da diferenciação entre os múltiplos tempos na compreensão da história: o tempo curto, tempo do cronista, do jornalista; o tempo de média duração, tempo da conjuntura, baseado em ciclos e interciclos; e o tempo de longa ou

⁶³ ARAÚJO, 1998, p.10.

⁶⁴ ARAÚJO, 1998, p.53.

⁶⁵ Ibid., p.5.

longuíssima duração, o tempo da estrutura. Recorre ainda a Koselleck para aprofundar a reflexão sobre as noções de acontecimento e estrutura em Braudel. A pesquisadora faz também uma menção aos estudos do historiador Jacques Le Goff relativos à criação do calendário para o controle do tempo nas sociedades humanas. Por fim, ainda neste primeiro eixo de reflexão, faz referência ao tempo da “era da globalização”, conforme discussão realizada pelo geógrafo Milton Santos.

No segundo eixo de reflexão, a pesquisadora expõe a sua leitura do trabalho de Piaget relativo à construção da noção de tempo pela criança. Ressalta que, para o autor, a noção de tempo está ligada às de movimento e velocidade e que, a cada etapa de desenvolvimento cognitivo, a criança vai adquirindo noções cada vez mais complexas relativas ao tempo histórico, cujo progresso tem relação direta com o desenvolvimento da linguagem.

No terceiro eixo, Araújo discute “a concepção de tempo histórico e o ensino nas escolas de ensino fundamental e médio”⁶⁷ partindo, inicialmente, de uma reflexão fundamentada nos estudos da historiadora portuguesa Margarida Louro Felgueiras acerca das possibilidades de apreensão da noção de tempo pela criança antes do período das operações formais abstratas, conforme estágios de desenvolvimento propostos por Piaget. Ainda neste último eixo, faz referências aos estudos realizados, no Brasil, por Elza Nadai, Circe Bittencourt e Maria Beatriz Pinheiro Machado. Nas suas conclusões, atinentes a este terceiro eixo de reflexão, afirma a sua defesa a respeito da “possibilidade de se ensinar história antes dos 10/12 anos, contanto que possamos estabelecer uma metodologia adequada a esse ensino”⁶⁸. Conclui ainda sobre a necessidade de levar os alunos à compreensão de duas dimensões fundamentais do conceito de tempo: o tempo físico e o tempo histórico e social. Por fim, afirma que os autores mencionados neste eixo “concluíram que a noção de tempo histórico trabalhada no Ensino Fundamental está permeada em maior ou menor grau de uma cronologia, periodização e uma noção de tempo qualitativa, porém ainda linear e evolucionista”.⁶⁹

⁶⁶ Ibid., p.17.

⁶⁷ ARAÚJO, 1998, p.37.

⁶⁸ Ibid., p.43.

⁶⁹ Ibid., p. 46.

No segundo capítulo, Helena Maria Araújo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Caracteriza o seu trabalho como um estudo exploratório realizado a partir de uma amostra de 98 entrevistados⁷⁰, os quais foram selecionados a partir de um survey domiciliar realizado em 500 domicílios do Rio de Janeiro de maio a setembro de 1997. O grupo de 25 entrevistadores - os quais realizaram as entrevistas nos domicílios - foi composto por “professores alfabetizadores e estudantes universitários treinados previamente e familiarizados com a pesquisa e seus instrumentos”.⁷¹

A pesquisadora informa a respeito da utilização, em seu trabalho, de parte do questionário do “Bloco de Noções Sócio-Espaço-Temporais” da pesquisa realizada pela PUC-Rio, de cuja elaboração ela participou como especialista da área de Estudos Sociais, como já explicitado anteriormente. Esclarece ainda que, até chegar à sua forma final, o questionário passou por várias versões, desde 1995 a 1997, quando então se chegou à 5ª e última versão. Esta foi a versão utilizada no “survey domiciliar” de maio a setembro de 1997, cujos dados levantados foram analisados na pesquisa em questão.

No terceiro capítulo, Helena Maria Araújo discute os dados coletados, à luz dos seus referenciais teóricos. As questões elaboradas para o “Bloco de Noções Sócio-Espaço-Temporais” buscaram verificar, segundo a pesquisadora, a percepção das crianças e adolescentes participantes da pesquisa em relação a: noções sobre espaço, noções sobre a relação espaço/tempo, noções sobre relação sócio-espaço-temporal e noções sobre tempo.

As questões foram respondidas mediante a observação de diferentes ilustrações⁷², a partir das quais se pretendia que os entrevistados demonstrassem o “nível de alfabetismo” que apresentavam em relação ao “tema/conteúdo visado” em cada questão (percepção de mudanças, permanências, sucessão, simultaneidade, duração, lateralidade, reversibilidade,

⁷⁰ Conforme já mencionado, a amostra de 98 entrevistados é apenas parte do público entrevistado para a pesquisa da PUC-Rio, a qual foi selecionada pela pesquisadora para fins de sua dissertação de mestrado, a partir de critérios já mencionados: crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, cursando a 5ª série do ensino fundamental naquele ano.

⁷¹ ARAÚJO, 1998, p.50.

⁷² As questões do Bloco de Noções Sócio-Espaço-Temporais fazem referência a 4 ilustrações da *Lapa* em diferentes tempos e 2 ilustrações da *Lagoa Rodrigo de Freitas*. Essas duas últimas foram apresentadas apenas aos entrevistados que afirmaram que as 4 ilustrações anteriores mostravam vários lugares diferentes e não o mesmo lugar. Além destas, ainda foram apresentadas aos entrevistados, quatro cenas de situações diferentes para que fossem relacionadas às ilustrações anteriores: “a 1ª cena é de um operário da construção civil; a 2ª cena é de um engarrafamento; a 3ª cena é um escravo apanhando, uma gravura de Debret; e a 4ª cena, também uma gravura de Debret, é de uma senhora costurando com crianças e escravos à sua volta”. ARAÚJO, 1998, p.99.

noção de tempo de curta e longa duração, ordenação espaço-temporal). Na análise das respostas a pesquisadora apresenta o “nível de alfabetismo sócio-espaço-temporal” dos entrevistados classificando-o como *elementar* (respostas menos elaboradas) ou *intermediário* (respostas mais elaboradas). Quando os entrevistados apresentavam respostas consideradas inconsistentes a pesquisadora concluía sobre a sua *não alfabetização* no tema/conteúdo visado.

Para Helena Maria Araújo os entrevistados demonstraram o domínio das noções de mudança e permanência, mas sem percebê-las, na maioria dos casos, em seus aspectos *sócio-históricos* (nível de alfabetismo considerado mais elaborado). Com relação às relações espaciais projetivas a pesquisadora afirma haver um bom domínio da noção de lateralidade, uma vez que “acertaram o conceito de lateralidade em média 84% dos dois grupos de entrevistados”. Em relação ao conceito de reversibilidade houve “um índice de acerto em média de 65% nos dois grupos tendo gerado um pouco mais de dificuldade para se responder a questão”.⁷³ Afirma que a apreensão do tempo de curta duração pelos entrevistados foi relativamente fácil, o que não ocorreu com a noção de longa duração. Para ela, “os (as) alunos (as) tendem a apresentar maior dificuldade de percepção e análise dos tempos históricos mais longínquos, ou seja, entender o tempo da longa duração, que exige maior capacidade de abstração”.⁷⁴ No entanto, concluiu que, mesmo entre aqueles entrevistados que identificaram o tempo de longa duração, muitos não apresentaram nas suas respostas *aspectos sócio-históricos* para justificar as suas explicações. No que diz respeito ao conceito de simultaneidade, a pesquisadora concluiu que “ele é ligeiramente mais fácil de ser aprendido que o de sucessão”, embora este também tenha apresentado um “excelente índice de acerto”.⁷⁵ Finalizando suas conclusões, afirma:

Os(as) alunos(as) chegam à 5ª série do Ensino Fundamental com uma alfabetização sócio-espaço-temporal elementar, não apresentando referências sócio-históricas mais elaboradas.(...) Constatamos em nossa pesquisa que a maioria dos(as) alunos(as) respondem as questões com referências a aspectos espaciais, temporais, naturais, ou culturais, porém raros são aqueles(as) que fazem livres associações com referências sócio-históricas ou históricas propriamente ditas.

(...) Encontramos então, uma noção de tempo pautada muito mais num saber não escolar, em vivências cotidianas através da família, dos amigos, dos

⁷³ ARAÚJO, 1998, p. 133.

⁷⁴ Ibid., p.134.

⁷⁵ Ibid., p.134-5.

meios de comunicação do que propriamente dito do que se aprende pelo ensino de história. Sendo assim concluímos que a noção de tempo histórico dessas crianças/adolescentes ainda está em sua grande maioria por se desenvolver.⁷⁶

Nas conclusões da pesquisadora fica o questionamento de uma determinada prática do ensino de História que não favorece uma educação histórica que permita aos alunos associarem os conhecimentos adquiridos à sua prática social. Por fim, a pesquisadora indica ações para a construção de um ensino que tenha como preocupação um trabalho com os conceitos de tempo e espaço, entre elas:

O conhecimento dos níveis operatórios de Piaget é fundamental e sem dúvida alguma pode ajudar ao professor;
O professor deve, primeiramente, investigar qual a noção de tempo de seus alunos(as) para em seguida trabalhar com o conceito de tempo histórico;
Posteriormente, o professor deve resgatar a história de vida de cada aluno(a), sua trajetória até chegar àquele momento, seu tempo pessoal; para só depois passar para o tempo coletivo das sociedades, o tempo histórico e social;
É importante utilizar diferentes caminhos metodológicos para a construção do conhecimento como: trabalhos em grupo, confecção de linhas de tempo, desenhos, retratos, músicas, teatralização, filmes etc.
Iniciar pelo entendimento do tempo curto já que este é mais facilmente apreendido pelos(as) alunos(as), ou seja, começar pela história local da onde os (as) alunos(as) moram e no tempo em que vivem, para gradativamente ir-se ampliando os tempos e espaços múltiplos da história das sociedades. (...)
Um dos caminhos metodológicos poderia ser através do uso do lúdico e das Linguagens da Arte, para que assim pudéssemos concretizar conceitos como tempo, tão abstratos e complexos.⁷⁷

Assim como Helena Maria Marques Araújo, também Marizete Lucini (1999) definiu, como sujeitos centrais de sua pesquisa⁷⁸, alunos do segundo segmento do ensino fundamental. A pesquisadora observou uma classe de 36 alunos da 7ª série do ensino fundamental, com faixa etária entre 12 a 18 anos, de uma escola da rede pública da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

Com o objetivo de “conhecer os textos oferecidos aos alunos pelo ensino da disciplina e a consequente produção de refiguração de experiências temporais pelo aluno, a partir do

⁷⁶ Ibid., p. 136-7 e 141-2.

⁷⁷ ARAÚJO, 1998, p.147-8.

⁷⁸ LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. São Leopoldo, 1999. 200 p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor”⁷⁹, Marizete Lucini desenvolveu a sua pesquisa a partir de uma problematização posta nos seguintes termos:

Perguntava-me inicialmente se o ensino de história possibilitava aos alunos conhecer as experiências temporais como ações de homens, mulheres e crianças no/com o tempo; se identificavam-se com essas experiências; se sabiam de qual tempo falava a história; de que forma ela narrava ou não uma experiência temporal; se o ensino de história, através da concepção de tempo apresentada por seu discurso, estimulava o aluno a narrar sua experiência temporal; o que dizia o texto, escrito ou discursivo de quem narrava; como seus leitores/ouvintes o recebiam; qual a prefiguração de mundo desse leitor/ouvinte; e que experiências temporais ele refigurava, criando ou não a sua narrativa temporal ⁸⁰.

Fundamentando-se nas reflexões de Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa*, a pesquisadora construiu os caminhos da pesquisa. No primeiro capítulo, sob o título “A aproximação narrativa”, Marizete Lucini relata como se deu a escolha da escola onde a pesquisa de campo foi realizada, seus primeiros contatos com a direção, supervisão e a professora de História, suas primeiras observações da escola e sua aproximação com os alunos. Apresenta a sua fundamentação teórica com uma reflexão acerca do “movimento mimético” no pensamento do filósofo Paul Ricoeur, afirmando a premissa de que a atividade mimética “exige que se considere a prefiguração de mundo do leitor/aluno como condição para o encontro com a configuração narrativa, o qual pode propiciar ou não ao leitor/aluno uma refiguração da experiência temporal humana”⁸¹.

A partir das suas observações das aulas de História, Marizete Lucini fez a escolha de três alunos da turma da 7ª série para a realização de entrevistas abertas, buscando conhecer a “prefiguração de mundo do leitor/aluno”, partindo da premissa de que os estudantes têm uma pré-compreensão de mundo alicerçada em normas, valores, signos, os quais interagem, ou não, com os textos⁸² que as aulas de História oferecem. As entrevistas realizadas foram apresentadas no segundo capítulo, sob o título “Vidas Narradas”. Por meio delas, a

⁷⁹ LUCINI, 1999, p.14.

⁸⁰ LUCINI, 1999, p.14.

⁸¹ Ibid., p.60.

⁸² Marizete Lucini explica: “Por textos, entendo os textos do livro didático de História, textos alternativos oferecidos aos alunos pelo professor, filmes, teatro e discurso do professor, bem como a narrativa de ficção se utilizada pelo ensino de História”. LUCINI, 1999, p.14.

pesquisadora estabeleceu contato com o “texto forte”⁸³ ou o “fio narrativo” que perpassa as narrativas dos entrevistados acerca de suas experiências e expectativas de vida.

No terceiro capítulo, sob o título “A História Contada”, Marizete Lucini apresenta suas considerações a respeito do ensino de História no Brasil, caracterizando-o como “instrumento de formação e legitimação de formas de pensar e agir no/com o tempo”⁸⁴, orientado por uma abordagem do tempo histórico que o concebe como linear, sucessivo e homogêneo. Buscando conhecer a “História contada” na turma escolhida para a pesquisa, analisa textos do livro didático adotado para a 7ª série, de onde são extraídos os textos lidos em sala de aula e indicados para leitura em casa, portanto, referência importante para o conhecimento dos textos oferecidos aos alunos/as nas aulas de História. Retoma as discussões de Ricoeur relativas à abordagem do tempo histórico “sob o signo do Outro, sob o signo do Mesmo e sob o signo do Semelhante ou Análogo”, concluindo que, a perspectiva do Análogo, possibilita “ao historiador recuperar a função identitária do passado articulado à alteridade do presente”⁸⁵. A respeito do texto do livro didático, a pesquisadora observa o predomínio de uma concepção de história que afasta o passado do presente, sem uma articulação entre ambos, limitando-se ao conhecimento de como viviam e pensavam as pessoas do passado. Na discussão relativa ao conhecimento do tempo histórico, feita em um dos capítulos do livro didático, argumenta que o mesmo “apresenta aos alunos a abordagem do tempo segundo a ciência histórica, legitimando, portanto, o tempo linear e sucessivo, que a concebe e é concebido por ela”⁸⁶. Nessas condições, o encontro entre o mundo do leitor e o mundo do texto (neste caso o texto do livro didático) não é favorecido quando as informações deixam de fazer sentido para o mundo do leitor. Esta também é a conclusão da pesquisadora em relação ao texto constituído pelo discurso da professora, o qual, segundo ela, não favorece a refiguração de experiências e a atribuição de novos sentidos, pelos/as alunos/as, levando a pesquisadora a afirmar que pode “situar o discurso da professora, como sendo de inspiração positivista, pois aborda a história

⁸³ A respeito do termo a pesquisadora esclarece: “o termo texto forte é um termo cunhado por mim e pareceu-me o termo mais apropriado para referenciar as experiências que sempre estão atravessadas nas narrativas dos informantes”. Ibid., p.64.

⁸⁴ LUCINI, op.cit., p.97.

⁸⁵ LUCINI, 1999, p. 103.

⁸⁶ Ibid., p.106.

de forma convencional e limita-se a expor informações históricas aos alunos, pautado em memorizações e assimilação dos “legados históricos” de determinadas civilizações”⁸⁷.

No quarto capítulo, Marizete Lucini faz uma reflexão crítica sobre a história linear, a idéia de progresso e a ênfase no futuro, imanentes à modernidade, considerando que esta última fundamenta e justifica a escola. Recorre a Heidegger para defender uma compreensão do tempo “não mais enquanto uma teoria do conhecimento, mas como um modo de ser, modo que significa a relação da existência humana no e com o tempo”⁸⁸. Nesta perspectiva, defende a necessidade de pensar “os diferentes tempos que habitamos, ou melhor, os tempos que podemos habitar nas diferentes experiências no/com o tempo”⁸⁹. A partir de Ricoeur, discute a potencialidade da literatura de ficção para o ensino de História enquanto texto que permite habitar outros tempos e possibilita a recriação de experiências. A pesquisadora comenta a realização de uma atividade com a turma observada, quando, por ocasião da Semana Farroupilha, os alunos assistiram ao filme *Anahy de las misiones*. Na busca por saber “se houve ou não a possibilidade de refiguração narrativa” pelos/as alunos/os, Marizete Lucini apresenta as narrativas construídas, a respeito do filme, por dois dos três estudantes selecionados para as entrevistas, fazendo, em seguida, uma reflexão acerca das concepções de tempo presentes nas narrativas dos/as três estudantes. Discute, a partir de Ricoeur, a abordagem do passado como espaço de experiência e do futuro como horizonte de expectativa, no âmbito da crítica ao projeto da modernidade que preconiza a “aceleração da história, rumo ao progresso”⁹⁰.

No quinto capítulo, intitulado “A história por contar”, discute, a partir de Ricoeur as possibilidades de entrecruzamento entre a história e a ficção, concluindo:

O achado precioso de Ricoeur, desse entrecruzamento proposto, é o tempo humano. Tempo construído pelo ato de experimentar diferentes temporalidades que, configuradas pela narrativa histórica e pela narrativa de ficção, permitem refigurar o tempo a partir do encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Tempo que se torna humano ao ser significado no agir e sofrer o tempo. Significação que se dá pela narração, pois ao narrar, narramos a nossa

⁸⁷ Ibid., p.122.

⁸⁸ Ibid., p. 132.

⁸⁹ LUCINI, 1999, p.134.

⁹⁰ Ibid., p.161.

história, inserindo-nos na do mundo, e narramos a história do mundo enquanto constituídos e constituintes dessa história.⁹¹

Marizete Lucini apresenta as suas considerações finais defendendo que o ensino de História abandone a idéia moderna da história linear e progressiva e a idéia da ciência como produtora da verdade; que os alunos sejam de fato ouvidos nas aulas e seus interesses conhecidos e que se ofereça “textos diferenciados aos alunos, tais como a música, a obra de arte, a poesia, o filme etc”, obras que “transmitem uma experiência temporal, que pode ser reinterpretada, permitindo que nossos alunos atribuam-lhes outros sentidos, articulados às suas experiências e expressos pelo ato narrativo”⁹².

O estudo da pesquisadora encerra o segmento relativo às pesquisas que elegeram, como sujeitos, alunos/as das séries finais do ensino fundamental.

A pesquisa que elegeu como sujeitos alunos/as do ensino médio

Entre os pesquisadores que elegeram alunos/as como sujeitos centrais de suas pesquisas, Laércio Bento foi o autor que focalizou o ensino médio. Sua pesquisa⁹³ foi realizada com uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 31 alunos/as com idades entre 16 e 23 anos, de uma escola pública da cidade de Campinas. No estudo, o pesquisador declara o objetivo de discutir “como o aprendizado do conceito-categoria de *tempo histórico* é representado pelos estudantes a partir de seu fazer em sala de aula”⁹⁴.

Partindo da compreensão de que o pensamento histórico do/a aluno/a é orientado por “marcadores temporais”, Laércio Bento afirma que o seu objetivo no estudo foi o de saber como os/as alunos/as do ensino médio representavam aqueles marcadores. Desta maneira, o pesquisador buscou, através da pesquisa, observar:

a habilidade do aluno em trabalhar com a sucessão de eventos históricos na forma de uma seqüência cronológica dos acontecimentos de uma determinada época (...) ou através de sua periodização(...) Além disso, a percepção de simultaneidade de acontecimentos históricos, observando a

⁹¹ Ibid., p.178.

⁹² Ibid., p.182.

⁹³ BENTO, Laércio. *A representação do tempo histórico de alunos do Ensino Médio: um olhar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001, 112 p.

⁹⁴ BENTO, 2001, p.6. Grifos do autor.

capacidade de compreensão da sua duração, tanto no sentido das permanências quanto das mudanças, e a idéia de contemporaneidade também fizeram parte de minha preocupação⁹⁵.

No primeiro capítulo, Laércio Bento explicita os critérios utilizados na escolha dos sujeitos e da escola onde ocorreu a pesquisa: alunos trabalhadores, ensino noturno, escola de periferia. Para reduzir o número de escolas e possibilitar a escolha, o pesquisador definiu que a escola deveria pertencer ao projeto “Escola-Padrão”⁹⁶. A escolha da escola, após a definição daquelas que se enquadravam no perfil acima, deu-se por sorteio. O pesquisador comenta os seus primeiros contatos com a escola, com os alunos e com o professor da turma e, em seguida, discute os conceitos de duração, simultaneidade, contemporaneidade e causalidade histórica, tomando como referência o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999).

Continuando na apresentação de suas referências teóricas, apresenta sua leitura do texto “Pour une didactique de la durée”, de André Ségol e do texto “La comprensión del tiempo histórico” da equipe de pesquisadores espanhóis formada por Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo e Mikel Asensio. Laércio Bento destaca que, para estes autores, “a habilidade que os alunos terão de compreender, analisar e pensar historicamente o seu existir histórico-social passa pelo aprendizado da representação das mudanças e permanências na temporalidade histórica”⁹⁷. O pesquisador discute a proposta de André Ségol para um aprendizado do tempo histórico ancorado nas três noções do tempo histórico do historiador francês Fernand Braudel: acontecimento, conjuntura e estrutura. Enfatiza, a partir de Ségol, que a trilogia temporal braudeliiana oferece “os eixos fundamentais para a didática de uma *história-método*, a qual “tem como objetivo a crítica e a problematização dos documentos, fontes e fatos, tal como o método da pesquisa histórica, articulado com o aprendizado conceitual da duração”⁹⁸. Na leitura do texto de Mário Carretero, Juan Ignacio Pozo e Mikel

⁹⁵ Ibid., p.5.

⁹⁶ O pesquisador esclarece que este projeto, implementado no período 1992-1996, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo uma de suas inovações a criação da “Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), tempo em que os professores se reuniam na própria escola para discussões pedagógicas (...)”. BENTO, 2001, p.10.

⁹⁷ BENTO, 2001, p. 20

⁹⁸ Ibid., p.21.

Asensio, Laércio Bento ressalta a “estratégia de instrução” proposta pelos pesquisadores com o objetivo de possibilitar a aprendizagem do tempo histórico por estudantes de História. Na proposta, segundo Bento, os autores defendem a formação de “mapas cognitivos temporais”, técnica que

À semelhança dos mapas espaciais em geografia, em que, primeiramente, o aluno aprende a delimitar as áreas mais próximas de seu viver cotidiano, ou seja, o quarteirão de sua casa, a trajetória de seu deslocamento de sua casa até a escola e depois transfere esse aprendizado para realidades mais distantes, em história essa técnica consiste em, primeiramente, o aluno trabalhar com *datas*, estabelecendo posteriormente relações entre *datas*. Com isso ele adquire a noção de localização dos fatos no tempo. Numa terceira fase desta construção temporal, os alunos estabeleceriam relações entre as datas e um grupo de acontecimentos que representa relações mais amplas do tempo histórico⁹⁹.

Ainda na explicitação do seu referencial teórico, Laércio Bento faz menção às reflexões de Maria Helena Oliva Augusto, Raquel Glezer e Marilena Chauí, relativas ao tempo histórico, mas a sua referência primordial é o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em relação a este último, o pesquisador afirma que se pode “encontrar toda uma caracterização orientando os estudos temporais pela sua importância no ensino-aprendizagem de História”¹⁰⁰.

No segundo capítulo, Laércio Bento analisa o material coletado para a pesquisa, constituído por dezenove conjuntos de quatro provas e três questionários aplicados a 27 alunos/as da turma observada. Justifica a escolha da fonte documental a partir da premissa de que “as provas dão voz aos alunos que as produziram, constituem elementos de suas memórias e nos aproximam de uma parte significativa do universo cotidiano das suas relações sociais no interior da instituição escolar”¹⁰¹. Na primeira prova, composta de quatro exercícios, os temas foram: “A origem do Universo” e “O que é a História e Para que Serve”; a segunda prova “baseou-se num texto complementar sobre o carnaval”; a terceira prova versou sobre “Introdução à História do Brasil – Expansão Européia e Pré-requisitos” e a quarta prova teve como tema a “colonização do Brasil”¹⁰².

⁹⁹ Ibid., p. 25-26.

¹⁰⁰ BENTO, 2001, p. 28

¹⁰¹ Ibid., p. 34.

¹⁰² Ibid., p.35.

Na metodologia adotada na pesquisa com vistas a apreender a compreensão dos/as alunos/as acerca do conceito de tempo histórico, Laércio Bento comenta questões de cada uma das quatro provas, faz observações, levanta limitações e problemas que, no seu ponto de vista, as mesmas apresentaram no tocante ao seu objeto de pesquisa. Ao encerrar a análise das quatro provas o pesquisador apresenta a seguinte conclusão:

Após estas análises, vê-se que foram poucas as oportunidades que os alunos tiveram para expressar sua compreensão temporal, como a capacidade de relação de eventos, contemporaneidade, simultaneidade e duração temporal sobre os conhecimentos trabalhados. Quando essa oportunidade aparece o que vemos é que os alunos apresentam com imprecisão seus juízos temporais. A partir do que afirma Ségal, podemos dizer que esses alunos não desenvolveram um esquema conceitual de temporalidade que lhes permita navegar pelo tempo histórico identificando as características próprias de cada época, percebendo os fatos conjunturais e distinguindo-os dos estruturais.¹⁰³

Além da análise das provas o pesquisador aplicou, como foi dito, três questionários com questões relativas à Idade Média e Moderna.

Nas suas considerações finais, Bento afirma que “a estrutura temporal reproduzida na aprendizagem dos alunos demonstrou ser a cronologia linear de caráter providencialista cristão e positivista”¹⁰⁴, o que reflete o trabalho realizado pelo professor de História centrado na reprodução dos “marcos de uma história tradicional” comprometida com os “valores e interesses do projeto nacionalista dos vencedores”.¹⁰⁵ Argumenta ainda que as propostas curriculares têm buscado superar o ensino tradicional de História a partir das contribuições da escola dos Annales e da Nova História as quais “revolucionaram o trabalho do historiador e a historiografia com a problematização dos documentos, métodos, narrativa da interpretação histórica”¹⁰⁶. E é na perspectiva destas contribuições que o pesquisador defende:

Para romper com esse continuísmo de uma prática estéril, há a necessidade de se colocar o tempo histórico nos objetivos de ensino-aprendizagem. O despertar para o Tempo Histórico (...) além da cronologia, dos acontecimentos requer também a capacidade de distinguir os ritmos e os níveis da temporalidade que dá historicidade ao fazer humano. A aquisição da dimensão temporal envolve o pensar na duração – breve, média ou longa – dos acontecimentos, bem como nas permanências, nas mudanças, na simultaneidade e nas relações conjunturais e estruturais dos eventos

¹⁰³ Ibid., p.60.

¹⁰⁴ BENTO, 2001, p. 72.

¹⁰⁵ Ibid., p.74-75.

¹⁰⁶ Ibid., p.75.

históricos. Envolve ainda pensar em como se elaboram as periodizações, sejam políticas ou econômicas. Isso não se realiza com um ensino de história pré-elaborado em suas causas e consequências e sem oportunidade de questionamento de seu modelo.¹⁰⁷

A partir desta compreensão, Laércio Bento corrobora o ensino de uma *história-método*, como proposto por Ségal, fundada nos conceitos de tempo do historiador francês Fernand Braudel, proposta esta que, no seu entendimento, deve somar-se àquela defendida por Mario Carretero, Juan Pozo e Mikel Asensio, relativa à construção, nos/nas estudantes, de “mapas cognitivos temporais”.

A pesquisa de Laércio Bento encerra o primeiro eixo relativo às pesquisas que elegeram como foco central de reflexão a compreensão, representação, desenvolvimento e (re)interpretação das noções relativas ao tempo histórico pelo/a aluno/a.

As pesquisas que elegeram como foco central de reflexão o tempo histórico na formação, nas representações e na atuação do/a professor/a

A pesquisa realizada por Regina Maria Lassance de Oliveira Nascimento (2002)¹⁰⁸ focaliza o ensino superior e a formação inicial do professor de História a partir de um “um trabalho de ancoragem e descrição das representações de tempo presentes nas falas e nos planos de ensino dos professores que atuam nas disciplinas de **Teorias da História** (...)”¹⁰⁹. O seu campo de pesquisa foi o Curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Regina Nascimento afirma que os motivos que justificaram o seu interesse pela pesquisa estiveram vinculados à sua prática como professora de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de História”, no curso de Magistério. Afirma ainda ter encontrado dificuldades, como docente, para “trabalhar com questões que envolviam a tarefa de ensinar História para alunos que iriam trabalhar futuramente com crianças no ensino fundamental. Em

¹⁰⁷ Ibid., p.76.

¹⁰⁸ NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. *O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2002, 120p.

¹⁰⁹ Ibid., p.18. Grifos da autora.

especial, as dúvidas recaíam principalmente sobre como trabalhar com conceitos fundamentais da História, entre esses, o conceito de tempo histórico.¹¹⁰

A pesquisadora define as suas questões de pesquisa nos seguintes termos:

Qual o *lugar do conceito* de tempo, enquanto conteúdo valioso na formação do professor de História, nos planos de ensino dos professores das disciplinas de **Teorias da História**?

Qual a percepção de tempo presente nas falas e nos planos de ensino dos professores que atuaram nas disciplinas de **Teorias da História** no período de 1995 a 2001?¹¹¹

Participaram do estudo *nove* professores do Curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, os quais disponibilizaram seus planos de ensino¹¹² e responderam a questões propostas pela pesquisadora em entrevistas individuais. Regina Nascimento esclarece que o seu objetivo não foi o de fazer uma discussão epistemológica do conceito de tempo, mas sim “contribuir com algumas reflexões referentes ao *lugar* que o estudo desse *conceito* vem ocupando na formação do professor de História (...)”¹¹³. A metodologia adotada para a pesquisa foi o estudo de caso, com entrevista semi-estruturada e “técnica de análise de conteúdo”, esta última referenciada em Celso P. de Sá (1998) e Laurence Bardin (1979). Os dados foram coletados nos meses de novembro a dezembro de 2001.

No primeiro capítulo da dissertação, Regina Nascimento tece considerações relativas aos estudos de autores que discutem o tempo histórico na perspectiva do ensino de História, da historiografia e da Filosofia. No quadro teórico construído pela pesquisadora são feitas referências aos estudos de Joan Pagés, Ernesta Zamboni, Kátia Abud, Pedro Paulo Funari, Raquel Glezer, Circe Bittencourt, José Carlos Reis, G.J. Witrow, Manuel Castells, Norbert Elias, Gaston Bachelard, Mario Carretero, Maria Aparecida Bergamaschi, Jacques Le Goff e Marc Bloch. A leitura realizada pela pesquisadora traz, entre outras, a questão das dificuldades e possibilidades relacionadas à compreensão do tempo histórico pelas crianças no ensino de

¹¹⁰ Ibid., p.10

¹¹¹ Ibid., p. 19-20. Grifos da autora.

¹¹² Foram analisados 24 planos de ensino o que correspondeu, segundo Regina Nascimento, a “uma amostra de 92% dos planos de ensino dos professores que atuaram nas disciplinas de Teorias da História no período de 1995-2001”. NASCIMENTO, 2002, p.19.

¹¹³ NASCIMENTO, 2002, p.18. Grifos da autora.

História e a defesa de problematização da representação de tempo dominante na contemporaneidade, a qual ela caracteriza como “linear e direcionada para o progresso”¹¹⁴.

Ainda no primeiro capítulo, a pesquisadora parte da constatação de que predominam nas propostas curriculares para o ensino de História “as concepções de tempo positivista, marxista e Annales, sendo, portanto, igualmente essas concepções que têm predominado, em diferentes proporções, no ensino de História de uma maneira geral”¹¹⁵. Com relação à primeira, destaca que a concepção positivista da história, que se desenvolve no século XIX quando a História se emancipa da Filosofia, centraliza seu foco de reflexão no âmbito do político e numa pretensa neutralidade do historiador diante do seu objeto de pesquisa. Nesta concepção, que tem como maior expoente o historiador alemão Leopold Von Ranke “os fatos, os eventos são *tratados* a partir de uma concepção de *tempo* linear, progressivo e homogêneo, onde prevalece a idéia de que a humanidade se constitui num todo que evolui a partir de causas e efeitos comuns”¹¹⁶. Com relação à segunda concepção do tempo histórico, afirma que a concepção marxista da história, também surgida no século XIX com Karl Marx, tem como fundamento a oposição à história positivista, mas centraliza seu foco de reflexão no âmbito do econômico. Nesta concepção o tempo histórico, nas palavras da pesquisadora:

Como na concepção de tempo positivista permanece forte não apenas o ideal de progresso como se mantém o modelo de tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes e depois. O historiador, tendo em vista esta concepção de tempo histórico pensa na perspectiva de uma seqüência de acontecimentos, agora em termos de grandes eras econômicas, trabalhando com a hipótese de que as eras não só se encadeiam, mas também se ultrapassam. (...) permanece nessa concepção de tempo histórico, a idéia de um tempo dividido, no qual as explicações históricas são articuladas, mantendo-se forte a visão evolutiva da história¹¹⁷.

Na discussão da “concepção de tempo na perspectiva dos Annales” Regina Nascimento recorre aos estudos de José Carlos Reis para concluir que:

Os historiadores dos Annales são fortemente contrários à idéia de que a História deva ser compreendida como tendendo a um ideal final, rejeitando por unanimidade a idéia de progresso.(...) Defendendo um tempo histórico plural, múltiplo, os Annales recusavam a hipótese de um tempo linear, objetivo e global. Não que rejeitassem a hipótese de um tempo objetivo, mas

¹¹⁴ Ibid., p.22.

¹¹⁵ Ibid., p.28.

¹¹⁶ NASCIMENTO, 2002, p.30. Os grifos são da autora.

¹¹⁷ Ibid., p.32-33.

esse não se apresentava como progressivo, cumulativo, mas plural, descontínuo, múltiplo, daí não se articular em uma globalidade. Nesse sentido, a diversidade substitui a unidade, mantendo-se o caráter objetivo dos processos temporais¹¹⁸.

Regina Nascimento desenvolve neste terceiro eixo uma reflexão particular sobre “o tempo histórico em Braudel¹¹⁹”. Destaca que, com o historiador francês, a História passa a ser entendida como uma “dialética da duração” com tempos múltiplos, embora imbricados um ao outro. Desta maneira, faz uma discussão sobre os tempos de Braudel: o tempo curto dos eventos, o tempo médio das conjunturas e o tempo de longa duração das estruturas, concluindo que “suas reflexões têm contribuído para transformar as noções de tempo dos historiadores, sendo, a partir dessas reflexões, que muitos historiadores passam a reconhecer que o tempo avança em diferentes velocidades”¹²⁰.

Fechando o primeiro capítulo a pesquisadora faz uma discussão específica relativa ao que intitulou de “O conceito de tempo e o ensino na formação da consciência histórica”¹²¹. Discute a importância de um ensino de História que, rompendo com uma “tendência narrativista e positivista” é capaz de “situar o aluno em seu contexto histórico, em seu tempo, instrumentalizando-o para o agir e o transformar, o que nada mais é do que contribuir na formação da consciência histórica dos alunos”¹²². Por outro lado, pondera a respeito da grande dificuldade por parte dos professores em colocar em prática tais intenções. A partir de estudiosos como Circe Bittencourt, Maria Bergamaschi e Joan Pagès, a pesquisadora desenvolve sua reflexão acerca da relação necessária entre ensino de História e a formação da consciência histórica e do sujeito-cidadão.

No segundo capítulo, intitulado “O ensino de História e a formação do professor de História”, Regina Nascimento faz uma reflexão acerca da necessidade de maior preocupação, nos cursos de Graduação em História, com a formação do professor. Estabelecendo na sua pesquisa um recorte no estudo do currículo, a pesquisadora recorre, nas suas reflexões, aos estudos de Tomás Tadeu da Silva, J. Gimeno Sacristán, Alfredo Bosi, Ivor Goodson, Edgar Morin, André Chervel. Afirma, com base nesses autores, que na sua pesquisa, “o currículo é

¹¹⁸ Ibid., p.35-6.

¹¹⁹ Ibid., p.37

¹²⁰ NASCIMENTO, 2002, p.41.

¹²¹ Ibid., p.42.

então utilizado como um testemunho, como uma espécie de mapa desse campo de produção cultural que é o curso de História”¹²³ na Universidade do Estado de Santa Catarina.

No terceiro capítulo, a pesquisadora informa a respeito da origem do curso de História do Centro de Ciências da Educação e do primeiro currículo implementado no curso, no período de 1990 a 1994. Destaca que, em 1994 ocorreu um processo de reestruturação curricular do curso de História o qual foi implementado a partir de 1995 e que “tinha como intenção (...) que o curso de História, agora na versão “Bacharelado e Licenciatura Plena” estivesse melhor sintonizado às inúmeras transformações por que passava o conhecimento histórico”¹²⁴. Na nova proposta curricular foram incluídas as disciplinas de “Teorias da História”, as quais, segundo Regina Nascimento, “passam a ocupar um *lugar* de destaque no novo currículo”.¹²⁵

Com o objetivo de conhecer a concepção de tempo histórico presente nos planos de ensino dos professores das disciplinas de “Teorias da História”, a pesquisadora relaciona e analisa a ementa e a estrutura de conteúdo programático da disciplina “Teoria da História I”. Na justificativa da escolha pela “Teoria I”, afirma que “a opção de recorte nessa disciplina tem a ver com o fato de ser essa a única das *teorias* que, na ementa, é feita menção a um trabalho com a idéia de tempo”¹²⁶. Na análise dos planos de ensino dos professores da disciplina a pesquisadora concluiu:

O conceito de tempo (...) aparece como contínuo, linear, constituindo-se apenas como recurso técnico, classificatório, o qual garante ao historiador *manejar* melhor o conjunto sempre ampliado de fatos históricos. (...).¹²⁷

Para Regina Nascimento, predomina na nova proposta curricular do Curso de História, uma ênfase maior na formação do pesquisador e não do professor de História. Com relação ao conceito de tempo histórico, a pesquisadora fez as seguintes considerações:

(...) este conteúdo (tempo) não só não aparece como questão a ser trabalhada isoladamente nas *teorias*, como também tem servido apenas como recurso técnico, como elemento articulador dos temas nos planos de ensino. Materializado em um esquema que forma a base da divisão do trabalho de

¹²² Ibid., p.43.

¹²³ Ibid., p.67.

¹²⁴ NASCIMENTO, 2002, p. 74.

¹²⁵ Ibid., p.86.

¹²⁶ Ibid., p. 88.

¹²⁷ Ibid., p.91 Grifos da autora.

cada teoria, esse importante *conceito* se converte em um conteúdo próprio da racionalidade positivista e, o que é mais grave, acaba sendo ensinado e aprendido da mesma maneira que os conteúdos positivistas”¹²⁸.

(...) mesmo que àquela época os historiadores dispusessem de um *novo* tempo, ou seja, de uma outra teoria segundo a qual o tempo é múltiplo, essa questão não é considerada no processo de elaboração deste currículo. Dessa forma, esse importante *conceito* é introduzido de forma limitada, o que pode vir a refletir diretamente no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem do mesmo pelos alunos/professores.¹²⁹

Para analisar a representação de tempo presente nas falas dos professores das disciplinas de Teorias da História, Regina Nascimento realizou entrevista com nove docentes a partir da formulação da seguinte pergunta: “O que é o tempo histórico para você?” A análise das respostas a levou a conclusão de que o “grupo de professores centrou sua resposta na idéia de uma nova teoria dos diferentes ritmos históricos ou do próprio procedimento de pluralização dos tempos históricos (...) suas falas confirmam sua adesão à representação de tempo dos Annales, a qual se mostra bastante arraigada junto a esse grupo.”¹³⁰. Embora concluindo que as falas dos professores “denotam os avanços historiográficos que ultrapassam o tempo positivista”¹³¹, ao contrário do que revelou a análise dos planos de curso, a pesquisadora não se propôs a discutir esta suposta contradição.

Suas considerações finais:

Definitivamente o conceito de tempo não ocupa o *lugar* que deveria ocupar enquanto questão que se apresenta como fundamental no ofício do professor de história. O que é possível afirmar é que esse importante conceito tem sido utilizado apenas como recurso técnico, como elemento articulador dos conteúdos nos planos de ensino dos professores das *teorias*. Excluído do rol de conceitos a serem trabalhados isoladamente nas disciplinas, acaba sendo percebido pelo professor como evidente em si mesmo. Sem ser explicitado, o que resta é a indefinição e uma certa insegurança do professor frente ao conceito.

(...) resta lembrar que é na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados pelo aluno, e que é igualmente nesse grau de estudo que este aluno, futuro professor, se define por um determinado registro de temporalidade. Daí ser imprescindível que nesse nível de ensino, o conceito de tempo seja trabalhado enquanto uma questão teórico-metodológica, pois só assim o aluno/professor poderá trabalhar com um

¹²⁸ Ibid., p.97.

¹²⁹ Ibid., loc. Cit.

¹³⁰ NASCIMENTO, 2002, p. 103 e 108-109.

¹³¹ Ibid., p.109.

conceito de tempo estruturado em sala de aula, contribuindo dessa forma, na problematização da representação de tempo cronológica-linear ainda hoje tão presente entre nós.¹³²

Uma outra pesquisa, inserida no eixo que elegeu *o/a professor/a* como sujeito central, foi realizada por Mara Rocha Aguiar (2003)¹³³. A pesquisadora discute, na sua pesquisa, a “diversidade cultural e temporal existente entre os povos” e apresenta relatos de “experiências concretas, como resultado do esforço docente em viabilizar o ensino das temporalidades divergentes na sala de aula”¹³⁴.

Para Mara Aguiar, a construção da noção de tempo pelos professores de História tem sido uma questão de grande dificuldade, não apenas pela complexidade que envolve o tema, mas também pela própria formação inicial dos professores, a qual é “marcada pelo ensino positivista e pela presença nos currículos de periodizações estanques, (e) não contempla noções diversas de tempo histórico”¹³⁵.

Nas suas reflexões, Mara Aguiar afirma que a teoria que referencia os PCN é a História dos Annales e que, embora ela seja concebida como um novo paradigma em oposição ao paradigma tradicional “pressente-se um perigo desestruturante no campo historiográfico, dado à infinidade de caminhos que se abriram. Por outro lado, questiona-se se essa teoria é adequada aos fins educativos da história, por omitir-se em relação à história política e à construção de sujeitos transformadores da sociedade”¹³⁶.

A pesquisadora não explicita uma questão-problema no seu texto dissertativo, mas expõe os seus objetivos na pesquisa, nos seguintes termos:

o estudo de que aqui nos ocupamos pretende, antes de tudo, entender como as sociedades humanas viveram e conceberam o tempo ao longo da história, procurando mostrar que apesar da noção dominante de tempo hoje ser linear e cronológica, existem atualmente no mundo globalizado várias maneiras de viver e enxergar a vida que são diferentes e contraditórias entre si. Por isso, propomos para a formação inicial dos professores, no lugar das

¹³² Ibid., p.108 e 110.

¹³³ AGUIAR, Mara Rocha. *Noções de Tempo no Ensino de História e na Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003,102p.

¹³⁴ AGUIAR, 2003, p.6.

¹³⁵ Ibid., p.9.

¹³⁶ Ibid., p.11.

periodizações, segundo o modelo único, que é eurocêntrico, as várias abordagens do conceito de tempo, segundo cada cultura específica¹³⁷.

No primeiro capítulo, intitulado “Construindo as várias noções de tempo: o pensado e o vivido; do circular ao linear”, discute os seguintes temas: “O tempo vivido: tempo mítico, tempo cíclico, tempo da natureza” e “Tempo pensado: o tempo linear”. Este segundo tema, por sua vez, foi dividido nos seguintes sub-temas: tempo linear-teológico; tempo humanista: o circular pensado e o linear vivido; o relógio e o tempo mecanicista; o tempo pensado em movimento dialético. Para a discussão do primeiro tema, Mara Aguiar referencia-se nas reflexões do índio Krenak e nos estudos de G.J. Witrow e J. Hicks. Para a reflexão do segundo tema, recorre principalmente aos estudos de José Carlos Reis, Norbert Elias, Karl Marx, Florestan Fernandez, J.P. Netto e Maria Stela Bresciani.

No primeiro capítulo, a pesquisadora apresenta diferentes concepções sobre o tempo, iniciando com os “povos de tradição muito antiga”¹³⁸, e sua concepção de tempo fundada nos fenômenos da natureza, reportando-se principalmente às “comunidades tribais”, no passado e no presente, discutindo, em seguida, a concepção de tempo e de história entre os gregos na antiguidade. Prossegue sua narrativa abordando o pensamento dominante na idade média e as transformações ocorridas após o Renascimento na Europa Ocidental, entre elas o advento do relógio mecânico. Essas transformações levaram, segundo a pesquisadora, à formação de um pensamento mecanicista, característico da “concepção positivista da história” de acordo com o qual “a história é pensada como um conhecimento global, que organizando todo o passado da humanidade num continuum harmonioso, sofre transformações em conjunto, como se a humanidade se constituísse num todo que evolui a partir de causas e efeitos comuns de modo mecânico”.¹³⁹ A pesquisadora continua suas considerações chegando ao século XIX, quando Engels e Marx, nas suas palavras, “elaboram uma nova concepção filosófica do mundo” e o marxismo “inaugura uma outra concepção de tempo mais complexa: apesar de defender o processo como evolutivo, faz uma leitura diferente da linearidade, que não se conduz em uma única linha reta”¹⁴⁰.

¹³⁷ Ibid., p.12-13.

¹³⁸ AGUIAR, 2003, p.16.

¹³⁹ Ibid., p.33.

¹⁴⁰ Ibid., p.36 e 42.

No segundo capítulo, intitulado “O tempo pós-moderno: do relógio tirânico movido pela mais-valia universal às temporalidades divergentes”, Mara Rocha Aguiar destaca o advento de uma nova concepção de tempo e conclui, a partir dos estudos de José Carlos Reis, que a principal contribuição dos Annales e a que mais a diferencia do marxismo é a “tomada da consciência da pluralidade dos níveis do tempo: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas, o tempo longo e estrutural com seus diferentes ritmos”.¹⁴¹ Mas, levanta os problemas de uma adesão apressada ao novo paradigma atribuindo à formação inicial dos futuros professores a responsabilidade pela capacidade de reconhecerem as diferentes escolas de pensamento. Para a pesquisadora, os manuais didáticos continuam sendo o instrumento por excelência aos quais o professor recorre ao viabilizar suas aulas e, nestes, a introdução do “novo paradigma”, ou seja, da história sob a influência dos Annales, na sua interpretação, tem descaracterizado o ensino de História:

A história política teve sua importância diminuída, não só a política oficial, mas toda e qualquer política. A ênfase se encontra no cotidiano e nos costumes populares, como as vestimentas, o tipo de mobiliário, as construções, a alimentação e o imaginário popular organizados em períodos e deslocados do contexto geral do momento histórico. Tem-se a impressão que o ensino da história perdeu totalmente seu significado.¹⁴²

Ainda no segundo capítulo, a pesquisadora introduz o tema “tempo vivido: o computador e o tempo fragmentado” caracterizando as sociedades contemporâneas em relação à fragmentação do tempo, à cultura da informação, à explosão demográfica e ao fim da narração na modernidade, numa referência breve às reflexões de Walter Benjamin. Discute ainda o “tempo do conhecimento virtual” recorrendo a Lefebvre para concluir que o conhecimento adquirido pelos adolescentes na “sociedade da informação” é, na realidade, “um conhecimento sem reflexão, sem poder de compreensão sobre as coisas observadas e sem participação real nos acontecimentos, num duplo sentido, ilusão da consciência de seres que se tornaram objetos”.¹⁴³ A partir desse pressuposto, discute a situação e o papel da escola e da história no contexto das sociedades contemporâneas.

¹⁴¹ Ibid., p. 46-47.

¹⁴² AGUIAR, 2003, p.49.

¹⁴³ Ibid., p.54.

Mara Aguiar dá continuidade ao segundo capítulo com o tema “O tempo do conhecimento escolar: a prática docente frente aos limites das teorias”. Sintetizando suas discussões, afirma:

Vimos que, segundo o modelo mecanicista, existe primazia do objeto sobre o sujeito; no modelo idealista, a importância está no sujeito sobre o objeto e no materialismo dialético, o modelo é de interação entre sujeito e objeto. Cada teoria carrega uma noção de tempo e educação e a que persiste nas escolas é aquela em que a história independe de sujeitos, os alunos são seres passivos e o professor único transmissor de conhecimento ¹⁴⁴.

Para Mara Aguiar, é preciso que os professores vejam as teorias como construções provisórias e inacabadas. Neste sentido, adverte:

A experiência nos diz que devemos, além de analisar as teorias com espírito crítico, desconfiar daquelas que passam a ser unanimidades, principalmente quando são alçadas pelo poder e tornam-se instrumentos ideológicos. Passam a constituir-se em modelos ou receitas “de como fazer”. É o caso do construtivismo e da Escola dos Annales e seus seguidores (...), firmemente assentados na pedagogia brasileira, nos currículos escolares e nos PCNs.

A pesquisadora finaliza o segundo capítulo com o item “A História como educação do ser político” discutindo as finalidades da disciplina na educação escolar. Recorre às reflexões de Paulo Freire para defender que “o profissional não se separa do político, a competência teórica e técnica precisa estar embasada na ética. Por isso, o professor-transformador (...) se preocupa com o que ensinar, porque ensinar, a favor de quem e contra quem ensinar”¹⁴⁵. Desta maneira, com relação ao ensino de História o professor, com as características destacadas

Entende que, um ensino de história baseado na linearidade dos acontecimentos e preso a periodizações acentua a visão preconceituosa de que existem povos mais adiantados que nós e por isso precisamos de um modelo para imitar. Compreende que a linha do tempo representa o percurso pelo qual passaram os vencedores, as periodizações significam os passos evolutivos a serem seguidos pelos vencidos, a estes últimos só resta a imitação e a cópia renegando e esquecendo toda sua historicidade original e singular.¹⁴⁶

No terceiro capítulo, intitulado “Experiências docentes sobre a construção dos conceitos de tempo na sala de aula” Mara Rocha Aguiar, apresenta relatos de professores

¹⁴⁴ Ibid., p. 60.

¹⁴⁵ AGUIAR, 2003, p.65.

¹⁴⁶ AGUIAR, 2003, loc.cit.

sobre suas experiências de ensino, para saber como as noções de tempo estão sendo desenvolvidas na escola. Recorre a Sacristan para definir os três níveis do trabalho docente: imitação, mediação e criação, afirmando que “a seleção dos relatos de experiência expostos nesta parte do trabalho atende aos critérios de aula reflexiva, de história como construção e desconstrução do ser político e do papel do professor como intelectual transformador e criador.”¹⁴⁷

A pesquisadora selecionou professores de História, da rede pública da cidade de Santos/SP, os quais atuavam nas séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série). Os professores selecionados organizaram os conteúdos trabalhados em eixos temáticos, os quais, segundo Mara Aguiar “possibilitam um trabalho que não se prende à rigidez das periodizações. Permite o ir e voltar na história, comparando e relacionando tempos e espaços diferentes”¹⁴⁸.

Na 5^a série o tema trabalhado pela professora entrevistada foi “Imigração/Migração” e os conceitos destacados foram diversidade cultural, tempo e memória, os quais foram trabalhados em um projeto de pesquisa intitulado “Minha história na história”. Na 6^a série não foi citado, no texto dissertativo, um tema propriamente dito, apenas os conceitos centrais trabalhados pelo professor com os alunos da série: identidade, influência, invasão cultural. Na 7^a série, os conceitos centrais destacados no trabalho do professor entrevistado foram tempo, movimento, cultura material. Finalmente, na 8^a série, os conceitos trabalhados foram globalização, inclusão, exclusão e multiculturalismo. A pesquisadora faz uma breve exposição de como os conceitos citados foram discutidos e desenvolvidos nas atividades propostas pelos professores em cada série e, ao final das entrevistas, concluiu que “nas experiências docentes, relatadas neste trabalho, ficou claro que os professores fazem inúmeras operações no conteúdo conferindo-lhe movimento. Operações que não movimentam os assuntos linearmente, mas numa multiplicidade de tempos.”¹⁴⁹.

Nas suas considerações finais, Mara Rocha Aguiar reiterou:

a construção da noção de tempo só é possível através de uma metodologia dialética. Uma concepção onde reconheça que a história é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade convergentes ou conflitantes, situados em diferentes espaços e concepções de tempo. Essa metodologia pressupõe a

¹⁴⁷ Ibid., p.68.

¹⁴⁸ AGUIAR, 2003, p. 73.

¹⁴⁹ Ibid., p.95.

ruptura com o ensino do tempo seqüenciado em etapas, num processo evolutivo e cronológico¹⁵⁰.

A pesquisadora argumentou ainda que o referencial teórico dos Annales “cria metodologicamente alguns problemas para o ensino da História”¹⁵¹ entre os quais aquele relativo à noção de tempo uma vez que situa-se “na imobilidade das estruturas históricas, sugerindo um tempo estático”¹⁵².

A terceira pesquisa do eixo relativo aos pesquisadores que definiram como sujeito central o/a professor/a foi realizada por Alexsandro Donato Carvalho¹⁵³. O pesquisador elegeu, como sujeitos, professores do 1º e 2º Ciclos (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, os quais atuavam em escolas da rede municipal, na cidade de São José de Campestre, Rio Grande do Norte, com o objetivo de conhecer as representações de tempo histórico dos mesmos.

No primeiro capítulo, o pesquisador apresenta os seus referenciais teóricos sobre tempo, história e representação. Inicia com uma discussão a respeito das interpretações objetivistas e subjetivistas relativas ao tempo no plano filosófico, recorrendo a Norbert Elias e a José Carlos Reis para fundamentar as suas considerações. O pesquisador menciona ainda o conceito de tempo na perspectiva colocada por Santo Agostinho, Bergson, Bachelard, Ricoeur, Koselleck, Merton e Sorokin. Enfatiza as mudanças realizadas pela Nova História Francesa no conceito de tempo histórico, mas ressalta que, antes da Nova História, as concepções teológica e filosófica do tempo tiveram grande influência sobre a produção historiográfica. Neste sentido, afirma:

Dentro das concepções tradicionais de tempo - teológicas e filosóficas – a história é escrita visando um progresso, um fim. Para a hipótese teológica, o tempo histórico é sempre linear e seu desenvolvimento se realiza a partir da vontade de Deus. Na concepção filosófica não é mais a Providência que organiza a história, mas a razão – será no século XVIII que a razão crítica se estabelecerá. A história não se dirige mais para um fim apocalíptico em que a humanidade busca a sua salvação. O seu fim se dará de outra forma. A razão guiará os homens para uma sociedade perfeita.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Ibid., p.94-95.

¹⁵¹ Ibid., p.96-97.

¹⁵² Ibid., p.97.

¹⁵³ CARVALHO, Alexsandro Donato. *O tempo histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclos*. (Dissertação de Mestrado). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2003, 136 p.

¹⁵⁴ CARVALHO, 2003, p.22.

Alexsandro Carvalho argumenta que, a partir da fundação da revista “Annales d’histoire économique et sociale” aquela historiografia fundada nas concepções teológicas e filosóficas foi questionada. A renovação nas técnicas e métodos da história, a partir de então, possibilitou um redimensionamento do conceito de fonte histórica e de documento e uma nova concepção de história. Na reflexão realizada, enfatiza particularmente as contribuições de Fernand Braudel para a construção de uma nova concepção de tempo histórico e as críticas formuladas por François Dosse às concepções braudelianas. Recorre, para as suas considerações, principalmente aos estudos realizados por José Carlos Reis. Fechando o primeiro capítulo, discute o conceito de representação a partir de Falcon, Chartier e Vainfas. Em uma discussão específica sobre “representações no ensino de História” recorre às reflexões de Ernesta Zamboni.

No segundo capítulo, Alexsandro Carvalho faz uma discussão acerca do “ensino de História e do tempo histórico como temática de estudo”. Enfatiza a importância das transformações ocorridas desde a década de 80 no Brasil, quando reflexões, debates e iniciativas dos profissionais da educação e, particularmente, do ensino de História ensejaram não apenas o questionamento do modelo de educação vigente até então, como também alimentaram novos focos de pesquisa. Recorre às reflexões realizadas por Margarida M. S. Dias, afirma que, se nos anos 90 as pesquisas tinham como preocupação primordial o que acontecia fora da sala de aula, enfocando principalmente questões relacionadas a leis e currículos, paulatinamente esta situação foi se modificando e as pesquisas mais recentes passaram a privilegiar como objeto de estudo também o que acontece no *interior* da sala de aula.

O pesquisador destaca a importância da inclusão, em 1981, dos professores do ensino fundamental e médio nos quadros da ANPUH – Associação Nacional de História, uma vez que, anteriormente, apenas os docentes do ensino superior possuíam esta prerrogativa. Nesta perspectiva, menciona também a Revista Brasileira de História como instrumento importante para a ampliação do espaço de discussão acerca do ensino de História. Destaca ainda o reconhecimento oficial do Ensino de História ocorrido em 1999, no XX Simpósio Nacional de História em Florianópolis/SC, quando foi criado o Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação. Por fim, faz referência ao Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de

História e ao Encontro Perspectivas do Ensino de História como “eventos voltados para a temática do ensino desta disciplina”¹⁵⁵.

Dentre as temáticas mais abordadas nas pesquisas sobre ensino de História, Alessandro Carvalho destaca a noção de tempo histórico e atribui aos Parâmetros Curriculares Nacionais da área a iniciativa de possibilitar aos profissionais que atuam no ensino fundamental, o contato com as mudanças ocorridas na historiografia, particularmente aquelas associadas à “Escola dos Annales”.

Os sujeitos da pesquisa de Alessandro Donato foram 40 alunos do PROBÁSICA (Projeto de Qualificação Profissional para a Educação Básica), um programa de extensão do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o qual tinha por objetivo “oferecer cursos de graduação em Licenciatura Plena, direcionados a professores dos ensinos fundamental e médio”¹⁵⁶. Portanto, todos os alunos do Programa já atuavam como professores no Ensino Fundamental (38 professores do 1º e 2º ciclos, ou seja, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. *Uma* professora atuava no TV Escola e *outro* professor no 3º e 4º ciclos, portanto, de 5ª a 8ª série). O pesquisador ministrava a esses alunos-professores a disciplina “O Ensino de História no Primeiro Grau (1)”, no curso de Pedagogia do PROBÁSICA.

Para conhecer o que chamou de “as elaborações dos docentes sobre o tempo histórico”¹⁵⁷, Alessandro Carvalho aplicou um questionário aos 40 sujeitos. Esclareceu no texto dissertativo que o questionário era o mesmo já elaborado e aplicado por Circe Bittencourt e Elza Nadai em estudo realizado pelas autoras¹⁵⁸, cujas perguntas giraram em torno da observação de “duas gravuras: a gravura 1 retratava uma cena numa indústria metalúrgica (...); e a gravura 2, uma cena de venda de garapa, de Jean-Baptiste Debret”¹⁵⁹.

Após comentar as respostas, Alessandro Carvalho destacou algumas conclusões:

¹⁵⁵ CARVALHO, 2003, p.42.

¹⁵⁶ CARVALHO, 2003, p. 45.

¹⁵⁷ Ibid., p. 53.

¹⁵⁸ O pesquisador informa ter utilizado apenas a segunda parte do questionário elaborado pelas autoras. Ele se refere ao seguinte artigo: NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe Maria F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 73-92.

¹⁵⁹ CARVALHO, op. cit., p. 50.

(...) as respostas demonstraram que havia, por parte dos professores, uma grande dificuldade em situar, baseados numa cronologia exata, os acontecimentos no tempo

(...) os professores revelam a grande dificuldade que sentem em localizar os marcos cronológicos corretamente, substituindo-os pelas expressões: “há algum tempo, bem antigas, atualidade, tempo”.

(...) As respostas demonstram também a associação entre trabalho braçal/manual e tempo passado e a associação entre trabalho maquinizado e tempo mais recente, denotando, ainda, uma valorização positiva para o tempo industrial. Não se exprime nas representações a permanência das atividades braçais no presente, ou seja, não se estabelece uma relação entre passado e presente.

(...) Outro problema detectado por nós, quando da leitura dos questionários, relaciona-se ao preconceito racial. Mesmo não sendo nosso objetivo, essa questão aparece com muita freqüência nas respostas dos nossos entrevistados.

(...) Fica claro que o(a)s professor(as) têm noção das diversas temporalidades – a curta, a média, a longa duração. Mas é preciso que se conheçam os fatos da História.¹⁶⁰

No terceiro capítulo, o pesquisador realiza a segunda etapa de sua pesquisa, a partir de uma entrevista com 10 dos 40 sujeitos, escolhidos aleatoriamente. A mesma, segundo o pesquisador “foi dividida em três partes: na primeira, abordamos a formação do(a) professor(a) e a sua concepção de História; na segunda, discutimos a noção de tempo; na terceira, tratamos da internalidade da sala de aula”¹⁶¹.

Na primeira parte da entrevista Carvalho perguntou aos professores: “Que relação você estabelece entre a noção de História aprendida antes e depois do curso de Pedagogia?” A intenção, segundo ele, era “identificar a concepção de história do(a)s professor(as) entrevistado(a)s; se havia, entre ele(a)s, alguma mudança no conceito em relação ao que tinham aprendido antes da graduação e, em havendo a mudança, em que sentido ela se deu”¹⁶². A partir das respostas, Carvalho fez inferências acerca da relação, estabelecida pelos professores, entre ensino de História e cidadania, presente e passado, e a visão dos mesmos sobre a utilização do livro didático no ensino de História.

Na segunda parte da entrevista o pesquisador perguntou: “O que você entende por cotidiano?” Na análise das respostas dadas pelos entrevistados o pesquisador concluiu:

Em algumas respostas, a concepção de cotidiano dos(as) professores(as) aparece relacionada aos acontecimentos, a repetição, a vivência, a

¹⁶⁰ CARVALHO, 2003, p.67-74.

¹⁶¹ Ibid., p.77.

¹⁶² Ibid., p.78.

convivência de gerações, a diferença, a vida privada. Nesse sentido, o cotidiano é entendido em seu sentido comum (...). Também é apresentado como o tempo presente. Desse modo é uma não-história, pois só passará a sê-lo futuramente, quando estiver nos livros, jornais, revistas.¹⁶³

Ainda na segunda parte, Alexsandro Carvalho levantou aos entrevistados a seguinte questão: “Como você avalia a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente da República?”. No texto dissertativo, o pesquisador justificou a pergunta da seguinte maneira:

Esta questão trata de um acontecimento muito significativo para a história política do Brasil, ocorrido em outubro de 2002. Um acontecimento do tempo breve, segundo a concepção de tempo histórico de Fernand Braudel. Entendemos que o professor pode e deve representar o tempo histórico a partir de um acontecimento político ou do tempo curto. Portanto, a pergunta sobre a eleição de Lula seria o caminho para sabermos o que os(as) professores(as) pensavam a este respeito.¹⁶⁴

Afirmando não ter percebido, nas respostas dos entrevistados, uma associação entre o fato destacado na pergunta e a estrutura social, concluiu que “eles(as) ainda estão presos(as) aquilo que Braudel definiu como o tempo breve, o tempo do acontecimento, o factual, o da história política”¹⁶⁵. Na seqüência das questões formuladas aos entrevistados, Alexsandro Carvalho propôs “uma série de temas que versavam sobre a fome, o analfabetismo, a democracia, a reforma agrária, os menores abandonados, o salário mínimo/salário do professor” com a expectativa de “que os(as) professores(as), a partir desses problemas cotidianos, pudessem revelar sua noção de tempo histórico, a sua percepção da relação entre as várias dimensões do tempo”¹⁶⁶. Ao analisar as respostas dos entrevistados, o pesquisador concluiu que as mesmas prenderam-se ao tempo presente, sem articulação com o passado. Finalizando esta segunda parte da entrevista, Alexsandro Carvalho colocou ainda a seguinte pergunta: “O que você acha do papel dos Estados Unidos no mundo contemporâneo?”¹⁶⁷. Nesta questão, reproduzo na íntegra uma resposta destacada pelo pesquisador:

Eu acho que eles são muito ambiciosos. Só que querem que todo mundo fiquem nos pés dele. Porque eu acho que eles só pensam neles mesmo, e o resto do mundo que se lixe. A gente ver hoje, nessas crise que ta havendo aí, crise mundial, no caso que houve esse atentado lá. Isso nada mais é que

¹⁶³ CARVALHO, 2003, p.89.

¹⁶⁴ CARVALHO, 2003, p. 90.

¹⁶⁵ Ibid., p.92.

¹⁶⁶ Ibid., p.93.

¹⁶⁷ Ibid., p. 96.

reflexo do que eles fizeram já. Esse pessoal fala nesses terrorista, tudo bem que eles [...] por uma parte paga os inocentes, mas em outras partes, aquilo foi só o [...] aquilo foi o fruto que eles plantaram. Eu acho que eles num são bonzinho não; eles só tem cara de bonzinho¹⁶⁸.

Em relação à resposta do professor, o pesquisador concluiu que “revela uma noção de espaço ampliado, bem como, uma relação em termos de presente e passado, mas sem esclarecer como se dá essa relação”; No entanto, para o pesquisador, a resposta revela também “uma visão maniqueísta da história. Os acontecimentos se desenvolveriam na história, portanto, a partir de uma luta entre o bem e o mal”¹⁶⁹. Na terceira parte da entrevista, quando levantou a questão: “Como você trabalha a noção de presente/passado no ensino de História?”, Carvalho concluiu, ao final da sua análise que “para muitos, o objetivo da história é estudar o passado para compreender o presente. Não há uma percepção nítida das relações entre eles, nem de suas distinções”¹⁷⁰.

Carvalho fez ainda, aos entrevistados, outras questões como “Nas suas aulas, como você trabalha a memória? Quais são as estratégias utilizadas por você para as aulas de História? Como você utiliza o conhecimento adquirido nas disciplinas Ensino de História I e II?”¹⁷¹ Como você utiliza o conhecimento prévio do aluno? Na análise das respostas e nos comentários finais, o pesquisador apontou algumas conclusões:

(...) A impressão que fica dos depoimentos é que, substituindo o livro didático, tido como representante do conteúdo tradicional, tudo está resolvido. Quando, na verdade, continua-se com a mesma postura tradicional em relação à história.

(...) Não existe nas respostas dadas, nenhuma problematização do processo histórico. O conhecimento se reduz a algo pronto e acabado.

(...) Na maioria das respostas, percebe-se que o que os(as) professores(as) dizem estar aproveitando, como cultura prévia do aluno, na verdade, é um mero exame do seu cotidiano. É preciso que esse tipo de análise seja feito em articulação com o que acontece na sociedade

(...) os professores(as) têm enormes dificuldades em trabalhar a noção de tempo histórico. Mesmo em alguns casos, em que percebemos um conhecimento da problemática, esse se dava de uma forma muito tênue, não fazendo nenhuma reflexão sistemática.¹⁷²

¹⁶⁸ Ibid., p.97.

¹⁶⁹ CARVALHO, 2003, p.99.

¹⁷⁰ Ibid., p.101.

¹⁷¹ Carvalho se refere às disciplinas cursadas pelos alunos-professores no curso de graduação em Pedagogia por meio do PROBASICA.

¹⁷² CARVALHO, op. cit., p. 109-117.

Nas suas considerações finais a respeito da questão central da pesquisa, ou seja, em relação às representações do tempo histórico dos professores, Alexsandro Carvalho concluiu:

O(A)s professore(a)s envolvidos na nossa pesquisa se enquadram no que dissemos acima, ou seja, não existe entre eles, nenhuma especialista em História. Nesse sentido, a falta de um conhecimento histórico mais sistematizado se reflete na fragilidade com que se trabalha a História. Não se consegue construir uma relação entre presente e passado no sentido de permitir aos alunos compreender a realidade numa dimensão histórica. Na maioria dos casos, suas explicações ficam presas ao passado ou a um presente imediato. Essa dificuldade de construir uma concepção de história, portanto, deixa tais profissionais perdidos em relação à concepção de tempo histórico.

A pesquisa de Alexsandro Donato Carvalho encerra o segmento dos estudos que elegeram o/a professor/a como sujeito central de suas pesquisas.

A pesquisa que elegeu como foco central de reflexão o tempo histórico no livro didático de História

Dentre os estudos reunidos neste trabalho a pesquisa realizada por Araci Rodrigues Coelho¹⁷³ focaliza o objeto *tempo histórico* a partir de uma análise de *livros didáticos* de História. Buscando conhecer “como a História tem sido escolarizada pelos seus livros didáticos selecionados pelo PNLD 2000/2001” a pesquisadora centra a sua reflexão na perspectiva de “investigar, no interior da escolarização da História, especificamente, como o tempo, essa categoria central do conhecimento histórico é transformado em saber escolar possível de ser ensinado às crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental”.¹⁷⁴

Araci Coelho destaca, na sua introdução, autores como Magda B. Soares, Kazumi Munakata e Antônio Batista, os quais estabeleceram um diálogo crítico com as pesquisas que centraram suas reflexões nos livros didáticos e que apresentaram como tendência a denúncia do caráter “deformador e ideologizante” dos mesmos. Segundo ela, estes autores não apenas criticam tal perspectiva de análise, como também apontam caminhos alternativos. Desta forma é que, na perspectiva de investigação construída para a sua pesquisa, “seguindo as pistas

¹⁷³ COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para Criança: uma análise dos Livros didáticos de História*. (1º e 4º anos) PNLD 2000/2001. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002, 225p.

¹⁷⁴ COELHO, 2002, p.35.

apontadas pelos autores”, Araci Coelho afirma ter encontrado “no campo dos Saberes Escolares e da História das disciplinas, do livro e da leitura, importantes referenciais para analisar os livros didáticos na sua complexidade”. A partir desses referenciais, afirma que os conteúdos dos livros didáticos “não são analisados como idéias etéreas, e sim como produto de todo um conjunto de condições de produção e recepção que considera os sujeitos reais envolvidos na sua produção e utilização”¹⁷⁵. A pesquisadora recorre ainda a Chervel, Apple, Bittencourt, Foucault, Eco, Chartier e Orlandi para explicitar as suas primeiras orientações teóricas.

Pretendendo “descrever e analisar o processo de transformação dos saberes sobre o tempo em um saber histórico escolar produzido pelos livros didáticos para crianças”, Araci Coelho levanta as seguintes questões:

Como o tempo histórico é escolarizado, buscando conciliar as necessidades relativas ao tempo da organização escolar/tempo de aprendizagem do aluno? É um tema previsto para ser abordado ao longo da escolarização ou pontualmente em algum momento? Como encenam sua leitura sobre o tempo histórico? Quais as estratégias utilizadas para relacionar com os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem do tempo? Como dialogam e se posicionam com outros textos, notadamente o PNLD e PCN, que também discutem e propõem um nível de escolarização desse tema? É segmentado, articulado, como? Estabelece progressões levando em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos (abstrato-concreto)? O tempo histórico é desdobrado em outras noções e conceitos mais simples, mais concretos? Quais? Quais as situações de aprendizagem mais comuns construídas na escolarização do tempo histórico? De que recursos e estratégias discursivas, textuais ou visuais os autores/editores se valem para escolarizar essa categoria? Como se avalia?¹⁷⁶

No primeiro capítulo, a pesquisadora discute o conceito de *escolarização*, entendido como um “processo pelo qual os saberes, bem como, os bens culturais disponíveis na sociedade são selecionados, produzidos e modificados, transformando-os em objeto de ensino-aprendizagem”¹⁷⁷. A partir deste eixo norteador, apresenta o seu quadro teórico na reflexão relativa ao processo de seleção dos saberes escolares; à “identidade do saber escolar: diferenças entre o saber escolar e os saberes de referência”; à questão da transposição didática

¹⁷⁵ Ibid., p.29.

¹⁷⁶ COELHO, 2002, p.36.

¹⁷⁷ Ibid., p. 38.

e da “escolarização do saber no livro didático”¹⁷⁸. Para fundamentar as suas argumentações recorre a Santos, Forquim, Sacristàn, Munakata, Perrenoud, Eco, Chartier, Batista e Brandão.

No segundo capítulo, Araci Coelho coloca em foco o que denomina de “as principais referências utilizadas pelos livros para a construção de sua proposta de escolarização do tempo histórico para crianças”¹⁷⁹: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para Araci Coelho, o documento (PCN) apresenta uma sintonia com as tendências de renovação historiográfica e pedagógica, apontando, nas suas proposições, para uma aproximação com os estudos que enfocam as possibilidades do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, em que pesem os aspectos positivos desta aproximação, a pesquisadora ressalta a ausência, no documento, de uma discussão mais específica relativa a uma “escolarização” do tempo histórico, que leve em conta uma reflexão acerca do desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e das possibilidades de intervenções pedagógicas para este fim. Sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a pesquisadora faz uma breve contextualização histórica do mesmo, esclarecendo, na sua caracterização, que o programa foi criado em 1985 e que em 1996 “foram criadas comissões de avaliação por área de conhecimento, que estabeleceram critérios comuns de eliminação e critérios de classificação dos livros inscritos no Programa e, com base neles, procederam à avaliação.”¹⁸⁰ A respeito da parte introdutória do Guia do PNLD 2000/2001, Área de Estudos Sociais – Geografia e História, a pesquisadora concluiu:

(...) o Guia 2000/2001 parece indicar o caminho da renovação historiográfica e, dentro dela, uma renovação para a concepção e abordagem da construção do tempo histórico para crianças. Assim são destacados e elogiados aspectos que consideramos serem baseados nas proposições principalmente advindas da Nova História Francesa tais como: a diversidade de fontes, tanto em nível de textos como de atividades; a problematização, as abordagens socioculturais, os temas do cotidiano e uma concepção de tempo que extrapola a dimensão cronológica fixada no passado para transitar na relação presente-passado, por meio da identificação de permanências, transformações, rupturas, retrocessos e simultaneidade.¹⁸¹

No entanto, no que diz respeito a uma reflexão particular acerca do processo de “escolarização” do tempo histórico, a pesquisadora conclui que “no PNLD, percebe-se apenas

¹⁷⁸ Ibid., p. 39-59

¹⁷⁹ Ibid., p.63

¹⁸⁰ COELHO, 2002, p.74.

delineamentos gerais, amplos, principalmente no que se refere à perspectiva pedagógica do desenvolvimento cognitivo ou mesmo ao processo ensino-aprendizagem, não demonstrando levar em conta o contexto real em que a história escolar se realiza.”¹⁸²

Araci Coelho delimita para a sua análise três coleções de livros didáticos de história selecionados pelo Guia PNLD 2000/2001. Em cada coleção analisa o manual do professor e a reprodução do livro do aluno, os quais compõem, conjuntamente, *o livro do professor*. As coleções analisadas pela autora são: 1- Trilhos e Trilhas: História; 2- Historiar – Fazendo, contando e narrando a História; 3- História em Construção¹⁸³.

No terceiro capítulo, a pesquisadora procede a uma análise do *Manual do professor* de cada coleção selecionada, a partir da compreensão de que, no mesmo, se desenvolve o que denomina de “primeira fase ou 1º nível de escolarização do tempo histórico”. Concluiu, a respeito das três coleções que as autoras trabalham o tempo histórico como categoria estruturadora do conhecimento histórico e do ensino de História. Mas destaca que, no caso das coleções Historiar e Trilhos e Trilhas ele é apresentado também como um *conceito* a ser trabalhado em um *tópico especial*. Observa ainda que a condução dada em cada coleção ao trabalho com a concepção de tempo histórico permite conhecer a matriz teórica à qual cada uma delas se filia. Sobre isto afirma:

Parece que todas, propondo uma superação da História Tradicional, factual, oficial e predominantemente política, apontam para uma nova concepção de tempo histórico que rejeita a centralidade das datas, da linearidade dos acontecimentos, do processo único, progressivo.

Entretanto, fica claro que, orientando-se pelas proposições gerais de um mesmo movimento de renovação pedagógica e historiográfica (...) cada coleção vai buscar essa superação e entender esse novo conceito de tempo histórico enfatizando diferentes aspectos e noções delas decorrentes, as quais denunciam que dentro desse contexto geral de linhas renovadoras do conhecimento histórico algumas matrizes as inspiraram de forma mais contundente – *Historiar*, associando a História Social Inglesa à História Social francesa; *História em Construção* privilegiando o Historicismo e *Trilhos e Trilhas* a História Social Francesa.¹⁸⁴

¹⁸¹ Ibid., p. 80.

¹⁸² Ibid., p. 84.

¹⁸³ As referências bibliográficas das coleções:

LOPES, Nelci e SILVEIRA, Valdelize, C. *História em Construção*. Curitiba: renascer Editora, 1994.

SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Historiar - Fazendo, Contando e narrando a História*. Curitiba, Editora Braga, 1998.

FERNANDES, J. A. G. e SALVADORI, M A B. *Trilhos e trilhas: História*. São Paulo: Saraiva, 1998.

¹⁸⁴ COELHO, 2003, p.118.

Na leitura realizada, Araci Coelho observa aspectos comuns, relacionados ao tempo histórico, entre as três coleções, embora afirme que alguns dos aspectos abordados são mais desenvolvidos em uma coleção que na outra. São eles: o destaque à relação passado-presente, à historicidade, a partir da comparação dos tempos e da identificação de semelhanças-continuidades e permanências e diferenças-mudanças, transformações, rupturas; a diversidade e pluralidade dos tempos: as temporalidades; a ação do homem interferindo nas temporalidades; as datas com importância secundária, como referências cronológicas; uma dimensão do tempo a informar o tempo histórico e não como seu sinônimo¹⁸⁵.

No quarto capítulo, buscando conhecer quais os saberes ensinados sobre o tempo histórico na “segunda fase ou 2º nível de escolarização”, Araci Coelho analisa a reprodução do livro do aluno que, como já dito, compõe, junto com o manual, o “livro do professor”. Em cada coleção, apresenta a organização e estruturação do livro do aluno, tece considerações acerca de como são concebidos, no material analisado, os sujeitos envolvidos (professores/as, alunos/as e as próprias autoras) e finalmente discute a proposta de “escolarização do tempo histórico” presente na mesma. Ao final do capítulo a pesquisadora apresenta conclusões obtidas a partir de uma síntese comparativa do livro do aluno nas três coleções. Uma primeira delas é que, assim como no manual do professor, o tempo histórico é objeto central do ensino-aprendizagem da História, uma vez que, mais que um conceito a ser ensinado em dado momento no ensino de História “mostrou ser uma das categorias estruturadoras do ensino-aprendizagem dessa disciplina”.¹⁸⁶

Em que pesem as divergências observadas nas três coleções, entre os aspectos comuns destacados na síntese realizada, a pesquisadora concluiu que, nesta que denomina de segunda fase de escolarização há uma maior preocupação com as capacidades e possibilidades do raciocínio histórico das crianças, consideradas ainda limitadas, o que não foi observado no manual do professor. Esta preocupação aparece, segundo Araci Coelho, quando as autoras das coleções propõem que a escolarização do tempo histórico ocorra por meio da progressão, “ou seja, de aproximações lentas, repetitivas e graduais, em que as suas várias dimensões são abordadas num crescente de complexidade e abstração”¹⁸⁷.

¹⁸⁵ COELHO, 2003, p.118-9.

¹⁸⁶ Ibid.,p. 193.

¹⁸⁷ Ibid., p.207.

A pesquisadora também concluiu que as coleções seguiram as orientações dos textos dos PCN e PNLD, seus principais referenciais de interlocução na proposta de escolarização do tempo histórico. No entanto, acredita que foram além do proposto naqueles documentos ao criarem, para o livro do aluno, situações concretas de aprendizagem do tempo histórico, sobretudo atinentes à compreensão das noções de simultaneidade, transformações e permanências.

Ao se interrogar a respeito dos saberes predominantes nas abordagens realizadas para a escolarização do tempo histórico nas coleções (o historiográfico, o pedagógico, o psicológico ou o antropológico), Araci Coelho afirma:

parece que é em função do saber historiográfico, da teoria da História, que se promove a escolarização do tempo histórico que se constitui, assim, no principal saber de referência. No entanto, para tornar suas proposições ensináveis e/ou assimiláveis, utilizam-se outros saberes, também de referência, tais como o psicológico, o pedagógico, o antropológico, bem como o saber dos alunos e professores, provenientes do senso comum, da memória individual ou coletiva¹⁸⁸

Nas suas considerações finais, a respeito da sua questão central de pesquisa, Araci Coelho concluiu que as respostas obtidas na pesquisa “parecem apontar para uma tendência de escolarização adequada do tempo histórico e, dessa forma, da História pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2000/2001”¹⁸⁹.

II - (Re)construindo sentidos sobre a experiência da pesquisa que elegeu o *tempo histórico* como objeto central de investigação

Os pesquisadores reunidos neste balanço se propuseram a refletir, por meio da pesquisa, sobre o conceito que é a espinha dorsal da História, em que pesem a sua polifonia e polissemia: o conceito de *tempo histórico*. As pesquisas apontam para o debate de questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem de História em um contexto de reflexões teóricas e metodológicas intensificadas na última década.

Na primeira parte deste capítulo, a caracterização descritiva das pesquisas teve o objetivo de situar o terreno reflexivo no qual emergiram as questões postas pelos autores, os

¹⁸⁸ COELHO, p. 206.

¹⁸⁹ Ibid., p.212.

seus referenciais teórico-metodológicos e as suas conclusões. A segunda parte traz a perspectiva de (re)construção de sentidos sobre a experiência da pesquisa que elegeu *tempo histórico* como objeto central de investigação, a partir da compreensão de que a reflexão de natureza histórica pressupõe *incondicionalmente* o diálogo indagativo que, em sua positividade, aponte questões e faça emergir novas possibilidades de diálogo.

As trilhas desta incursão foram configuradas a partir das reflexões de Walter Benjamin e de Edward Thompson, apresentadas no capítulo I, as quais ensejam o tratamento do tempo histórico como *experiência*, apontam para a ruptura com a idéia de progresso e para a defesa da “lógica histórica”. As perspectivas colocadas pelos dois autores fundamentaram a leitura analítica da produção acadêmica em foco neste trabalho e ensejaram a construção de três eixos reflexivos: 1- As interlocuções da História na pesquisa sobre tempo histórico e a perspectiva de uma educação histórica; 2- A pesquisa acadêmica e os Parâmetros Curriculares Nacionais. 3- A idéia de progresso na pesquisa sobre tempo histórico.

As interlocuções da história na pesquisa sobre tempo histórico e a perspectiva de uma educação histórica

Os pesquisadores que elegeram como sujeitos das suas pesquisas *alunos/as* do ensino fundamental, particularmente aqueles que centraram suas preocupações no *primeiro segmento* daquele nível de ensino (1^a a 4^a série), explicitaram, nas suas referências teóricas e metodológicas, as contribuições oriundas da Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. Há, entre eles, uma tendência de considerar que o estudo sobre como as crianças desenvolvem e compreendem as noções relacionadas ao tempo histórico deve priorizar uma reflexão voltada para a compreensão de como os seres humanos constroem conhecimentos. Neste sentido, os estudos de Piaget e de Vigotski vêm se consolidando como referências fundamentais para a pesquisa sobre o ensino de História, particularmente aquelas cujo objeto central de investigação é o *tempo histórico*.

As referências aos estudos de Jean Piaget, nas pesquisas em foco, ocorrem em duas direções. A *primeira direção*, no sentido de corroborar as conclusões centrais do autor a respeito do processo de construção da noção de tempo pela criança. De acordo com Piaget, a noção de tempo é construída progressivamente nos seres humanos, em diferentes e

interdependentes estágios de desenvolvimento cognitivo (período sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, período das operações formais ou operatório-abstratas). Assim, a cada etapa vencida, expressa pela relação entre idade/maturidade intelectual, a criança vai, gradativamente, de maneira linear e hierarquizada, desenvolvendo as noções de tempo. No estágio operatório (entre 7 e 11 anos) ela adquire, progressivamente, o domínio das noções de ordenação, sucessão, quantificação do tempo, duração e simultaneidade até que, no período das operações formais, é capaz de relacionar com maior coerência lógica as noções de passado, presente e futuro.

A *segunda* direção pela qual são feitas referências à teoria piagetiana é a que se caracteriza por reafirmar as suas contribuições - quando se trata de pensar a respeito da construção das noções de tempo na criança - mas também por apontar os seus *limites*. Embora as pesquisas de Piaget a respeito da construção da noção de tempo não tenham focado o ensino de História em particular, exceção feita ao texto do autor¹⁹⁰ focalizado por Sandra Oliveira em sua pesquisa, estudos realizados nas últimas duas décadas, relativos ao desenvolvimento das noções de temporalidade histórica em crianças e jovens, reconhecem a importância dos estudos de Piaget para a compreensão de como os seres humanos, tendo em vista a sua própria estrutura genética, constroem conhecimentos. Mas, apontam também seus limites, como a linearidade e a hierarquia subjacentes à teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, as quais sustentam, muitas vezes, posturas contrárias à introdução de aulas de História desde as primeiras séries da educação formal. Entre os pesquisadores que colocaram sob avaliação crítica a teoria de Piaget, os estudos de L. S. Vigotski ganharam espaço. Nas pesquisas que tomam por referência teórica central o pensamento do autor são ressaltadas as relações estabelecidas por Vigotski entre o universo social e cultural dos/as alunos/as e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Conforme o autor, o desenvolvimento das funções mentais superiores tem aspectos relacionados à estrutura genética dos seres humanos, mas tem também aspectos culturais, históricos, sendo favorecido pelas experiências individuais e coletivas e pelas intervenções didático-pedagógicas. O reconhecimento dessas relações trouxe a constatação de uma distinção fundamental da proposta vigotskiana em relação à piagetiana, como já se frisou na caracterização dos

¹⁹⁰ PIAGET, J. Psicologia da Criança e o Ensino de História. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.89-95.

trabalhos dos pesquisadores: a possibilidade do desenvolvimento potencial do estudante para além do seu desenvolvimento real, a partir do que Vigotski denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2000) seguiu a primeira direção apontada, tomando por referência fundamental a teoria de Jean Piaget, assumindo, na metodologia de pesquisa adotada, o “método clínico” utilizado pelo autor. As suas conclusões corroboraram as premissas formuladas por Piaget, chegando a afirmar que “sem a abordagem teórica a respeito do desenvolvimento da noção de tempo na criança as respostas recebidas soariam como absurdas e incoerentes” e também que “o relato exaustivo a respeito da construção do conhecimento na criança no que se refere à questão temporal (...) permite-nos analisar as respostas obtidas, não nos escandalizando com as supostas contradições e buscando a lógica do pensamento infantil”.¹⁹¹ Caberia indagar se as pesquisas circunscritas ao âmbito restrito da Psicologia e Epistemologia Genética de Piaget, mesmo considerando as suas contribuições, não limitam, de antemão, as questões e as conclusões do/a pesquisador/a.

Soraia Dutra, pesquisadora que também centrou o seu foco no desenvolvimento da noção de tempo em alunos/as das primeiras séries do ensino fundamental, discute, no seu trabalho, a pesquisa de Sandra Oliveira afirmando que a pesquisadora não colocou em questão a concepção de história de Piaget, a qual estaria, segundo ela, centrada na visão linear de um tempo contínuo e homogêneo. Segundo Soraia Dutra, esta visão se evidencia, por exemplo, na afirmação de Piaget de que: “o passado é para a criança apenas um decalque do presente, mas com uma espécie de aparência antiquada (...) o passado aparece concebido em função do presente, e não o inverso. (...) é precisamente nessa inversão de perspectivas que consiste a compreensão do devir histórico”¹⁹². Nas suas considerações a respeito dos resultados obtidos por Sandra Oliveira na sua pesquisa, a qual teve como suporte teórico as experiências realizadas por Piaget, Soraia Dutra afirmou:

Quanto aos resultados a que chega Oliveira (2000) em sua pesquisa, de que as crianças vêem o passado com os olhos do presente e de que o passado não é mais do que uma “versão” atrasada do presente, nós arriscaríamos a dizer que esses resultados guardam uma relação com o instrumento utilizado e com o ensino que essas crianças receberam uma vez que podem não ter sido desafiadas a pensarem em História a partir de uma outra perspectiva de tempo.

¹⁹¹ OLIVEIRA, 2000, p.113.

¹⁹² Ibid., p.53-4.

A pesquisadora Helena Maria Marques Araújo também discutiu os dados da sua pesquisa a partir de uma aproximação com o pensamento de Piaget, corroborando as premissas centrais do pensamento do autor, relacionadas ao desenvolvimento da noção de tempo na criança. Entretanto, observou que alguns resultados obtidos ao final da pesquisa não confirmaram as conclusões de Piaget. Por exemplo, quando, tomando por referência os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, concluiu que adolescentes de 13 e 14 anos, no que diz respeito ao desenvolvimento da noção de tempo, podiam ser classificados em um estágio inferior ao de alunos/as de faixa etária entre 10 e 12 anos. A pesquisadora concluiu a questão da seguinte maneira:

Na verdade, era de se esperar um resultado inverso, se tivermos presente o referencial teórico piagetiano que nos diz que a noção de tempo histórico é adquirida por volta dos 12/13 anos. No entanto é possível que outras variáveis tenham influenciado este resultado, tais como: maturidade, experiência de vida, informação etc.

A percepção de divergências como esta não a impediu de referendar ao longo do trabalho as conclusões do autor relativas aos estágios de desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes e de defender o modelo proposto por Piaget como fundamental para o trabalho do professor de História.

Francisca Lacerda de Góis (1994), por sua vez, recorrendo aos estudos de Vigotski, construiu as suas estratégias de “instrução direcionada”. A pesquisadora afirmou, no texto, a sua adesão ao pensamento de Vigotski, mas não discutiu as bases epistemológicas da Psicologia histórico-cultural do autor, de maneira a explicitar e aprofundar a utilização, na pesquisa, dos conceitos por ele elaborados, particularmente em relação à passagem dos pré-conceitos para os conceitos e dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos. A pesquisa de Francisca Góis revelou uma tendência que se manteve ao longo do seu texto: a ênfase na constatação das *operações mentais* apresentadas pelos/as estudantes no desenvolvimento das atividades realizadas. O texto coletivo produzido pela turma da 2ª série, sob a observação e acompanhamento pedagógico da pesquisadora, possibilita um aprofundamento desta questão:

História do Conjunto Pirangi:

Esse espaço onde hoje é o conjunto Pirangi, não era assim.

Aqui existiam dunas ou morros, lagoas, coqueiros, cajueiros, e outras árvores, granjas e sítios. Esse terreno foi transformado para fazer moradia para muitas pessoas de pequenas rendas, mas hoje moram pessoas com melhores salários e continuam a fazer mais conjuntos e condomínios ao redor de Pirangi. Antes do Pirangi ser construído já existiam os conjuntos Neópolis e Jiqui. Depois de Pirangi fizeram: Serrambi, Natal Sul, Monte Belo, Conjuntos do IPE e do IPREVINAT¹⁹³.

Nas suas considerações a respeito do texto coletivo, Francisca Góis chegou à conclusão de que: “as crianças foram capazes de estabelecer diferenças entre o hoje e o ontem e verbalizá-las, o que demonstra a capacidade de estabelecer relações de ordenação e apreender as mudanças operadas no espaço ao longo do tempo.”¹⁹⁴ Entretanto, não há indícios, no texto dissertativo, de que houve uma discussão das afirmações feitas pelas crianças em relação ao lugar onde vivem. Não houve uma reflexão *histórica*, de natureza *temporal*, efetivada com a problematização das constatações dos alunos a respeito das suas observações sobre o presente¹⁹⁵.

Na dissertação, Francisca Góis destaca um outro diálogo entre a professora e os/as alunos/as:

Professora - Vocês acham que existem diferenças entre os bairros de Natal?
Crianças – Tem. Uns têm mais comércio e outros tem mais casas.
Criança - Uns é da gente rica e outros é de gente pobre.
Professora - Os bairros não são iguais. Cada um apresenta suas próprias características.¹⁹⁶

Não há indícios, no texto, de que as questões levantadas pelos/as alunos/as tenham sido exploradas pela professora, ou pela própria pesquisadora, como uma evidência a ser confrontada com seus referenciais teóricos. A pesquisadora revela uma maior preocupação com a *verificação das capacidades/habilidades* apresentadas pelos/as alunos/as no domínio de operações relacionadas às noções temporais.

Certamente, as reflexões históricas, para que ocorram, devem ativar operações no plano das funções mentais superiores, desenvolvendo capacidades como a de observação, o

¹⁹³ GÓIS, 1994, p. 114-115.

¹⁹⁴ GÓIS, 1994, p.115.

¹⁹⁵ Refiro-me a possibilidades de uma problematização que poderia ser feita a partir dos seguintes questionamentos: Por que o terreno foi transformado para fazer moradia a pessoas de baixa renda? De onde vieram essas pessoas? Onde viviam? O que faziam? Como se instalaram no bairro? Por que hoje moram no bairro pessoas com melhores salários?

¹⁹⁶ GÓIS, op.cit., p. 121.

estabelecimento de relações, deduções, comparações, além do domínio de noções como as de ordenação, sucessão, simultaneidade, duração, relacionadas ao conceito de tempo. Mas a ênfase nessas operações não pode ser dissociada da *explicação histórica*. Há uma preocupação evidente da pesquisadora em apontar elementos indicativos da capacidade dos(as) alunos/as em dominar e desenvolver operações mentais relacionadas aos conceitos e noções de tempo histórico, para, a partir daí, identificar o nível cognitivo no qual os(as) estudantes se encontram. Esta preocupação parece se sobrepor à questão de saber *como e por que* determinada interpretação histórica (e, por conseguinte, determinada representação do tempo histórico) se tornou dominante nas formações discursivas dos alunos/as.

No que diz respeito à pesquisa realizada por Soraia Dutra também há, na apresentação e discussão dos dados obtidos por meio da sua instrução direcionada, uma ênfase nos aspectos *cognitivo-operacionais* em detrimento da explicação histórica. Algumas passagens do texto da pesquisadora tornam mais clara esta conclusão. Uma das atividades planejadas para a turma de alunos/as da 4ª série com a finalidade de “propiciar meios favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças em História” foi a organização de uma “Exposição de Objetos”¹⁹⁷ para dar início ao “estudo dos negros na conformação da História do Brasil”¹⁹⁸. No diálogo estabelecido com a professora (que era também a pesquisadora) os/as alunos/as associaram os objetos aos indígenas, africanos e brancos. Nas suas conclusões sobre a atividade, Soraia Dutra afirmou:

(...) alguns dos objetos expostos eram mais expressivos da cultura negra e permitiram conferir identidades a esse grupo formador. Também foram expostos outros objetos que revelaram os processos de hibridismos resultantes das interações socioculturais entre os povos básicos formadores. Nesse momento da formação das crianças **não tínhamos o objetivo de travar esse debate em torno da questão da formação cultural brasileira com o grupo de alunos, dada a complexidade que envolve esse tema.** Nossa intenção era introduzir objetos portadores de memórias que guardavam relações com a contribuição dos negros para a cultura e história brasileira **permitindo aos alunos evocarem suas experiências sociais com aqueles objetos**¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Os objetos expostos foram: berimbau, atabaque, imagens de vovô e vovó Congo, terço de contas de lágrimas, esculturas de madeira de homem e mulher negros, máscaras africanas, balaios, guias, vestidos e tecidos do Senegal, panos, prato de cobre do Marrocos, cachimbo, figa, boina. Cf. DUTRA, 2003.

¹⁹⁸ DUTRA, 2003, p. 124

¹⁹⁹ DUTRA, 2003, loc.cit. Os grifos são meus.

O contato com os objetos mobilizou nos alunos representações relacionadas aos negros, índios e brancos, mas a professora/pesquisadora optou por não fazer uma discussão a respeito da “questão da formação cultural brasileira com o grupo de alunos”, o que poderia ensejar uma discussão, de natureza histórica, a respeito, por exemplo, das relações - na maioria das vezes conflituosas - entre negros, brancos e índios na história do Brasil. Entretanto, a pesquisadora verbalizou a sua intenção primordial em enfatizar as contribuições dos negros “para a cultura e história brasileira” a partir da evocação das “experiências sociais” dos alunos com os objetos da exposição, ou seja, a partir das vivências pessoais e sociais dos/as aluno/as *no presente*. Esta intenção revela uma certa compreensão recorrente entre professores e pesquisadores do ensino de História de que a formação de conceitos históricos por aluno/as do primeiro segmento do ensino fundamental deve ocorrer, inicialmente, a partir da sua própria história, da história da sua família e do seu meio circundante, ou seja, do que é “mais próximo” para a criança (no tempo e no espaço). Entretanto, a exploração dessas realidades mais próximas, no ensino de História, quando não são construídas a partir de relações entre o presente e o passado, ficam no plano das constatações e não extrapolam o plano das vivências pessoais e/ou sociais dos/as alunos/as, ficando circunscritas ao presente. Por outro lado, no contexto do mundo capitalista contemporâneo, no qual as práticas individualistas superam as experiências coletivas, o/a aluno/a pode ter maior “proximidade” com as realidades que pode acessar pela internet, por meio do computador instalado dentro do seu quarto, do que com o bairro onde mora. Estudantes de classe média, que vivem em apartamentos e/ou em condomínios fechados, que transitam pela cidade onde moram sempre de carro e com os pais: cabe pensar o que é a realidade mais próxima para eles. A pesquisadora Mara Rocha Aguiar apontou para esta questão na sua pesquisa, afirmando que “o conhecimento virtual mostrou que apesar de não conhecermos o bairro onde moramos e sequer o vizinho do lado, podemos dialogar e conhecer pessoas e realidades do outro lado do mundo. Podemos nos identificar com outros costumes e paradoxalmente, ignorarmos completamente os nossos”,²⁰⁰.

Uma outra questão sugere uma indagação à pesquisa de Soraia Dutra: a afirmação da pesquisadora de que não aprofundou a discussão com os/as alunos/as pela complexidade que envolve o tema de estudo. Tal afirmativa remete ao questionamento da sua proposta de uma instrução direcionada, ancorada nos estudos de Vigotski, a qual aposta nas possibilidades que

²⁰⁰ AGUIAR, 2003, p. 72.

extrapolam o desenvolvimento real dos estudantes, circunscrito à relação idade/maturidade intelectual, por ter como princípio a consideração da capacidade potencial de desenvolvimento dos mesmos.

Em uma atividade denominada “Atribuindo sentido ao tempo identitário” Soraia Dutra pediu aos alunos que atribuíssem “significado histórico” a três datas: 1500, 1530 e 1888 para “conhecer, de modo mais pontual, o processo de construção pelas crianças do significado em relação a algumas referências cronológicas da História (...)”²⁰¹. Sobre a primeira e a última data a pesquisadora concluiu que:

(...) os significados atribuídos pelas crianças ao ano de 1500 reforçam, em grande medida, aquele significado oriundo do ensino da História tradicional em que aparece como o ano da descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral. Apenas um aluno destaca a presença anterior dos índios em nosso país – assunto já estudado por eles, no ano escolar anterior (...).

(...) O significado conferido pelas crianças ao ano de 1888, assim como aquele atribuído ao ano de 1500 reforça o significado atribuído pela História tradicional ao seu ensino. Estiveram associadas a essa data expressões como o fim da escravidão, fim da exploração, libertação, abolição e Lei Áurea. **A persistência dessas representações não foi objeto de nossas análises.**

As respostas dadas pelas crianças demonstram que elas construíram significado histórico em relação às datas. No entanto, a maioria de suas respostas revela a interpretação das datas como marcos definitivos de um dado acontecimento histórico sugerindo a necessidade de se investir na desconstrução dessa idéia e insistir na compreensão da data como ponto de referência de um processo histórico.²⁰²

Embora tenha havido o reconhecimento de que é preciso desconstruir, junto aos estudantes, a idéia da data como marco definitivo, a pesquisadora optou por não discutir a respeito do por que perduram aquelas representações entre os seus alunos. Pensar sobre como as crianças constroem suas representações a respeito das datas é também pensar sobre como elas constroem suas representações do tempo histórico. Soraia Dutra declarou, no seu texto, que a turma de estudantes da 4^a série foi acompanhada, por ela, dentro do projeto de pesquisa ao qual o seu estudo é vinculado, desde a 1^a série, mas observou que os/as alunos/as mantiveram representações consideradas, por ela mesma, como tradicionais e - sob o ponto de vista que defende - indesejáveis. Para além da possibilidade de colocar em discussão o ensino de História ministrado, essas questões poderiam ampliar os estudos em torno da compreensão

²⁰¹ DUTRA, 2003, p.172.

histórica dos estudantes, remetendo, possivelmente, a uma discussão acerca dos conhecimentos prévios que os mesmos trazem para a escola, discussão esta que se constitui numa das frentes de investigação histórica, nas últimas décadas.

José Lucimar Lourenço da Silva (1999), pesquisador que também elegeu alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, apontou, de maneira breve, premissas associadas ao pensamento de Piaget e Vigotski, mas não as utilizou na metodologia e na análise dos dados da pesquisa, a não ser por um comentário feito nas considerações finais do trabalho, quando afirmou que, na pesquisa, outro fato interessante foi a descoberta de que, mesmo com alunos no início da adolescência (11-12 anos) não se manteve a relação estabelecida por Piaget, de que só no fim da adolescência o conceito de tempo histórico e suas noções complexas (mudança e causalidade) são compreendidas satisfatoriamente. Na trajetória de construção de sua pesquisa, a orientação teórica fundamental encontra-se nos estudos de Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio e Mário Carretero, autores vinculados profissionalmente à Faculdade de Psicologia da *Universidad Autónoma de Madrid*, na Espanha, os quais relacionam, nos seus estudos, três áreas de conhecimento: a História, a Psicologia e a Pedagogia²⁰³. Os modelos propostos por Mario Carretero²⁰⁴ inspiraram, como já mencionado anteriormente, a construção dos testes aplicados aos estudantes das duas escolas em foco na pesquisa de José L. L. da Silva.

Nos testes aplicados, por José Silva, a 16 alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal e a outros 16 alunos da 4ª série de uma escola comunitária, os estudantes foram orientados pelo pesquisador a ordenar as *causas* de quatro fatos históricos de acordo com o grau de importância de cada uma delas. Cada causa foi posteriormente classificada pelo pesquisador como: personalista, política, econômica ou remota, como mencionado na caracterização da sua pesquisa.

²⁰² Ibid., 176-7.

²⁰³ Na obra *La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, a discussão acerca dos “Problemas e Perspectivas do ensino de Ciências Sociais”, a partir de uma concepção cognitiva, é estruturada em três partes, tendo em conta os aspectos disciplinares (relativos à disciplina História, Geografia e História da arte), os aspectos psicopedagógicos e os aspectos didáticos. CARRETERO, Mario. POZO, Juan Ignacio e ASENSIO, Mikel.(orgs). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid:Visor, 1989.

²⁰⁴ CARRETERO, Mário. *Construir e Ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Vejamos, como exemplo da metodologia adotada, as causas construídas por José Silva para o fato “Independência do Brasil”:

D. Pedro gostava do Brasil e passou a não ligar para as ordens que vinham de Portugal. (**causa personalista**)

O Brasil se tornou importante e não desejava mais se submeter às ordens de Portugal (**causa política**)

O Brasil desejava se tornar um país “independente” para comercializar diretamente com a Inglaterra (**causa econômica**)

As lutas e revoltas ocorridas anteriormente no Brasil, como a Inconfidência Mineira e a Guerra dos Mascates (**causa remota**)²⁰⁵

Levando-se em conta a preocupação de José Silva, declarada no texto, com a “formação crítica do aluno” e com uma “aprendizagem significativa”, cabe levantar alguns pontos para reflexão, mesmo sem entrar no mérito de uma discussão ou de uma avaliação da qualidade contextual e discursiva das afirmativas ou ainda da relação mecânica e já suficientemente denunciada dos fatos históricos analisados pela interpretação histórica que associa causas e consequências. Nota-se que, na primeira causa construída pelo pesquisador, o sujeito da ação é D. Pedro, na segunda e terceira, o sujeito é o Brasil, ou seja, o Estado constituído a partir daquele “fato histórico”. A quarta causa, aquela que faz menção a “lutas e revoltas”, é denominada de causa remota, o que não deixa de ser um dado no mínimo intrigante quando se parte do entendimento do pesquisador de que “as causas do tipo econômicas e políticas (...) são mais complexas do que as do tipo remota e personalista”²⁰⁶. Pelo termo *complexa*, leia-se, segundo a acepção de Silva, mais elaborada e mais *relevante*. Por outro lado, o pesquisador definiu, de antemão, o universo pelo qual os alunos deveriam transitar para apresentar as causas dos fatos apresentados. As mesmas foram previamente estabelecidas²⁰⁷ cabendo aos estudantes apenas classificá-las por “ordem de importância”. O grupo de estudantes não discutiu os fatos históricos selecionados de maneira livre, com a sua própria argumentação. Tal encaminhamento metodológico acabou por criar os limites a partir dos quais os/as alunos/as deveriam pensar a “independência do Brasil”. Também não foi colocada aos estudantes a possibilidade de imbricar as causas umas nas outras. Fica, então, a

²⁰⁵ SILVA, 1999. Anexo 11, p.103.

²⁰⁶ SILVA, 1999, p.79.

questão de refletir sobre o significado embutido nesse procedimento de produção e fragmentação de causas denominadas pelo pesquisador de personalistas, políticas, econômicas ou remotas, na análise dos dados obtidos.

Assim como José Lucimar Lourenço da Silva, Laércio Bento (2001) também recorreu aos estudos realizados por Carretero, Pozo e Asensio, destacando a proposta dos autores de construção de “mapas cognitivos temporais” com vistas à transformação do modelo de ensino tradicional. Entretanto, ao contrário de José Silva, o autor não manteve na metodologia e/ou na análise dos dados da sua pesquisa, um diálogo com os autores. Alexsandro Carvalho, Regina Nascimento, Araci Coelho, Helena Maria Araújo, Sandra Ferreira Oliveira e Soraia Dutra também fizeram referência aos autores, com menção particular ao psicólogo Mário Carretero, mas não como referencial teórico norteador das suas pesquisas.

Laércio Bento recorreu também, no seu texto, às proposições de André Ségala²⁰⁸, autor que defende o valor pedagógico da introdução, no ensino escolar, do aprendizado dos ritmos e níveis de duração, associados às noções braudelianas de estrutura, conjuntura e acontecimento e propõe procedimentos de ensino com o fim de favorecer tal aprendizado. Referências ao texto *Pour une didactique de la durée*, de Ségala, também foram feitas por Regina Maria Lassance de Oliveira Nascimento, mas sem uma discussão particular, como no caso de Laércio Bento.

Os estudos de André Ségala e de Mário Carretero são apresentados na dissertação de Laércio Bento como possibilidades de um trabalho com as noções temporais, mas não são utilizados para a análise dos dados de pesquisa. Por meio dessas duas referências, o pesquisador evidencia a sua defesa de que existem práticas específicas para o desenvolvimento das noções de tempo no ensino de História. Segundo esta compreensão, as noções temporais se tornam objetos do ensino e da aprendizagem escolar, transformam-se, pois, em *conteúdo curricular*. Neste processo de *transformação pedagógica* das noções temporais, as reflexões ocorrem na perspectiva de definir os procedimentos, técnicas, atividades mais adequadas ao ensino das mesmas, bem como na perspectiva de compreensão do processo de construção cognitiva dessas noções, pelos/as alunos/as.

²⁰⁷ José Silva esclarece que “todas elas foram escolhidas a partir da análise e discussão de livros didáticos na área de História para a 4ª série, nas programações curriculares das escolas envolvidas e no próprio documento de História e Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. SILVA, 1999, p. 62.

Outra referência teórica comum nas pesquisas trata-se do filósofo Paul Ricoeur. Fizeram menção ao autor os pesquisadores Laércio Bento, José Lucimar Lourenço da Silva, Mara Rocha Aguiar, Alexsandro Donato Carvalho e Marizete Lucini. Mas, é na pesquisa desta última que a filosofia de Paul Ricoeur é assumida como referência teórica central por meio da qual os caminhos da pesquisa realizada pela autora são construídos. E essa aproximação com o pensamento do filósofo confere ao texto de Marizete Lucini uma perspectiva singular em relação às tendências observadas nos textos dissertativos dos demais pesquisadores que, como ela, elegeram os/as alunos/as como sujeitos centrais das suas pesquisas. No texto da pesquisadora, a preocupação com uma reflexão acerca do tempo – ou dos diferentes tempos – associa-se incondicionalmente à experiência, o que se explicita na sua intenção de apreender as possibilidades de (re)interpretação das experiências temporais pelos alunos a partir do encontro entre o “mundo do texto e o mundo do leitor” entendendo o conceito de texto no sentido amplo já referido na caracterização da sua pesquisa. Nesse encontro, a pesquisadora enfatiza a importância da pré-compreensão de mundo do leitor, portanto, das suas experiências temporais não apenas na escola, mas também fora dela. Por outro lado, a defesa de que o ensino de História deve nos fazer refletir sobre o “como nos tornamos no que somos” é uma questão de fundamental importância, mas remete, por outro lado, a pensarmos na possibilidade de não apenas buscarmos o que nos tornou no que somos, mas *também*, o que já não somos, ou o que nunca fomos, para que possamos ver a história também como o campo dos possíveis, do contingente, do que ainda guarda possibilidades e expectativas desconhecidas, não realizadas. Margareth Rago nos estimula, a partir de suas aproximações com Foucault, a “buscar outras formas de percepção histórica, mais complexas, capazes de historicizar as práticas culturais, sociais ou sexuais que herdamos, não necessariamente para extrair lições do passado, mas para nos libertarmos dele, ou ainda para relativizá-lo a partir do contato com outros modos diferenciados de vida”²⁰⁹.

Marizete Lucini não revela no seu texto, como outros pesquisadores já citados, a preocupação em destrinchar pedagogicamente as noções vinculadas ao conceito de tempo histórico. A observação das aulas de História em uma turma do 7º ano do ensino fundamental

²⁰⁸ SÉGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: Moniot, Henri.(org). *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la memoire. Berbe: Peter Lang, 1984, p.93-111.

²⁰⁹ RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003, p. 29.

e as entrevistas realizadas com alunos/as da turma ensejaram questionamentos da pesquisadora aos textos constituídos pelo discurso da professora e pelo material didático oferecido aos alunos/as, incluindo nele os textos do livro didático adotado. A partir das reflexões de Paul Ricoeur, Marizete Lucini fez a defesa de que as aulas de História devem possibilitar aos/as alunos/as a narração de suas experiências temporais, configurando um sentido novo para o ensino e a aprendizagem da disciplina. Entretanto, não se pode deixar de observar que o olhar que a pesquisadora dirige aos alunos escolhidos para as entrevistas é o olhar privilegiado de alguém que, na sala de aula, observa a turma e interage com maior proximidade, apenas com três estudantes. Ela mesma afirma que “o universo tão conhecido como a sala de aula, precisou ser estranhado por mim, provocando as rupturas necessárias para um olhar não mais de professora, mas de pesquisadora, que constrói um lugar para ler os textos que permeiam o cotidiano escolar, que se põe a ouvir o que é dito, o que não é dito, mas também sentido”²¹⁰. Na situação mencionada, como a própria pesquisadora afirma, existem condições favoráveis para ouvir e estimular os entrevistados a narrarem suas experiências, para saber dos seus interesses e expectativas e explorar o “texto forte” de cada um deles. Isto nos faz refletir a respeito de como a estrutura e o funcionamento da escola nos impele à homogeneização dos alunos/as e de como, muitas vezes, dadas as nossas condições de trabalho e também dada a existência de uma cultura já cristalizada na educação escolar, temos dificuldade em vê-los e tratá-los conforme suas diferenças. As conclusões da pesquisadora nos estimulam a buscar os meios para a construção daquelas possibilidades por ela colocadas, mas nos alertam para as dificuldades que as mesmas implicam.

Outra referência comum entre os pesquisadores, mas no campo da historiografia, é a produção relativa aos estudos de Fernand Braudel, sobre o tempo. Entretanto, embora a maioria dos pesquisadores faça, nas suas pesquisas, referências aos tempos de Braudel, não há indicação de leitura das obras clássicas do autor e das críticas que as mesmas suscitaram. O contato com os conceitos propostos por Fernand Braudel ocorre primordialmente por meio de seus leitores/estudiosos, particularmente a partir das publicações de José Carlos Reis. Por outro lado, assim como a literatura da área já indicava, conforme discussão realizada no capítulo II, há uma associação, nas pesquisas, entre um ensino de História crítico, capaz de promover a ruptura com o paradigma tradicional, e a proposta de Braudel sobre os níveis e

²¹⁰ LUCINI, 1999, p. 186.

ritmos da duração. Dentre os pesquisadores, apenas Mara Aguiar levanta questionamentos às posturas que assumem esta perspectiva, sem problematizá-la. Alessandro Carvalho menciona no seu texto o debate em torno da temporalidade braudeliana, mas reitera a importância dos conceitos do autor para um trabalho com o conceito de tempo no ensino de História. Prevalece entre os pesquisadores uma conduta de não explicitação do caráter histórico, situado, dos conceitos braudelianos, tratados como categorias estáticas a serem utilizadas para um trabalho didático com o conceito de tempo na aprendizagem de História.

A perspectiva de um trabalho didático com o conceito de tempo histórico ganha sustentação nas proposições de André Ségol a respeito de uma “didática da duração”. Para Ségol, no ensino do método da História é que reside o seu poder educativo e não na comunicação dos fatos do passado. O autor defende que, no ensino de História, os/as alunos/as sejam orientados para a construção e manejo de *ferramentas conceituais* como fundamento de uma *aprendizagem metodológica*. Nesta, em um primeiro plano, os alunos/as aprendem a tratar os documentos e, em segundo plano, aprendem a utilizar as palavras como conceitos para que os mesmos tragam inteligibilidade à documentação. Mas a aprendizagem conceitual é, para o autor, a aprendizagem de uma prática, de maneira que o/a aluno/a deve ser forçado a aplicar a palavra em múltiplas realidades até que seja capaz de construir o seu próprio campo de análise pelo manejo e articulação dos conceitos. O ensino de História, afirma o autor, deve perseguir os objetivos do método, para o qual o conhecimento e o uso de conceitos analíticos é fundamental. Entre esses, os conceitos que analisam as relações entre a sociedade e o tempo, as noções de mudança e permanência, são os primordiais para a História que tem como princípio a explicação da mudança social. Acreditando que o modelo tripartite de Braudel é passível de uma adaptação para uma prática pedagógica, Ségol coloca a intenção de introduzir o aprendizado, no ensino escolar, dos níveis e ritmos de duração associados à tríade temporal braudeliana, para saber se são *pedagogicamente operatórios*. Para tanto, propõe exercícios e jogos que permitam a aquisição e simplificação dos conceitos, despojando-os de suas conotações eruditas, a partir de um trabalho com os *ritmos* da duração (movimento rápido dos acontecimentos, movimento lento das conjunturas e lentíssimo das estruturas) e com os níveis da duração (nível superficial dos acontecimentos, correspondente ao plano político do acidental, do individual; nível de profundidade média das conjunturas, correspondente às flutuações da economia e às variações das relações de poder e dos climas sociais, culturais e

mentais; e o nível de maior profundidade das estruturas, relacionado aos movimentos muito lentos da ecologia humana, entre a geografia e a demografia, correspondente ao plano da civilização material e dos modos de produção). O autor assinala que o seu objetivo não é a formação de historiadores, mas a educação dos cidadãos. Esta perspectiva de uma *didática da duração* ou de uma *escolarização* do tempo histórico está presente em boa parte das pesquisas, mesmo entre aqueles autores que não fizeram referência ao texto de Ségal.

A partir dessas primeiras incursões, algumas questões emergem no âmbito das preocupações deste trabalho. Os pesquisadores potencializam nas pesquisas, preponderantemente, diálogos entre a História, a Psicologia, a Pedagogia e a Filosofia. Essa perspectiva dialógica entre as áreas de conhecimento humano na pesquisa sobre ensino de História contribui para a desconstrução da idéia do conhecimento em “gavetas” fechadas, discurso monolítico e absoluto que se erige como auto-suficiente. Entretanto, nas pesquisas em foco, embora se possa ver com otimismo e expectativas de importantes contribuições os diálogos interdisciplinares, evidencia-se um enfoque teórico-metodológico que, embora não seja hegemônico, é bastante recorrente: o tempo histórico passa a ser tratado mais como *objeto da cognição* que como categoria estruturadora da *explicação histórica*. Por conseguinte, deixa de ser visto como categoria incondicionalmente vinculada às *experiências dos sujeitos*. A propósito do que defendem Thompson e Benjamin, o *tempo histórico* não é “algo em si mesmo”, uma categoria *descolada* das experiências históricas concretas dos sujeitos e de uma interpretação histórica. Ele é sempre dimensão – construída - da experiência humana no mundo e pensá-lo fora disto é reproduzir uma discussão vazia e abstrata de um conceito ou uma categoria *em si* e não de um conceito ou categoria *histórica* que exprime práticas sociais. Além do mais, como defende Thompson, a história tem uma “lógica própria” e, em defesa da história (*história vista de baixo* segundo Thompson, já que não se trata para o historiador de uma história em sentido genérico, mas de uma história representativa dos interesses dos dominados no capitalismo), o historiador não pode perder de vista, nas interlocuções que realiza, a *especificidade dos objetos* da disciplina e a prerrogativa fundamental do conhecimento histórico: a *explicação histórica*.

Neste início de século, quando a pesquisa sobre ensino de História define como objeto particular de investigação o *tempo histórico* e potencializa cada vez mais os diálogos interdisciplinares, o que se coloca como questão é o enfoque teórico-metodológico que retira

do conceito de tempo a noção de experiência, preterindo-se a discussão de natureza histórica em favor de uma discussão procedimental, didática do conceito, a qual redundava, muitas vezes, na desconsideração da *lógica* própria da disciplina. Isso nos faz lembrar que, na trajetória da educação no Brasil, nem sempre os diálogos da História com outras disciplinas tiveram como premissa a garantia da especificidade dos seus objetos e das características intrínsecas às reflexões de natureza histórica²¹¹. Esta questão deve ser colocada na contemporaneidade, principalmente quando são levantadas perspectivas de uma *educação histórica*, tal como preconizada por pesquisadores brasileiros e de fora do Brasil. As pesquisas reunidas neste balanço, cujo objeto de preocupação é o movimento de compreensão do pensamento histórico de crianças e jovens e a defesa de um trabalho didático com as noções relacionadas ao conceito de tempo histórico, a partir de interlocuções com outras áreas do conhecimento humano, apontam para aquela perspectiva. As características primordiais de uma educação histórica seriam a contraposição a um ensino centrado na memorização mecânica e cumulativa de conhecimentos históricos, a ênfase no desenvolvimento de *habilidades e competências cognitivas* pelos/as alunos/as e a investigação para a compreensão do raciocínio histórico de crianças e jovens.

Segundo Isabel Barca, em países como a Inglaterra, os Estados Unidos e Canadá, a investigação em educação histórica é um campo já estruturado, com muitos trabalhos publicados, mas no caso de Portugal (país de origem da autora) e do Brasil, o enfoque investigativo é ainda recente. Nos estudos realizados naqueles países, afirma a autora, os pesquisadores “têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *idéias históricas* dos alunos, por parte

²¹¹ Um exemplo claro foi a institucionalização da disciplina *Estudos Sociais*, na década de 70 do século passado, por meio da lei 5692/71, a qual deveria incluir Geografia, História e OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Estas áreas de conhecimento foram descaracterizadas e tiveram seus objetos específicos diluídos, na perspectiva de um projeto político-educacional em conformidade com os interesses do regime militar ditatorial, então estabelecido no Brasil²¹¹. Na década de 90, uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxe a proposta de manter, nas séries iniciais do ensino fundamental, a disciplina “Conhecimentos Históricos e Geográficos”. Entretanto, após manifestações de profissionais da área, na versão final da proposta, História e Geografia ficaram separadas, embora dividindo um único documento. Evidentemente, o que estava em questão, tanto em 70 quanto em 90, não era um repúdio aos diálogos interdisciplinares entre História e Geografia, mas os significados desta fusão, no âmbito das políticas públicas colocadas em vigor, na época.

de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos).²¹² O primordial na educação histórica é, segundo a autora, o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Sendo assim, mais que compreender e explicar as situações do passado, os estudantes devem ser orientados de acordo com *procedimentos metodológicos* que lhes permitam selecionar, interpretar, confrontar fontes históricas para delas extrair conclusões, realizar comparações e levantar novas questões. Há, portanto, na defesa de uma educação histórica, uma ênfase nos chamados *conteúdos procedimentais*, mais que nos *conteúdos conceituais*.

Com a investigação na área de educação histórica os pesquisadores pretendem, conforme Isabel Barca, evidenciar os critérios epistemológicos subjacentes ao raciocínio histórico dos estudantes. Na proposta de uma educação histórica, a autora afirma ainda que, o ensino de História possui “uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica”²¹³. A autora reitera ainda que “a promoção de uma educação histórica que responda às exigências de uma sociedade de informação e contrarie a exclusão só poderá processar-se com professores bem preparados, e neste campo a responsabilidade é (também) nossa”²¹⁴.

Entre estudiosos brasileiros, na proposta de uma educação histórica está colocada a defesa de um ensino de História que redefina a noção de *conteúdo escolar* e faça a opção pela adoção de *procedimentos metodológicos* capazes de estimular as funções cognitivas dos/as estudantes, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências que lhes permitam lidar de forma mais autônoma com o conhecimento histórico. Nesta direção, Sônia Miranda argumenta:

Não basta mais ficarmos restritos, na discussão sobre o saber histórico escolar, à dimensão historiográfica e à explicação histórica. Temos, cada vez mais, de nos aproximar do avanço nas pesquisas e análises a respeito da problemática da aprendizagem e dos processos cognitivos. Hoje em dia, à medida que discutimos educação e ensino tem sido voz corrente nos

²¹² BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel.(org.) Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15

²¹³ BARCA, 2005, p.16.

²¹⁴ Ibid., p.23.

discursos - e nem sempre nas práticas pedagógicas - a convicção de que é mais importante tomar como ponto de partida a discussão de como se aprende do que a definição de como se ensina. Isso porque já há algumas décadas os estudos relacionados aos processos cognitivos têm nos mostrado que existe uma lógica a ser desvendada no movimento de construção conceitual por parte da criança que precisa ser objeto de avaliação e reflexão por parte do professor²¹⁵.

A autora esclarece que não se trata de desconsiderar as interpretações sobre o processo histórico uma vez que as habilidades e competências propugnadas não se desenvolvem sem associação com os conteúdos. Mas, faz a ressalva de que “os conteúdos devem ser encarados como um meio a partir do qual se desenvolvem habilidades e competências mais formativas”²¹⁶. Referenda a noção de que os conteúdos procedimentais, os quais estão vinculados a um “aprender a fazer, fazendo”²¹⁷ são fundamentais para o alcance daquelas intenções. Portanto, a autora coloca os referenciais balizadores do que defende como uma educação histórica.

No âmbito destas reflexões, as pesquisas reunidas no balanço apontaram possibilidades de uma educação histórica voltada para um trabalho de construção conceitual, para a aproximação do saber histórico escolar com as dimensões epistemológica e metodológica da História e das Ciências Sociais, para a investigação centrada na Psicologia Cognitiva relativa ao desenvolvimento do raciocínio histórico de crianças e de jovens. Entretanto, as perspectivas apontadas, para além das possibilidades, também ensejam a discussão sobre os sentidos da pesquisa que, ao priorizar uma reflexão acerca do tempo, sob um ponto de vista predominantemente cognitivo e didático-pedagógico, acaba por desconsiderar as especificidades e a própria natureza do conhecimento histórico.

Na perspectiva colocada, Newton Duarte, embora não se referindo ao ensino e à pesquisa relativa ao ensino de História, levanta pontos importantes para a discussão. Conforme o autor, a pedagogia das competências (sob inspiração de Philippe Perrenoud, fundamento teórico de muitas propostas que se colocam na perspectiva de uma educação histórica), integra uma corrente educacional contemporânea que ele denomina de pedagogias do “Aprender a

²¹⁵ MIRANDA, Sonia Regina e COSTA, Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. *Boletim Pedagógico*, UFJF, 2002. p.80.

²¹⁶ MIRANDA e COSTA, 2002, p. 81.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 82.

aprender”. O lema em foco, segundo ele, contém quatro posicionamentos valorativos, abaixo resumidos:

1- São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. (...)

2- É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (...)

3- a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança (...)

4- A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. (...)²¹⁸

Newton Duarte não discute no seu texto a articulação entre uma educação histórica e as *Pedagogias do “Aprender a aprender”*, não é este o seu objeto de investigação²¹⁹. Entretanto, é evidente a aproximação entre os princípios fundamentais da corrente educacional por ele analisada e as premissas que embasam os estudos e pesquisas relativas à educação histórica e, no âmbito desta, de um tratamento particular do tempo histórico, tal como esta possibilidade emerge entre os pesquisadores reunidos no balanço. Os pontos de convergência podem ser percebidos nas discussões de Araci Coelho, Soraia Dutra, Laércio Bento, Regina Nascimento, as quais se aproximam das reflexões de André Ségala acerca das possibilidades de uma didática da duração centrada na tríade temporal braudeliana; nas discussões de Isabel Barca, a respeito da educação histórica como área de investigação que tem como um dos seus focos a compreensão do raciocínio histórico de crianças e jovens; ou ainda, na argumentação de Sônia Miranda, quando aponta as possibilidades pedagógicas de uma educação histórica. Em que pesem as particularidades de cada reflexão, há uma premissa comum subjacente às mesmas, qual seja, a de que, na discussão sobre o saber histórico escolar, coloca-se como primordial a aquisição, pelo aluno, do *método* pelo qual o conhecimento é produzido. Outro ponto comum

²¹⁸ DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. In: *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, p. 5-16.

²¹⁹ Essa corrente educacional, segundo o autor, é integrada pela Pedagogia das Competências, pelo Construtivismo, a Escola Nova e os estudos na linha do “Professor Reflexivo”.

é a preocupação, explicitamente sinalizada por Isabel Barca, de que uma educação histórica deve preparar os estudantes para as novas exigências colocadas pela sociedade da informação.

Retomo pontualmente as discussões de Newton Duarte no texto em questão por considerá-las fundamentais para as reflexões que proponho neste estudo. Nas suas discussões, o autor aponta para as relações das pedagogias em foco com a chamada “sociedade do conhecimento”, assentadas na idéia de que vivemos em um tempo de ritmo acelerado que exige, continuamente, o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Esse pressuposto está presente, conforme assinalado por Duarte, no livro de Vitor Fonseca, autor português, cujas afirmações são esclarecedoras:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de suas maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...) A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos.²²⁰

A associação entre os interesses do capitalismo neoliberal e a “maximização das competências cognitivas” é irrefutável no texto do autor. E elas possuem uma evidente similaridade, observada por Duarte, com a pedagogia das competências, o que pode ser constatado nas palavras de Philippe Perrenoud:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em

²²⁰ DUARTE, 2001, p.5-6

todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações na quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?²²¹

A respeito das similaridades observadas, Newton Duarte aponta o caráter adaptativo e pragmático das pedagogias do “Aprender a aprender” as quais acabam por reforçar a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade capitalista e por retirar da educação o compromisso com a transformação social. É importante ressaltar que o autor analisa a presença do lema “Aprender a aprender”, a partir do qual constrói as suas reflexões, em dois documentos: o Relatório Jacques Delors, da UNESCO (1998) e o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental (1997).

As reflexões de Newton Duarte apontam questões importantes que nos estimulam a observar as aproximações entre as práticas discursivas assentadas na dicotomia entre *conteúdos conceituais* e *conteúdos procedimentais* no ensino de História e o discurso neoliberal que preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas a uma maior adaptação dos indivíduos às atuais demandas da sociedade capitalista. Difunde-se, por meio desta idéia, que na *sociedade do conhecimento* não há mais lugar para os conflitos de classe. O que há são diferenças fundadas na maior ou menor aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, o que se associa mais ao esforço pessoal dos mesmos que à sua origem social. A educação tem, nesta acepção, a função de adaptar as pessoas à realidade e não de colocar a perspectiva de uma transformação social mais profunda. Daí a importância e a atualidade das reflexões de Edward Thompson e de Walter Benjamin as quais, opondo-se aos discursos generalizantes, tão a gosto das perspectivas neoliberais no campo da História e da Educação, nos estimulam a declarar intenções e a assumir posicionamentos. Mas não dentro de uma perspectiva dogmática e autoritária. Os dois autores fazem uma defesa aberta, explícita, de uma escrita da história totalmente comprometida com a história vivida e com os sujeitos que, nela, vivenciam a experiência da exclusão. Uma produção historiográfica representativa dos

²²¹ PERRENOUD, Philippe. A Arte de construir competências. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril Cultural, setembro de 2000.

interesses dos grupos sociais que lutaram (e lutam) e resistiram (resistem) ao capitalismo, a exemplo de uma “história vista de baixo” (Thompson), ou de uma “história dos vencidos” escrita “a contrapelo” (Benjamin), colocada abertamente em defesa dos excluídos, cujo princípio é o diálogo, vital, entre o presente e o passado. Essas reflexões, se não nos permitem deixar de considerar a importância de uma discussão acerca das possibilidades de uma educação histórica, tal como ela tem se colocado entre os pesquisadores da área, também nos colocam a necessidade de situar a sua emergência e as suas implicações no contexto de nossas experiências contemporâneas.

A pesquisa acadêmica e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Na década de 90, o governo brasileiro implementou, por intermédio do MEC, medidas constitutivas de uma política para a educação no Brasil, na qual se insere, entre outras medidas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e a elaboração e aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, no período entre 1997-1999. A inserção deste documento oficial na pesquisa sobre ensino de História revela interlocuções entre as políticas públicas adotadas para a educação no Brasil e a produção acadêmica. *Oito* dos onze pesquisadores fizeram referência ao mesmo, nos seus estudos. Há uma tendência, nas pesquisas que mencionaram os PCN para a área de História, de legitimação do documento como fonte informativa e formativa, já que, como será possível observar, os PCN funcionam, para alguns pesquisadores, como referencial teórico ao qual recorreram para a explicitação dos conceitos utilizados nas suas reflexões.

Entre os pesquisadores que elegeram como sujeitos da pesquisa o/a aluno/a das *séries iniciais*, Sandra Oliveira enfatizou, em relação aos PCN/1997, a proposta de uma abordagem relativa ao tempo histórico a ser iniciada já na educação infantil e não apenas a partir da 5ª série do ensino fundamental. Observou, no documento, a filiação ao modelo temporal braudeliano com seus diferentes ritmos e níveis, mas ressaltou a ausência de uma discussão mais aprofundada a respeito da construção da noção de tempo na criança. José Lucimar Lourenço da Silva citou os PCN/1997 como proposta que, na sua leitura, visa a superação da “narrativa de fatos, com ênfase na memorização de datas e nomes de personalidades”²²²,

²²² SILVA, 1999, p.14.

embora tenha feito a ressalva de que a aplicação da proposta é dificultada por posturas já cristalizadas nos professores. Observou ainda que os PCN integram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que avalia como um aspecto positivo do documento. Soraia Freitas Dutra apenas citou os PCN/1997 na bibliografia do seu trabalho. Na pesquisa de Francisca Góis, realizada em 1994, portanto em momento anterior à elaboração e publicação dos PCN, não há nenhuma referência ao documento.

No que diz respeito aos pesquisadores que elegeram, como sujeitos, alunos/as das *séries finais* do ensino fundamental, Helena Maria Araújo não fez nenhuma menção ao documento. Na abordagem dos PCN/1998, para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5^a a 8^a série), Marizete Lucini destacou a opção da proposta pelo ensino de História por eixos temáticos, considerando que a mesma “representa alguns avanços, os quais podem ser percebidos a partir da eliminação dos antigos conteúdos, que eram definidos de forma linear e progressista”. Mas, levantou a ressalva de que a proposta não discute questões relacionadas às condições de trabalho, de formação e de qualificação dos professores, considerando também que, em que pesem os avanços “a referida proposta não contempla a construção narrativa das experiências temporais humanas pelo aluno, num cruzamento com a narrativa de sua história”²²³.

Laércio Bento, pesquisador que elegeu como sujeitos alunos do *ensino médio*, recorreu aos PCN (1999) como referência teórica da sua pesquisa, citando, ao longo do texto dissertativo, trechos do documento relativos aos objetivos da disciplina naquele nível de ensino, bem como relativos às proposições feitas pelos autores sobre o trabalho a ser realizado pelo professor e sobre as competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, particularmente nas questões relacionadas ao tempo histórico. A discussão do pesquisador atinente a uma conceituação das noções temporais referenciou-se no texto dos PCN do Ensino Fundamental e Médio, com maior ênfase no segundo, já que a sua pesquisa tem, como foco, estudantes daquele nível de ensino. A respeito de como avalia o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino-aprendizagem de História, Laércio Bento fez as seguintes afirmações:

(...) nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio(...)vamos encontrar toda uma caracterização orientando os estudos temporais pela sua importância no ensino-aprendizagem de história.(...) É bastante oportuna a discussão que o

²²³ LUCINI, 1999, p. 33.

MEC acaba de trazer para o Ensino Médio porque isso nos proporcionará a oportunidade de discutir o domínio do tempo histórico como uma ferramenta básica para o exercício da cidadania em sociedade.(...) a preocupação com o aprendizado dos marcadores da temporalidade histórica está presente também nos documentos oficiais. Tais documentos, ao enfatizarem a importância da compreensão das temporalidades, servem como diretriz para orientação das ações didático-pedagógicas dos professores no Brasil inteiro²²⁴.

Mas, Laércio Bento também mencionou, assim como outros pesquisadores já citados, as dificuldades que observa em relação às condições que os professores têm para colocar em prática a proposta do documento.

Entre os pesquisadores que elegeram como sujeitos de suas pesquisas *os/as professores/as*, Regina Maria Lassance Nascimento não citou o documento oficial no seu texto. Alexandro Donato fez uma referência aos PCN para o 1º e 2º ciclos (1997) e para o 3º e 4º ciclos (1998) destacando a discussão específica relativa ao tempo no estudo da História e a ênfase nas transformações advindas da historiografia francesa, feitas no documento. Mara Rocha Aguiar mencionou os PCN como proposta que questiona a visão tradicional da história e que tem como referência a “História dos Annales”, mas apontou para a necessidade de percebê-lo enquanto um documento oficial, portanto associado a interesses determinados.

Finalmente, Araci Coelho, cujo foco de pesquisa é o *livro didático* de História para as séries iniciais, foi a pesquisadora que se propôs a uma análise mais minuciosa do documento relativo à História para o 1º e 2º ciclo (PCN/1997). Araci Coelho queria saber como os livros didáticos selecionados para a sua pesquisa dialogavam e se posicionavam em relação a outros textos, entre eles, com os PCN, considerados pela pesquisadora, juntamente com o texto do PNLD, um dos “interlocutores privilegiados dos livros didáticos, ou (...) principais referências utilizadas pelos livros para a construção de sua proposta de escolarização do tempo histórico para crianças”²²⁵. A pesquisadora citou no seu texto passagens dos PCN para reforçar a sua leitura de que, no documento, “o tempo histórico aparece estruturando o conhecimento histórico a ser ensinado”, afirmando ainda que, nos PCN, além do tempo histórico aparecer como organizador/estruturador do conhecimento histórico ainda “ganha status de conteúdo, de tema ou de item de estudo, (...), uma vez que atividades e situações relativas ao tempo

²²⁴ BENTO, 2001, p. 29-30.

²²⁵ COELHO, 2002, p.63.

histórico são sugeridas no documento para o trabalho em sala de aula”²²⁶. Para Araci Coelho, os Parâmetros Curriculares Nacionais, relativos ao 1º e 2º Ciclos, apresentam uma sintonia com as tendências de renovação historiográfica e pedagógica, apontando, nas suas proposições, para uma aproximação com os estudos que enfocam as possibilidades do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, faz uma ressalva quanto a não ver, no documento, uma discussão mais específica relativa ao desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e das possibilidades de intervenções pedagógicas para este fim.

Uma primeira observação a ser feita em relação à inserção dos PCN nas pesquisas diz respeito à sua caracterização, pelos pesquisadores, como uma proposta inovadora de ensino em relação ao que é considerado um ensino tradicional de História (associado a um ensino factual, etapista, centrado na memorização e em uma representação de tempo linear e progressista). Ressalta-se, nos estudos, a filiação dos PCN às “tendências de renovação historiográfica e pedagógica” subjacentes a uma proposta de ensino de História por eixos temáticos e de uma representação do tempo histórico referenciada na abordagem braudeliana. Outra característica que se destaca, nas pesquisas, como aspecto positivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a perspectiva colocada de trabalho com o ensino de História desde as séries iniciais, e não apenas a partir da 5ª série. Mas há também ressalvas ao documento no que concerne aos aspectos considerados, pelos pesquisadores, como negativos, preocupantes ou não contemplados na proposta. Esses se relacionam à ausência de uma discussão específica, nos PCN, de temáticas abordadas pelos pesquisadores em suas pesquisas (a exemplo do que colocam Sandra Oliveira, Marizete Lucini e Araci Coelho) e também às condições de viabilização da proposta no que diz respeito, principalmente, às condições de trabalho e de formação dos professores (como enfatiza Marizete Lucini), ou a posturas já cristalizadas nos docentes da área (a exemplo do que colocam José Silva e Laércio Bento).

Mas, as discussões de Araci Coelho, em particular, apontam para uma questão relevante no âmbito da problematização deste trabalho e exigem uma menção particular. A pesquisadora afirma que os PCN “ao construírem sua proposta, apresentam o tempo histórico como conteúdo, mas não se restringe a ele, propondo, além disso, que esse “conceito” seja estruturador dos demais conteúdos a serem ensinados na História para o Ensino Fundamental.

²²⁶ Ibid., p.67-9.

(...)”²²⁷. Assim, para Araci Coelho, nos PCN, o tempo histórico é *transformado* em estruturador do conhecimento histórico, uma vez que a metodologia proposta no documento “representa a possibilidade de orientar os trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado”²²⁸.

Araci Coelho, a partir da sua leitura dos PCN, traz a distinção entre, de um lado, um tratamento do tempo histórico como conteúdo e, de outro lado, como conceito estruturador de outros conteúdos. A propósito das colocações da pesquisadora, cabe indagar se é possível pensar em um conhecimento *histórico* que não seja estruturado pelo conceito de *tempo*. Nas palavras de Adauto Novaes, sem o que “Paul Valéry chamou de as duas maiores invenções da humanidade, o passado e o futuro”²²⁹, perde-se o sentido da história, do que seja histórico. Portanto, a reflexão de natureza histórica não pode prescindir das noções de passado e de futuro, no diálogo das mesmas com o presente. A pesquisadora revela a intenção de enfatizar, através das suas conclusões, que a proposta dos PCN não fica restrita a uma concepção presenteísta, nos termos das advertências feitas anteriormente, neste trabalho, por Kátia Abud e Maria de Lourdes Janotti. Mas, esta característica, qual seja, a de não adesão a uma visão presenteísta, antes de revelar uma qualidade de uma proposta para o ensino de História, como as colocações de Coelho podem levar a concluir, apenas situa o que é uma *condição sine qua non* do conhecimento histórico, pelo menos em uma dada concepção de história e de tempo histórico, como já se colocou neste trabalho, a propósito das reflexões de Walter Benjamin e de Edward Thompson.

Para Araci Coelho, o tratamento do conceito de tempo como conteúdo, ou, dito nos termos da pesquisadora, a *escolarização* do tempo histórico, é uma possibilidade colocada já no início da educação escolar. Na sua pesquisa, ela explicita uma preocupação em investigar “como o tempo, esta categoria central do conhecimento histórico, é transformado em saber escolar possível de ser ensinado às crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental”²³⁰. Destaca então que, nos PCN, além de estruturador do conhecimento histórico, o tempo

²²⁷ COELHO, 2002, p.70.

²²⁸ Ibid., p. 67.

²²⁹ NOVAES, Adauto. Sobre Tempo e História. In: NOVAES, Adauto.(org) *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras - Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.9.

²³⁰ COELHO, op. cit., p..35.

histórico “ganha status de conteúdo, de tema ou de item de estudo”²³¹ referindo-se ao fato de haver, no documento, um item específico relativo ao “tempo no estudo da História” e também sugestões de atividades e situações de aprendizagem, relativas ao conceito de tempo, a serem desenvolvidas em sala de aula. Esta perspectiva, de ênfase em um trabalho didático específico com o conceito de tempo, está explicitamente colocada nos trabalhos da pesquisadora, mas é possível apreender a mesma perspectiva em outros trabalhos, como os de Laércio Bento e Soraia Dutra e, particularmente, na pesquisa desenvolvida por Regina Maria Lassance de Oliveira Nascimento.

Regina Nascimento, mesmo não mencionando os Parâmetros Curriculares Nacionais na sua pesquisa, colocou uma perspectiva bastante semelhante à de Araci Coelho quando concluiu, a respeito do trabalho com o conceito de tempo na disciplina “Teorias da História”, que “esse importante conceito tem sido utilizado apenas como recurso técnico, como elemento articulador dos conteúdos nos planos de ensino dos professores das *teorias*. Excluído do rol de conceitos a serem trabalhados isoladamente nas disciplinas, acaba sendo percebido pelo professor como evidente em si mesmo”²³². Com esta conclusão a pesquisadora revelou a sua defesa de que a disciplina “Teorias da História” deveria apontar para um trabalho didático específico com o conceito de tempo histórico, tratando-o como *conteúdo* de ensino. Em se tratando de uma pesquisa que focaliza a formação inicial do professor de História, a pesquisadora defende uma reflexão de caráter teórico e metodológico acerca das noções e concepções de história relacionadas ao conceito de tempo, considerando tal perspectiva fundamental para que o futuro professor de História tenha as condições necessárias para a “problematização da representação de tempo cronológica-linear ainda hoje tão presente entre nós”²³³.

A discussão acerca do conceito de tempo como estruturador do conhecimento histórico, embora aparentemente redundante numa dada concepção de tempo e de história, é uma questão inteligível apenas quando situamos o âmbito no qual tal perspectiva de análise emerge, qual seja, o das discussões que preconizam um trabalho didático específico com as noções vinculadas ao conceito de tempo histórico, mas que acabam por des-historizá-las,

²³¹ Ibid., 69.

²³² NASCIMENTO, 2002. p.108.

²³³ Ibid., p.110.

transformando-as em *categorias estáticas*, como adverte Thompson a respeito das categorias que são despojadas do seu significado histórico²³⁴. Esta perspectiva não é hegemônica nas pesquisas analisadas, mas certamente está presente nos PCN/H, documento que se constitui como interlocutor privilegiado da pesquisa acadêmica atinente ao ensino de História. O aprofundamento destas e de outras questões enseja uma leitura de aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História, aspectos esses apreendidos enquanto fonte-evidência²³⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História, publicados em 1997, 1998 e 1999²³⁶, não se constituem propostas desvinculadas das prerrogativas das políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro. E estas, por sua vez, ancoram-se naquelas advindas de órgãos internacionais, dentro de uma perspectiva neoliberal de educação para o mundo globalizado. A relação entre as políticas educacionais implementadas pelo MEC e as proposições educacionais emanadas de órgãos como CEPAL, UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, é traduzida pelas práticas que materializam e legitimam aquelas proposições. Entre essas práticas encontra-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No documento elaborado em 1998 para o ensino de História no 3º e 4º Ciclo (5ª a 8ª série), na apresentação da proposta, assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, lê-se a seguinte afirmação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino.²³⁷

²³⁴ THOMPSON, 1981, p.57.

²³⁵ Conforme Thompson, “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” THOMPSON, E.P. A lógica histórica. In: A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 38.

²³⁶ Em 1997 foram publicados os PCN para o 1º e 2º Ciclo (1ª a 4ª série do EF); em 1998 os PCN para o 3º e 4º Ciclo (5ª a 8ª série do EF) e em 1999 os PCN para o Ensino Médio.

²³⁷ PCN/H/1998, p.15.

A assertiva soa incoerente quando se pensa que o MEC substituiu o processo de elaboração de propostas curriculares em nível municipal e estadual pela formulação de parâmetros de âmbito nacional. A medida indica o recurso ao qual o Estado lança mão na tentativa de garantir a homogeneização das práticas do ensino de História no Brasil, dentro de um princípio, apoiado na LDB, de determinação de uma “base nacional comum” para os currículos do ensino fundamental e médio.

O princípio da homogeneização associa-se ao da *neutralidade* do documento quando se observa que não há, nos PCN da área de História, uma explicitação da concepção de história que fundamenta a proposta e dos procedimentos pelos quais os conteúdos, prescritos para cada eixo temático, possam ser trabalhados em consonância com a mesma. Na “apresentação” dos PCN/H/1998, esta suposta neutralidade já havia sido apontada, nos seguintes termos:

Por ser um documento de âmbito nacional, esta proposta *contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico*. Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, ela assume a *objetividade metodológica* de como ensinar História.²³⁸

O argumento é claro: o caráter nacional do documento o desobriga - e até impede, no sentido colocado pelos autores - de explicitar o seu posicionamento teórico. O seu papel é o de apontar princípios *gerais* que garantam a “objetividade metodológica”, nos termos citados no documento, a qual, por esta leitura, é possível e desejável alcançar, independente da postura teórico-epistemológica do professor (já que os princípios são válidos para todos). O documento apóia-se na premissa de que é possível definir *o que* ensinar, e apontar objetivos e orientações didáticas gerais - ou seja, preceitos *nacionalmente válidos* para o ensino de História - desvinculados de uma reflexão teórico-epistemológica e, por conseguinte, *política*, a respeito do *para que* ensinar História. Os PCN/H apresentam-se por meio de um discurso supostamente neutro, generalizante, cujo papel é o de apontar possibilidades para o trabalho com o ensino de História. Entretanto, não há um aprofundamento conceitual e metodológico de maneira a *explicitar* suas próprias tendências e declarar em nome *de que* e *de quem* ele foi construído. A prerrogativa de não impor uma visão de história em um documento de âmbito nacional não isenta da responsabilidade de *explicitar* que ela existe, já que não há discurso histórico neutro, desvinculado de concepções de história, educação, sociedade.

No tópico “O conhecimento histórico: características e importância social”, afirmando que “a História é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso”²³⁹, os autores da proposta tecem considerações a respeito de “tendências e reflexões de pesquisadores e estudiosos da História”, mas, sem explicitar a que tendências, pesquisadores e estudiosos eles se referem concretamente. As linhas gerais dessas tendências são colocadas sem que o leitor/professor saiba concretamente de onde vêm, quem as defende, *em que campo de disputas e debates as mesmas foram construídas*. Há uma clara preocupação em evidenciar a diversidade de abordagens, mas há também uma ocultação igualmente evidente dos sujeitos históricos produtores dessas abordagens, bem como dos seus contextos históricos e dos referenciais que os sustentam.

No que diz respeito aos conteúdos indicados, o documento (PCN/H/1998) propõe, para o terceiro ciclo, o eixo temático “História das relações Sociais, da Cultura e do Trabalho”, desdobrado em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Para o quarto ciclo, o eixo temático proposto é “História das representações e das relações de poder”, desdobrado nos seguintes subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Os subtemas estão divididos em conteúdos relativos à História do Brasil, História da América e História de outros “povos do mundo” (com ênfase na História da Europa e da África). Na estrutura discursiva dos PCN/H/1998 explicita-se a intenção dos autores de ruptura com o tempo linear, cronológico e a defesa de um entrecruzamento entre diferentes níveis e ritmos de tempo, mas, a apresentação da proposta relativa aos conteúdos não confirma exatamente tais intenções. A título de exemplo, no subtema Nações, povos, lutas, guerras e revoluções, há a proposta de estudo do *Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro: confrontos, lutas, guerras e revoluções*. Os conteúdos sugeridos remetem, na sua organização cronológica e temática, à periodização clássica da História do Brasil, dividida nos seus três períodos: Colônia, Império e República. Entre os sete (7) conteúdos propostos para a escolha do professor, relativos ao tema em foco, estão os dois exemplos abaixo apresentados, os quais revelam conteúdos e periodizações já bastante familiares aos professores de História, o que não permite observar a mudança preconizada:

²³⁸PCN/H/1998, p. 15. Grifos meus.

²³⁹ PCN/H/1998, p. 30.

*administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, Independência política, Estado Monárquico, Estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na República, o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais;

*as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários – o Estado Novo e o regime militar pós-64.²⁴⁰

Poder-se-ia afirmar que qualquer um dos eixos temáticos e seus respectivos conteúdos propostos no documento permitem uma discussão de natureza histórica, crítica e reflexiva, em sala de aula. Mas isso é possível para *qualquer* proposta de conteúdo, uma vez que, o que garante as características daquela discussão é a explicitação dos referenciais teóricos e metodológicos dos seus proponentes. Sem estes referenciais, os conteúdos perdem a sua prerrogativa de conceitos ou categorias históricas e se transformam apenas em *vocábulos*, como enfatizou Kátia Abud²⁴¹. Esta autora ressalta ainda que percorre pelo texto dos PCN/H/1998 uma maior preocupação com os aspectos cognitivos, pedagógicos, didáticos da aprendizagem, e falta um posicionamento mais claro em relação à explicação histórica:

“Não aparecem neles propósito de transformação da sociedade, como pensar criticamente, transformar, participar... Os PCNs abandonam as questões metodológicas sobre o conhecimento histórico, escolar ou acadêmico e procuram substituí-las por “opções didáticas”, distanciadas de linhas teóricas de explicação histórica, valorizando assim, sobretudo, os aspectos pedagógicos do ensino de História. A discussão conceitual fica minimizada, priorizando vocábulos, que dão forma e conteúdo histórico atemporal aos parâmetros (...).²⁴²

O documento enfatiza as orientações didáticas e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, cognitivas dos estudantes mediante a utilização, pelo/a professor/a, de uma diversidade de linguagens e de recursos didáticos. Essas são, com certeza, questões importantes para o ensino de História, assim como também para o ensino de outras disciplinas. Entretanto, essas questões não substituem o que é a prerrogativa central da disciplina, qual seja, a garantia da sua especificidade, dos seus objetos particulares, da sua “lógica” própria, a propósito do que Thompson defende em relação à investigação histórica. As formulações do autor são importantes não apenas para o campo historiográfico, mas também para o campo do

²⁴⁰ PCN/H/1998 (3º e 4º Ciclos), p.69.

²⁴¹ ABUD, Kátia Maria. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p.155.

ensino, tomando por pressuposto o que já foi acentuado anteriormente de que o fundamental para a história e o que comunga as suas três dimensões (ensino, pesquisa, dinâmica social) são os sujeitos históricos e as suas experiências. O ensino tem especificidades e necessidades que não podem se sobrepor a esta prerrogativa. Se as questões didáticas são importantes – e são – a relevância delas está em tornar melhor e mais efetivo o trabalho de compreensão histórica pelos estudantes, o qual não pode prescindir da explicação histórica como o que lhe confere sentido.

Uma discussão específica, nos PCN, sobre “O tempo no estudo da História” aparece no tópico “Orientações e Métodos Didáticos”. O tema foi subdividido da seguinte maneira: O tempo cronológico; O tempo da duração; Ritmos de tempo²⁴³. Verifica-se na discussão realizada, o mesmo princípio de generalização já observado anteriormente. Não há uma reflexão sistematizada e aprofundada que permita ao professor de História pensar sobre diferentes representações do tempo histórico a partir de diferentes concepções da história. Noções como “tempo de curta, média, longa duração” - ou respectivamente, tempo do acontecimento breve, tempo da conjuntura e tempo da estrutura - relativas aos diferentes níveis e ritmos de durações temporais propostos por Braudel, além de noções como “tempo da natureza” e “tempo da fábrica”, aparecem no texto sem qualquer referência às abordagens historiográficas a elas associadas. Também não há qualquer menção aos autores cujos estudos alimentam aquelas abordagens. *Não há uma única indicação bibliográfica no texto, não apenas neste tópico, mas em todo o documento.* E embora se tenha assumido, na terminologia utilizada, a concepção de tempo associada à Nova História francesa, particularmente relacionada à tríade temporal braudeliiana, pelo menos em seus aspectos gerais, não há nenhuma explicitação de que esta opção foi feita e nenhum comentário sobre as razões da mesma. Fica então a questão de refletir por que não se explicitou, neste documento dirigido aos professores/as de História, as adesões teóricas de seus autores.

²⁴² Ibid.

²⁴³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.96-101.

Marcos Silva, no artigo intitulado *Parâmetros para quem? Sobre outras histórias*²⁴⁴, faz uma discussão importante acerca de questões de fundo norteadoras dos PCN/H/1997, para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) as quais são de extrema pertinência também para a reflexão dos PCN/H/1998 (5ª a 8ª séries). Argumenta o autor que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História utilizem categorias braudelianas de tempo e apelem para temas como “tempo anti-linear” e “pluralidade de abordagens”, a prática textual do documento legitima uma perspectiva linear e progressista do ensino de História no Brasil, que se inicia na primeira metade do século XIX e se estende até os dias atuais. Além disso, o autor observa que, no documento, a distinção entre “tempo da fábrica” e “tempo da natureza”, aparentemente associada aos debates de Thompson - já que não há nenhuma referência explícita a este respeito, a não ser uma indicação na bibliografia do documento - é feita a partir de uma abordagem descritiva e esquemática, perdendo-se de vista:

o quanto tais tempos são construções sociais reveladoras de relações de poder. Percebe-se como tais tempos são apreendidos enquanto dados, deixando-se de explorar sua elaboração e possível transformação. Os PCN/H, nesse sentido, deixam de pensar sobre o tempo como dimensão de experiência social, optando pelo tratamento do tema na condição de categoria classificatória.²⁴⁵

Esta é uma questão importante no âmbito da problematização posta para este estudo, já mencionada nesta segunda parte do capítulo. O texto dos PCN é emblemático dos estudos e propostas que mantêm os conceitos e as categorias históricas nas suas práticas discursivas como *categorias estáticas*, retirando delas a sua referência às experiências efetivamente vividas.

Thompson, para chegar às noções de “tempo da natureza” e “tempo da fábrica”, por exemplo, (re)construiu trajetórias de vida, de opções, de lutas e de resistências. A história que o autor escreve, incondicionalmente se inscreve nas experiências de homens e mulheres, não é uma história “desencarnada”, construída em gabinetes²⁴⁶. As referências feitas aos tempos

²⁴⁴ SILVA, Marcos A. Parâmetros para quem? Sobre outras Histórias. In: MARTINS, Ismênia, IOKOI, Zilda. e SÁ, Rodrigo P (Org.). História e Cidadania. XIX Simpósio Nacional da ANPUH. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP: 1998, p. 587-597.

²⁴⁵ SILVA, 1998, p. 594.

²⁴⁶ Para Thompson, “a experiência não espera discretamente fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio”. Thompson, 1981, p. 17.

reconstruídos na sua análise não podem perder de vista que “não se trata de pensar num tempo da natureza em si ou do relógio em si: o olhar de Thompson se dirige para tradições de luta e relações sociais ali abrigadas como experiências”.²⁴⁷ As noções de “tempo da natureza” e “tempo da fábrica” em Thompson, remetem à questão, apontada no capítulo I, da contraposição do autor a uma visão progressista da história, a qual desconsidera a “resistência teimosa” da plebe, na Inglaterra do século XVIII, à perda do controle do seu tempo de trabalho no processo de introdução da disciplina fabril. Da maneira como aquelas noções são abordadas nos PCN (1997,1998,1999), essas experiências são eliminadas.

Em oportunidades de trocas de experiências com professores da área foi possível perceber que, nas escolas, a inserção desta discussão trazida pelos PCN/H sobre o “tempo no estudo da História” quando ocorreu, foi, muitas vezes, de maneira precária. Os conceitos e noções foram tomados pelos professores como categorias vazias, descontextualizadas, como *conteúdo* a ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Em muitos casos, as orientações didáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais mais confundiram que de fato contribuíram para a superação de uma concepção linear da história.

As questões abordadas remetem às possibilidades colocadas pelo diálogo entre os PCN/H e a produção acadêmica relativa ao ensino de História, considerando os impactos e interesses emanados das políticas públicas para a educação no Brasil, na elaboração de propostas para o ensino de História.

A idéia de progresso na pesquisa sobre tempo histórico

Os pesquisadores, sem exceção, afirmaram críticas à noção de progresso associada à idéia de um tempo linear, único, contínuo e a uma concepção de história denominada de tradicional e/ou positivista. Entretanto, não há, nas pesquisas, uma problematização da idéia de progresso como uma questão particular a ser investigada nas práticas de ensino e de aprendizagem de História. As pesquisas, cujas discussões centraram-se no pensamento e nas práticas discentes, não evidenciaram preocupação com a questão a respeito da qual Peter Lee discute nas suas pesquisas, qual seja, a de saber se os/as estudantes partem da idéia de

²⁴⁷ SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural – contra o Horror Pedagógico. In: Lenskij, Tatiana e Helfer, Nadir (Orgs.) *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul:

progresso como condição básica do mundo contemporâneo, interpretando o passado como necessariamente atrasado em relação ao presente e dificultando, com isso, a compreensão histórica. Entretanto, a pesquisa realizada por Sandra Oliveira, mesmo sem colocar explicitamente a questão de saber se os alunos traziam nas suas formações discursivas e nas suas representações do passado a idéia de progresso, revelou através das perguntas feitas a alunos/as das séries iniciais do ensino fundamental que, nas respostas dos mesmos, está presente a idéia de um presente qualitativamente superior ao passado. Outras pesquisas, como as que foram realizadas por Francisca Góis e José Lucimar Lourenço da Silva, também permitem uma incursão por esta via e ensejam uma reflexão, dentro do pressuposto de interrogação das fontes como evidências, considerando a natureza intencional e não intencional das mesmas.

Na pesquisa de Francisca Lacerda de Góis é recorrente a conceituação do tempo histórico como *mudança*, quando discute as situações de aprendizagem propostas para a 2ª série. Há uma preocupação particular no texto da pesquisadora em enfatizar a mudança como sendo a noção central associada ao conceito de tempo e também como noção-chave para a superação de um ensino tradicional e a instauração de um novo ensino. Porém, as premissas da pesquisadora levam a indagar se a associação entre tempo e mudança garante, por si só, as intenções declaradas, uma vez que a idéia de progresso, tão cara a uma concepção linear e factual associada à História tradicional, também traz em si uma noção de transformação, mesmo que atrelada a juízos de valor, o que implica reconhecer que uma história considerada tradicional não exclui necessariamente a noção de mudança. Para discutir esta questão, torna-se necessário um diálogo mais próximo com o texto da pesquisadora.

Nas atividades propostas por Francisca Góis para a turma da 2ª série, as quais tiveram como tema de estudo o “Espaço urbano”, muitas vezes as mudanças mencionadas pelos/as alunos/as a respeito do lugar onde vivem foram expressas pela dicotomia *antes* (passado) não tinha e *agora* (presente) tem. Quando a professora, sob a orientação da pesquisadora, interpelou os alunos para saber se as transformações ocorridas no bairro afetaram a vida das pessoas, as respostas foram no sentido de mostrar como o que existe “agora” é diferente - e melhor - do que existia “antes”, no passado. Da conversa informal da professora com os 10 alunos selecionados para a pesquisa, a respeito do bairro onde se localiza a escola, a

pesquisadora, para demonstrar como os alunos eram capazes de distinguir o *antes* e o *depois* na situação de aprendizagem proposta, e de como essa relação de ordenação estava associada à idéia de transformação, selecionou algumas falas:

_Agora aqui tem movimento de carro e de ônibus... quase todos os dias aparece uma mercearia... as pessoas não precisam mais gastar dinheiro com ônibus.

_Não precisa mais comprar coisas noutra lugar... primeiro fizeram as casas e a igreja. Depois fizeram a escola e o comércio e tudo foi modificado...

_Antes tinha morros, hoje tem casas e tudo.

_Tia, nos tempos atrás Natal não tinha era nada.²⁴⁸

Ao final da atividade exemplificada, Francisca Góis concluiu que os “alunos mostraram-se capazes de observar, perceber e identificar as diferenças entre o antes e o depois, atributos próprios do conceito trabalhado, ou seja, o tempo na sua relação de ordenação”.²⁴⁹ Não aparece no texto uma discussão acerca dos sentidos implícitos nas respostas dos alunos/as. O presente é o lugar daquilo que *hoje existe* e que *antes não existia*. O passado é representado pelo que ele *não tem* em relação ao presente. Por outro lado, o sujeito da ação foi colocado na terceira pessoa do plural: (eles) *fizeram*. A discussão desta questão não aparece no texto. As falas das crianças, nesta e em outras passagens do texto de Francisca Góis, indicam que o passado é representado pelo que ele *não tem* em relação ao presente e essa representação, na maior parte dos casos, vem embutida na idéia de atraso e naquela acepção colocada por Saliba, já mencionada anteriormente, de que “estamos sempre caminhando para melhor e para mais adiante”²⁵⁰.

Para José Lucimar Lourenço da Silva, as noções de *mudança* e *causalidade* são as mais complexas e fundamentais noções relacionadas ao tempo histórico. O pesquisador também enfatizou, nas entrevistas que realizou com estudantes da 4ª série, a noção de mudança na relação antes/depois, relativa à situação do lugar onde vivem as/os alunos/as. O pesquisador fez a seguinte pergunta aos alunos entrevistados: “Você acha que houve alguma mudança no Sitio dos Macacos/Córrego da Fortuna? Antes, aqui era bom ou ruim? Afinal, o que aconteceu aqui? Quem foi responsável pela mudança?” José Silva selecionou respostas de alunos/as das

²⁴⁸ GÓIS, 1994, p.102-3;121.

²⁴⁹ GÓIS, 1994, p.103.

²⁵⁰ SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org.) *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p.439.

duas escolas pesquisadas, as quais indicaram mudanças ocorridas nas suas comunidades locais, como é possível observar no exemplo abaixo:

A mudança aqui foi porque antes não tinha as coisas que tem hoje. Hoje, a comunidade tem água, luz, telefone, posto médico, a escola. Tudo isso foi conseguido com Eliane e as outras pessoas da Associação²⁵¹

A análise das respostas, pelo pesquisador, ocorreu na perspectiva de apontar qual dos dois grupos de alunos, escolhidos como sujeitos da sua pesquisa, percebia as mudanças ocorridas no bairro como ações desenvolvidas por agentes “pessoais/sociais” ou apenas por “agentes pessoais”. O objetivo era saber qual dos dois grupos conseguia relacionar aspectos sociais às mudanças ocorridas no bairro, sem restringi-las às ações individuais de determinadas pessoas. Por outro lado, a percepção das permanências não foi explorada nas questões formuladas. E assim como nem tudo é mudança, retomando as discussões de Peter Lee, nem sempre as mudanças representam *ganhos*. No caso da pesquisa de José Silva, nos seus anexos, é possível encontrar respostas que levariam ao questionamento da idéia de mudança ou da mudança caracterizada como um *depois* melhor que um *antes*, mesmo que restritas a um curto período relativo às vivências pessoais dos alunos:

05 anos que estou aqui. Era bom, ficava a hora que quisesse na rua. Agora, a gente não pode mais porque fizeram uma boca de maconha ali embaixo. Aí, a gente não pode ficar até tarde na rua, de 10 horas todo mundo já vai dormir.

Não houve uma mudança. Nunca mudou nada.

Houve uma mudança no transporte, no Sítio dos Pintos e no Córrego da Fortuna, também o muro de arrimo, o calçamento, só isso mesmo. Nada mais. O resto tá do mesmo jeito.²⁵²

Como essas respostas não foram selecionadas, não foram analisadas pelo pesquisador, no texto. A discussão das respostas do anexo poderia ser uma possibilidade para a desconstrução da idéia de mudança equacionada pela idéia de *antes* = pior/atrasado e *depois* = melhor/adiantado, conforme as respostas dadas pela maioria.

Entretanto, um outro aspecto que se evidencia na pesquisa de José Silva, e também de Francisca Góis, é o fato de que as questões relacionadas à *realidade mais próxima* do aluno/a são discutidas sem que sejam construídas relações mais consistentes entre o presente e o passado. Não há uma discussão, nos dois casos, que possibilite a compreensão de que as

²⁵¹ SILVA, 1999, p.74-5.

²⁵² SILVA, 1999, p. 98 e 101.

mudanças (e também as permanências), relativas às comunidades onde se localizam as suas escolas, devem ser analisadas na sua relação com o contexto no qual estão inseridas. E este contexto, para ser compreendido (e quem sabe, modificado) exige que se faça reflexões de natureza histórica, portanto, que se estabeleçam diálogos entre o presente e o passado, uma vez que as questões postas não são suficientemente compreendidas apenas pela percepção do imediato.

A pesquisa de Sandra Regina Ferreira de Oliveira traz também uma questão importante. Com o objetivo de apreender as “idéias de passado que a criança elabora de um mundo que não viveu”, a pesquisadora colocou a seguinte questão para os/as alunos/as participantes do seu estudo: “na época do descobrimento do Brasil existia óculos, relógios, livros, trens? Se existia, como era? As crianças iam à escola? Se iam, como era a escola?”²⁵³. No texto, a pesquisadora selecionou algumas respostas, que, segundo ela mesma, corroboram as conclusões de Piaget, de acordo com o qual “o passado é para a criança apenas um decalque do presente, mas com uma espécie de aparência antiquada”²⁵⁴. Abaixo, a transcrição de uma das entrevistas selecionadas, feita com uma criança de 9 anos e 11 meses:

Existia relógio bem antigamente, no tempo do descobrimento do Brasil?
Existia.
Como era?
Ah, os primeiros homens das cavernas, eles começaram, eles descobriram o relógio com o sol, aí foi evoluindo, evoluindo.
E livros existiam?
Existia. Mas as páginas dos livros eram mais finas, eram mais frágeis.
E trens existiam?
Ah, eu acho que sim.
Porque você acha?
Ah, porque o que eles... eles precisavam se transportar de algum jeito.
Óculos existiam?
Óculos de sol ou óculos pra “de grau”.
Qualquer um dos dois
Ah, existiam aqueles óculos pequenininhos que as pessoas usavam pra ver assim.
E aviões, existiam?
Na época do descobrimento do Brasil?
É

²⁵³ SILVA, 1999, p. 140.

²⁵⁴ OLIVEIRA, 2000, p. 140-141.

Existiam

Como eram os aviões?

Ah, eles eram diferentes, eles não eram fechados. Eram iguais ao do Santos Dumont

As pessoas iam à escola?

Iam

Como eram as escolas?

Ah, as escolas eram de madeira e bem pequenas. Não tinha mesa nem cadeira.

Sandra Oliveira concluiu, referenciando-se em Piaget, que “a análise das crianças parte do presente. Tudo o que elas conhecem sempre existiu no passado, só que de forma diferente. A “diferença” caracteriza a divisão temporal”²⁵⁵. A conclusão da pesquisadora associa-se à defesa de Piaget de que, para a compreensão histórica, é preciso que a criança inverta a perspectiva colocada e passe a conceber o presente em função do passado, e não o inverso.

Entretanto, as respostas dos/as alunos/as (e as próprias perguntas formuladas pela pesquisadora) levam a pensar se no fato de os alunos considerarem que tudo o que se conhece no presente já existiu no passado, mas com “aparência antiquada”, não estaria embutida a idéia de *progresso*, enraizada na relação que estabelecem entre o presente e o passado. Tudo o que existe já existiu, mas “de forma diferente”, como concluiu a pesquisadora, a respeito das entrevistas realizadas com os estudantes. Mas, as respostas dos alunos indicam que essa *diferença* relaciona-se à idéia de que houve uma mudança que possibilitou uma *melhoria* naqueles objetos, meios de transporte e estrutura física (no caso da escola). O passado é visto como qualitativamente pior ou atrasado em relação ao presente. Esta conclusão remete às discussões de Peter Lee a respeito de as crianças desenvolverem idéias sobre o passado a partir das suas referências cotidianas, tomando, muitas vezes, o presente como ponto de partida para o que é considerado “normal” e, conseqüentemente, vendo o passado como deficitário em relação ao presente.

As reflexões suscitadas pelas pesquisas de Góis, Silva e Oliveira corroboram e estimulam as iniciativas dos pesquisadores do ensino de História que, a exemplo de Peter Lee, evidenciam uma preocupação particular com a visão que os estudantes constroem do passado, a partir das suas vivências no presente.

Os pesquisadores, como já mencionado anteriormente, referendaram as críticas feitas à história linear e à idéia de progresso no ensino de História, embora demarcando diferenças,

²⁵⁵ OLIVEIRA, 2000, p.144.

uns em relação a outros, pela menor ou maior profundidade das discussões realizadas. Na pesquisa de Marizete Lucini, sua concepção de história e de tempo - construída e explicitada nas suas aproximações com Paul Ricoeur - pressupõe a ruptura com uma concepção linear e progressista no ensino de História, evidenciando a sua convicção de que “os diversos textos que nos atravessam nos compoem no que somos, ao serem narrados não se sucedem, como exigiria a lógica do progresso, da linearidade e da sucessão, mas se configuram em forma de rede, tramados numa espécie de incoerência coerente”²⁵⁶. A pesquisadora observou a prevalência da concepção progressista, por meio da pesquisa realizada, nos textos do livro-didático, nas narrativas dos/as alunos/as, no discurso da professora de História e nas atividades por ela propostas, o que, de acordo com as suas reflexões, limita as possibilidades de “recriação de histórias”, pelos alunos/as. Na sua crítica à idéia de progresso imanente à modernidade, considera que a ênfase no futuro acaba por fundamentar e justificar a existência da escola “pois a importância de estudar está referenciada no futuro, explicitada nas narrativas que justificam a frequência e a utilidade da escola”²⁵⁷.

O sentido da ênfase no futuro, ao qual a pesquisadora se refere, está presente naquela perspectiva colocada anteriormente por aquele aluno do ensino fundamental que se prepara para viver no mundo globalizado onde “quem tem mais conhecimento ganha essa parada”, pois “só os fortes sobreviverão no mundo”. A assertiva do aluno traz a convicção de que o futuro pode ser conhecido antecipadamente, enquanto realização-consequência das ações do presente, as quais são, também, nesta visão, consequências das ações do passado.

Walter Benjamin desconstruiu o discurso do progresso, tal como ele se configurou nas primeiras décadas do século XX, e atribuiu a uma visão do progresso como norma histórica a responsabilidade não apenas pelo apagamento do passado, mas também pela negação do futuro como *possibilidade*. A defesa da *imprevisibilidade* do futuro, em Benjamin, é a defesa de que outras histórias, que não aquela configurada pela modernidade, possam ser construídas. Como argumenta Michel Löwy, em Benjamin “o futuro não é o resultado inevitável de uma evolução histórica dada, o produto necessário e previsível de leis “naturais” da transformação social, fruto inevitável do progresso econômico, técnico e científico – ou o que é pior, o prolongamento, sob formas cada vez mais aperfeiçoadas, do mesmo, do que já existe, da

²⁵⁶ LUCINI, 1999, p. 135.

²⁵⁷ LUCINI, 1999, p. 130.

modernidade realmente existente, das estruturas econômicas e sociais atuais”²⁵⁸. E se, na reflexão benjaminiana, é possível falar na abertura do futuro é porque o passado é também abordado como o campo dos possíveis, contra a concepção monolítica da história sob o ponto de vista dos vencedores.

Segundo Josep Fontana, Walter Benjamin é referência fundamental para a superação de uma concepção mecanicista e linear da história uma vez que “chamou-nos a atenção para os males que produzia essa visão linear e os ilustrou com o exemplo do fascismo que se tendia a ver como aberração retrógrada ou como algo excepcional e por isso, de sobrevivência difícil, em vez de entendê-lo como um fruto lógico e natural de um tempo e de algumas circunstâncias(...)”²⁵⁹. Em conferência proferida em 1998, em São Paulo, em um encontro da ANPUH, Josep Fontana traçou um mapa do atual estado da disciplina História nos últimos anos, particularmente após a crise de 1989. Colocou a sua preocupação com o projeto da *global history*, cujos historiadores, a partir da idéia do tempo presente como sendo o tempo da “unificação planetária”, entendem a globalização como “ponto culminante (...) processo global pelo qual numerosos participantes estão criando uma nova civilização”²⁶⁰. Esses historiadores, diz Fontana, defendem interpretações que explicam as diferenças entre as civilizações pela idéia de que os povos se encontram em diversos pontos da escala universal de desenvolvimento, mas acabam por convergir para o mesmo nível, o que é, na sua leitura, uma interpretação equivocada. O “desenvolvimentismo”, diz Fontana, presente no discurso de 1949 de Truman, presidente norte-americano, revelou-se, um “engano sangrento” já que os níveis de desigualdade social não diminuíram como preconizado, ao contrário, aumentaram desde então.

Por outro lado, os acontecimentos de 1989, relacionados à queda do “socialismo real” no leste europeu, também possibilitaram a emergência de interpretações como a de Francis Fukuyama, segundo a qual aqueles acontecimentos demarcavam o “fim da história” e o capitalismo representava a “etapa final e definitiva da longa marcha da humanidade”, na qual o progresso em todas as suas vertentes (científica, técnica, econômica, social, cultural) ainda passaria “por avanços formidáveis, mas no âmbito, fixado de uma vez por todas, da economia

²⁵⁸ LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. (trad.) Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005, 160p.

²⁵⁹ FONTANA, 1998, p.276.

capitalista/industrial e do sistema dito “liberal-democrático”. Em poucas palavras, o progresso na ordem, como havia “previsto” tão bem Augusto Comte”.²⁶¹

Portanto, a reflexão em torno da superação da idéia de progresso não é mera discussão teórica. As representações que associam progresso, evolução, desenvolvimento são produtos (e ao mesmo tempo produtoras) de práticas sociais concretas; não são apenas conceitos que se aplicam a uma realidade para que ela se torne cognoscível aos nossos olhares.

A crítica da idéia de progresso e a defesa de “futuros possíveis” são pressupostos fundamentais de uma história que, “escrita a contrapelo”, rompe com o determinismo teleológico. Benjamin se opõe à concepção da história linear e à noção de um tempo vazio e homogêneo no qual os seres humanos não têm como intervir. Esta visão de tempo é, para ele, conformista, passiva, opressiva. As teses “Sobre o conceito de História” são de grande atualidade e relevância por atacarem frontalmente aquelas visões e apontarem para a construção de uma nova concepção de tempo e de história que traga, incondicionalmente, a perspectiva da transformação.

O ensino de História não está isento desses compromissos, como quer a perspectiva neoliberal que busca a naturalização e a homogeneização das práticas educacionais. A educação é um campo político tão fundamental quanto o campo da historiografia. Josep Fontana reitera a importância do trabalho dos professores de História, os quais, para ele, “têm a difícil e inestimável função de ajudar rapazes e moças de camadas sociais médias e baixas – as que hoje recorrem ao ensino público – a tomar consciência das dimensões sociais do mundo em que vivem (...)”²⁶². A História contribui para a reflexão constante sobre quem somos, mas também, sobre o que estamos fazendo de nós mesmos e esta reflexão implica, por um lado, o estabelecimento de conflitos, de questionamentos, o balançar das certezas; e por outro lado, a abertura do passado e do futuro. Pelo menos dentro de uma dada concepção de tempo, de história e de ensino de História.

²⁶⁰ FONTANA, Josep. *História depois do fim da História*. Bauru:EDUSC, 1998, p.25.

²⁶¹ LÖWY, 2005, p.155.

²⁶² FONTANA, 1998, p. 34.

Considerações Finais

Neste estudo, minhas questões estiveram vinculadas à busca da (re)construção de sentidos sobre a experiência da pesquisa que constituiu o *tempo histórico* como objeto central de investigação na pesquisa sobre ensino de História. Para a construção desses sentidos, busquei aproximações com autores cujas reflexões apontam para a ruptura com a história linear e para a desconstrução da idéia de progresso como norma histórica, em defesa de uma concepção de tempo histórico fundada nas *experiências* concretas dos sujeitos. Nas reflexões de Walter Benjamin e de Edward Thompson - as quais dão ancoragem às incursões feitas nesta pesquisa - está presente uma crítica contundente a uma concepção linear da história e à idéia de progresso. Os dois autores colocam em questão uma visão contínua da história, assentada, como denuncia Benjamin, em um tempo “vazio e homogêneo”, segundo a qual a humanidade segue sua marcha, desde a pré-história, rumo a um futuro qualitativamente superior. Por outro lado, nos seus debates com o estruturalismo e com o idealismo, Thompson defendeu a “lógica histórica” como método de investigação do historiador, apontando para a especificidade dos objetos da História. Nos diálogos que a História mantém com as Ciências Sociais, seja no campo da pesquisa historiográfica, seja no campo da pesquisa educacional ou no campo do ensino, é imprescindível não perder de vista que a prerrogativa fundamental do conhecimento histórico é a explicação histórica construída a partir do necessário diálogo entre os conceitos e as evidências. Desta maneira, a aproximação com Benjamin e Thompson, na pesquisa, possibilitou reafirmar o que não nos é dado esquecer no contexto das nossas práticas educativas cotidianas como professores e pesquisadores do ensino de História: o nosso *métier* tem especificidades e exigências inerentes à educação escolar e, por conseguinte, ao ensino e à aprendizagem de História, mas a sua prerrogativa central continua sendo a reflexão propiciada pelos conhecimentos produzidos acerca das experiências de homens e mulheres, em diferentes tempos e lugares. Esta perspectiva confere às categorias e conceitos históricos, como o de tempo histórico, conceito central da disciplina, a prerrogativa de problematização do presente a partir dos seus diálogos com o passado.

A caracterização das pesquisas revelou, em seus objetivos, abordagens teórico-metodológicas e conclusões, a preocupação dos pesquisadores com a compreensão e o desenvolvimento das noções de tempo histórico em crianças e jovens do ensino fundamental e

médio, com o “lugar” que o tempo histórico ocupa em disciplinas do curso de graduação em História, com a “escolarização” do tempo histórico no livro didático de História e com as representações de professores de História, relativas ao tempo histórico. As incursões dos pesquisadores evidenciaram interlocuções, na pesquisa sobre ensino de História, entre a História e outras áreas de conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia, para citar apenas o que foi mais recorrente. Evidenciou ainda a crítica unânime dos pesquisadores à história linear e à idéia de progresso, com maior ou menor ênfase em cada uma das pesquisas.

As perspectivas de um redimensionamento do ensino de História estiveram associadas, segundo os pesquisadores, ao movimento de renovação da historiografia francesa e inglesa - com ênfase acentuada na primeira - e à sua difusão no Brasil, particularmente a partir da década de 80 do século XX. Nos vínculos estabelecidos pelos pesquisadores entre as possibilidades de renovação do ensino de História no Brasil e as contribuições da historiografia francesa foram destacados aspectos como uma nova concepção de documento histórico, uma ampliação dos diálogos da História com outras disciplinas, além das possibilidades colocadas pelos “novos problemas, novas abordagens e novos objetos”¹ associados à proposta da Nouvelle Histoire. Mas, o aspecto central enfatizado pelos pesquisadores, a respeito de uma contribuição relevante da historiografia francesa, diz respeito aos estudos de Fernand Braudel e a sua teoria dos múltiplos tempos de diferentes níveis e ritmos. Tais perspectivas são, sem dúvida, de substancial importância para a pesquisa e para o ensino de História, conforme atesta farta produção historiográfica e educacional das últimas décadas no Brasil, da qual a literatura em foco no segundo capítulo deste estudo é um exemplo. Entretanto, o diálogo indagativo com as pesquisas evidenciou que a relação estabelecida entre a temporalidade braudeliana e um ensino crítico de História, a qual pôde ser observada tanto na literatura da área, quanto na pesquisa é construída a partir de uma discussão fundamentalmente teórica e de uma percepção do constructo braudeliano como modelo naturalizado, a-histórico. Nas pesquisas reunidas no balanço, salvo os trabalhos que não propuseram esta reflexão, a temporalidade braudeliana aparece como *naturalmente* associada a uma concepção crítica da história e do ensino, sem que sejam feitas referências aos debates que aquela perspectiva ensejou, não apenas na historiografia, mas também em outras áreas do conhecimento. Igual procedimento aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais

¹ Cf. LE GOFF e NORA, 1976.

para o ensino de História que acaba por naturalizar os “tempos” de Braudel, a partir de um enfoque essencialmente didático, desprovido de uma discussão de caráter conceitual, histórico. Esta conduta permitiu aos autores dos PCN/H/1998 falar desses “tempos” sem nenhuma indicação bibliográfica que possibilitasse a associação entre o texto do documento e os estudos de Braudel a respeito da duração. A inserção dos PCN/H nas pesquisas revelou um caminho de interlocução entre as políticas públicas adotadas para a educação no Brasil e a produção acadêmica, ensejando debates acerca das possibilidades, mas também dos limites, que o mesmo pode engendrar.

Uma outra questão apontada pela pesquisa relaciona-se às interlocuções realizadas na pesquisa sobre ensino de História. O balanço realizado revela um enfoque teórico e metodológico que, embora não seja hegemônico, como foi possível observar, está presente em uma parcela significativa das pesquisas e pode ser desdobrado em duas ordens de questões: a primeira, relacionada à ênfase no desenvolvimento de *competências cognitivas*, mais que na *explicação histórica*; a segunda, associada à primeira, de uma defesa do tratamento do tempo histórico como *conteúdo* de ensino.

A primeira, embora pareça uma discussão estéril já que, na aprendizagem de História, certamente as funções cognitivas devem ser (e são) ativadas por meio da reflexão relativa aos conteúdos históricos, emerge da percepção de que a discussão de caráter conceitual e de natureza histórica tem sido, em algumas pesquisas, preterida em favor de uma valorização dos aspectos procedimentais e didáticos, o que permitiu, aos pesquisadores que se colocaram nesta perspectiva, um tratamento, muitas vezes, vazio e estático dos conceitos e das categorias históricas, desarticuladas das experiências que as engendraram. Esta conclusão não retira a importância das críticas a um ensino de História centrado na transmissão e aquisição de um saber caracterizado pela erudição e pela memorização mecânica, feita pelos estudiosos que preconizam uma educação histórica que valorize o diálogo entre os sujeitos e os seus conhecimentos prévios e possibilite a superação da memorização na aprendizagem de História. A conclusão extraída do balanço visa potencializar a explicação histórica, a discussão de caráter conceitual, como o que garante a especificidade da disciplina e a natureza da reflexão histórica, e se contrapor à perspectiva de que os conteúdos devem ser, preponderantemente, considerados como *meio* para a formação de habilidades e competências. Se os conteúdos, na prática do ensino de História, não devem estar (e nem poderiam) desvinculados dos

procedimentos metodológicos e didáticos, o oposto é também inadmissível e acaba por desconsiderar a *lógica* própria da História. E o que garante a lógica da História são os seus objetos, métodos e abordagens próprias com vistas à produção de conhecimento, portanto à explicação histórica. Embora a produção do conhecimento sobre a história e sobre o ensino e a aprendizagem de História sejam potencializados pelos diálogos interdisciplinares, isto não deve significar uma diluição ou uma minimização das suas premissas centrais.

A segunda questão, associada à primeira, como já enfatizado, diz respeito às possibilidades colocadas de um tratamento do tempo histórico como conteúdo de ensino, a partir do qual as noções constitutivas do conceito são esquadrihadas. Tal tratamento possibilitou a emergência de reflexões que, ao defender um trabalho didático com o conceito de tempo e com as suas noções constitutivas - como as de ordenação, sucessão, simultaneidade, mudança, permanência - acabaram por transformá-lo em uma categoria classificatória, de maneira análoga à apontada no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desvinculando-o de uma dada concepção de história e produzindo o que Thompson chamou de “teorismo a-histórico”. Em muitas propostas pedagógicas, o conceito de tempo histórico deixa de ser tratado como *experiência* para se transformar em uma abstração que esvazia os sentidos profundamente humanos, históricos, sociais inerentes ao conceito, conforme enfatizam as reflexões de Thompson e também de Benjamin.

Por outro lado, outra questão colocada pelo balanço diz respeito às perspectivas presenteístas observadas entre os pesquisadores que, visando aparentemente apreender a percepção dos sujeitos da sua pesquisa sobre a “realidade mais próxima” dos mesmos acabaram por construir análises nas quais o presente explica-se a partir de si mesmo. Esta questão já havia sido levantada por estudiosos brasileiros. Naquelas propostas presenteístas, as reflexões realizadas perdem a sua dimensão histórica, já que não são estabelecidas relações entre o presente e o passado. Nas perspectivas apontadas, a defesa de um ensino de História “crítico” associa-se à idéia de que é primordial a construção de conhecimentos, pelo/a aluno/a, a partir das suas vivências no presente. Entretanto, é preciso ter em conta que, para compreender o presente, ou mesmo para estranhá-lo é incondicional pensá-lo em perspectiva histórica, ou seja, na sua relação com o passado e com projetos de futuro. Sem esta premissa central, qualquer conhecimento produzido perde o seu caráter histórico.

As pesquisas também revelaram que, no ensino de História, o presente é, muitas vezes, concebido como superior ao passado, o que nos coloca a necessidade de problematização da idéia de progresso. Esta problematização não estaria assentada na negação da tecnologia e da ciência, não é esta a questão que está em discussão. As reflexões de Benjamin trazem a perspectiva de que a ideologia do progresso deve ser questionada como concepção determinista e teleológica da história, fundada na idéia de um tempo profecia que arranca do futuro a possibilidade de invenção e dos sujeitos históricos a perspectiva da transformação. Essas são premissas fundamentais para aqueles que, como Benjamin, acreditam que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.”²

² BENJAMIN, 1986, p.229.

FONTE

ARAÚJO, Helena Maria Marques. *“Tempo-Rei” - a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, PUC-RJ, Departamento de Educação, 1998.

AGUIAR, Mara Rocha. *Noções de Tempo no Ensino de História e na Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003

BENTO, Laércio. *A representação do tempo histórico de alunos do Ensino Médio: um olhar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001

CARVALHO, Alexsandro Donato. *O tempo histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclos*. Dissertação (Mestrado em História). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2003

COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para Criança: uma análise dos Livros didáticos de História*. (1º e 4º anos) PNL D 2000/2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002

DUTRA, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003

GÓIS, Francisca Lacerda de. *Da História Vivida à história Contada: conceito de tempo histórico na segunda série do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994

LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. São Leopoldo, 1999. 200 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. *O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2002

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*. (Dissertação de Mestrado), Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2000.

SILVA, José Lucimar Lourenço da. *Aprendizagem de mudança e causalidade do tempo histórico nas escolas comunitárias de Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Curso de Mestrado em Educação, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e Didática da História. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

_____. Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: Barca, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Lusografe, 2003.

AZEVEDO, André Nunes. A gênese e o desenvolvimento da idéia de civilização na Europa. *Revista Intellectus/Ano 03, 2004, v.II*.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel.(org.) Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

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

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

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

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O Tempo Histórico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental*. In: Anais da ANPED, 2000.

BIGNOTO, Newton. O círculo e a linha. In: NOVAES, Adauto (org).*Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2002.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

BRASIL. Salto para o Futuro. *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: MEC/SEED, 2005.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURKE, Peter. *A escrita da história. Novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARDOSO, Ciro. O Tempo das Ciências Naturais e o Tempo da História. In: *Ensaio Racionalistas*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

CARRETERO, Mário. *Construir e Ensinar as ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Anelise M.M. e outros. Aprender quais histórias? In: *Revista Brasileira de História*, nº 13, 1987, v.7.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos Antônio da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos Progressos do Espírito Humano*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

COELHO, Araci. Brincadeiras de outros tempos. *Presença Pedagógica*, n.24, v.4 nov/des., 1998

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

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003, Polêmicas do Nosso tempo, p.5-16.

DUTRA, Soraia Freitas. O ensino de História para crianças. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.6, n.31, jan/fev. 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. E.P.Thompson – História e Política. In: *Projeto História*. São Paulo(12) out., 1995.

FLORES, Elio Chaves. História e Duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método. In: *Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História*. João Pessoa, ANPUH-PB, 2000.

FONTANA, Josep. Reflexões sobre a história, do além do fim da história. In: *História: Análise do Passado e Projeto Social*. Bauru: EDUSC, 1998.

_____. *História depois do fim da História*. Bauru:EDUSC, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

_____. Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287-327.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A História na escola: tradição ou compromisso? *Anais do II Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*. Niterói: EDUFF, 1995.

GLEZER, Raquel. Tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: *Coleção Documentos, Série Ciências Humanas, Estudos sobre o Tempo*. Instituto de Estudos Avançados/USP, No 8, 2001.

_____. Tempo histórico: um balanço. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

JANOTTI, Maria de Lourdes. História, Política e Ensino. In: Bittencourt, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOTHE, Flávio R. *Benjamin e Adorno: confrontos*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. (org.) *Walter Benjamin*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1991.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Lusografe, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. *A História que se conhece, a História que se ensina*. (Dissertação de Mestrado). Uberlândia, UFU, 1997.

LOPES, José Leite. Tempo = Espaço = Matéria. In: NOVAES, Adauto(org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LOWY, Michel. *Romantismo e Messianismo*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. (trad.) Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, Silvia Helena Zanirato. Concepções Contemporâneas do tempo histórico. In: *Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa*. Maringá, Questões Epistemológicas.

MATOS, Olgária Chaim Féres. A rosa de paracelso. In: NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MIRANDA, Sonia Regina e COSTA, Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. *Boletim Pedagógico*, UFJF, 2002.

_____. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

NOVAES, Adauto. Sobre Tempo e História. In: NOVAES, Adauto.(org) *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras- Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PERRENOUD, Philippe. A Arte de construir competências. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Abril Cultural, setembro de 2000.

Projeto História. *Dossiê: Diálogos com E.P. Thompson*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo(12) out., 1995.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e Tempo Histórico*. A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Escola dos Annales. A inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. A temporalidade e os seus críticos. In: Lopes, Marcos Antônio. (org.) *Fernand Braudel. Tempo e História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: Schmidt, Maria Auxiliadora e Cainelli, Marlene Rosa (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SANTOS, Milton. O tempo nas cidades. *Coleção Documentos*. Série Ciências Humanas. Estudos sobre o tempo. Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo: 2001

SÉGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: Moniot, Henri.(org). *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la memoire. Berbe: Peter Lang, 1984.

SILVA, Flavia G. da e DAVIS, Cláudia. *Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, no. 123, São Paulo, sept/dec., 2004.

SILVA, Marcos A. Parâmetros para quem? Sobre outras Histórias. In: MARTINS, Ismênia, IOKOI, Zilda. e SÁ, Rodrigo P (Org.). História e Cidadania. *XIX Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP: 1998.

_____. Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural – contra o Horror Pedagógico. In: Lenskij, Tatiana e Helfer, Nadir (Orgs.) *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. et al. O universo sociocultural dos alunos: elementos para compreensão e desenvolvimento do raciocínio histórico e geográfico. *Anais do XI Encontro Regional de História*. Uberlândia, 1998.

SOARES, Mariza de Carvalho. A “Carta de Caminha”, um exemplo de práticas e representações. In: *Sentidos da comemoração. Projeto História*, São Paulo (20), abr., 2000.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. Dossiê: Ensino de História: novos problemas. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, no 36, 1998.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. *Costumes em Comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: *Cadernos CEDES nº 10. A Prática do Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1984.

WHITROW, G.J. *O tempo na História*. Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1993.