

Laercio Bento

A REPRESENTAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do Título de MESTRE em
EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Profª. Drª.
ERNESTA ZAMBONI.

CAMPINAS
2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A REPRESENTAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Laercio
Bento e aprovada pela Comissão
Julgadora em 14 de março de 2001.

Assinatura: _____
(orientadora)

Comissão Julgadora

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

B446r Bento, Laercio.
 A representação do tempo histórico de alunos do ensino
 médio : um olhar / Laercio Bento. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

 Orientador : Ernesta Zamboni.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
 Campinas, Faculdade de Educação.

 1. Tempo. 2. História - Cronologia. 3. História - Ensino
 e segundo grau. 4. Aprendizagem. 5. História - Estudo e
 ensino. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de
 Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Agradecimentos,

Aos meus pais,

João Marques Bento (já falecido) e
Maria das Neves Bento,
Semi-alfabetizados, num país de poucos letrados, sempre souberam que eu estudava, mas
nunca ao certo o que eu fazia. Trouxeram-me à luz e esse foi o grande estímulo para
aprender.

Aos meus irmãos,

Natalino, Lurdes, Rosa, Adelino, Inês, Fátima e Andréa,
Pelo carinho com que sempre me confortaram.

À Ana Maria Vieira Cardoso,

Esposa e amiga que amo e que muito me estimulou na retomada e
conclusão deste trabalho.

Com carinho especial à Prof^a. Ernesta Zamboni,

Que, por todos os descaminhos desse meu fazer,
sempre esteve comigo.
De coração, obrigado professora.

Aos meus colegas de jornada,

Carminha, Cláudio, Luis Fernando,
com os quais tive a oportunidade de conviver e trocar idéias sobre este fazer.

Aos Amigos Edmir M. e Marcus A. Capossoli,
pelas contribuições inestimáveis.

Às Prof^{as}. Robênia e Telma,

pela paciência na revisão de meus escritos, de forma alguma são responsáveis
pelos equívocos, no uso da língua pátria, que tenham restado na redação final.

À Prof^a Dr^a Sarita Moisés e aos
Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior e
Prof. Dr. Milton José de Almeida,

Aos quais agradeço por terem acreditado no potencial da idéia que resultou neste
trabalho,
de forma alguma são responsáveis pela forma que a idéia foi desenvolvida.

Aos alunos,

que contribuíram diretamente para a realização deste trabalho e a todos os meus alunos
com quem tenho aprendido muito ao longo desses anos.

Ao professor,

que me deixou ‘invadir’ suas aulas para coletar o material para esta reflexão.

Resumo

Este trabalho discute como os alunos do ensino médio, da escola pública da rede oficial (do Estado de São Paulo), elaboram sua compreensão e representação do tempo histórico, na medida em que trabalham com os conteúdos do processo histórico, em sala de aula.

Para tal, foram analisados os dados coletados junto a uma turma de alunos na Escola Estadual Profª. Maria Julieta de Godoi Cartezani de Campinas, usando como fonte documental as provas dos alunos e as respostas a um questionário formulado pelo pesquisador.

O referido trabalho faz considerações sobre os estudos realizados pelos pesquisadores André Ségal, Mario Carretero e sua equipe, sobre o aprendizado do tempo histórico.

Apresenta, ainda, o caráter marcadamente teleológico, ligado a uma concepção cristã providencialista ou ligado à idéia positivista de progresso e desenvolvimento da humanidade, presentes na prática do ensino e aprendizagem de história, implícitas como noções temporais.

Abstract

This work debates how highschool students of public school system (in the State of São Paulo, Brazil) elaborate their comprehension and representation of the historical time as they deal with subjects of historical process, during the classes.

In this way, data were collected and analysed from a group of students at Escola Estadual Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani, in the city of Campinas, state of São Paulo, Brazil – using as official sources the school tests and a questionnaire elaborated by the researcher.

The work also takes into consideration the studies realized by the researchers André, Mário Carretero and his team about the learning of historical time.

It still presents a specific teleological character related to a Christian providentialistic conception or related to a positivistic idea of progress and development of humanity present in the practice of teaching and learning history, implicit as temporal notions.

COMO UMA ONDA NO MAR (Lulu Santos)

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o mar
Num indo vindo infinito.
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu
A um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora e aqui dentro sempre
Como uma onda no mar, como uma onda no mar.

*** **

PLANETA SONHO (Flávio Venturini - 14 BIS)

Aqui ninguém mais ficará depois do sol
No final será o que não sei, mas será
Tudo demais nem o bem, nem o mal
Só o brilho calmo dessa luz
O planeta calmo será terra
O planeta sonho será terra
E lá no fim daquele mar
A minha estrela vai apagar
Como brilhou
Fogo solto no caos
Aqui também é bom de se viver
Bom lugar será o que não sei, mas será
Algo a fazer
Bem melhor que a canção
Mais bonita que alguém lembrar
A harmonia será terra
A dissonância será bela
E lá no fundo daquele azul
Os meus acordes vão terminar
Não haverá
Outro som pelo ar
O planeta sonho será terra
A dissonância será bela
E lá no fim daquele mar
A minha estrela vai se apagar
Como Brilhou
Fogo solto no caos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO _____	1
CAPÍTULO 1 _____	9
CAPÍTULO 2 _____	33
CAPÍTULO 3 _____	71
BIBLIOGRAFIA _____	79
ANEXOS _____	83
Anexo 1: Questionário para a Caracterização da Clientela _____	85
Anexo 2: Reprodução dos Textos Utilizados pelo Professor _____	87
Anexo 3: Modelo das Provas Aplicadas pelo Professor _____	99
Anexo 4: Tabelas de dados sobre a turma pesquisada _____	107
Anexo 5: Modelo dos questionários aplicados pelo pesquisador _____	111

INTRODUÇÃO

*O tempo é a tardança daquilo que está
por vir*

(Martín Fierro – Poeta Argentino)

Fiz minha graduação no início dos anos 80, no auge da campanha pela abertura política da sociedade brasileira. Quando iniciei meu trabalho como professor, em escolas da rede pública estadual (1984), estabelecia como um objetivo a ser alcançado, com o ensino da história, tornar o aluno capaz de ser cidadão consciente, autônomo e participante ativo da problemática político-social que o envolvia, pois respirara essa atmosfera com as lutas sociais durante minha vida acadêmica, na PUCCAMP.

No meu trabalho como professor trazia no espírito uma inquietação bem nebulosa que se formulava num angustiante questionamento, sob a forma da pergunta ‘*o que traz os alunos à escola?*’. Muitas vezes me fiz essa pergunta ao olhar para aqueles rostinhos que, seguidamente, voltavam a freqüentar as salas de aulas. Mesmo depois de um feriado ou depois de um gostoso final de semana prolongado, lá estavam eles, com paciência de Jó, a sorver tudo o que lhes era explicado. Aprendiam e representavam seu aprendizado. Eu os compreendia?

Das inquietações daquele professor diante da tarefa de educar surgiu o presente trabalho. Hoje trago na bagagem um jornadejar de pouco mais de uma década no exercício do mister de lecionar no ensino fundamental e médio, em escolas da rede pública oficial, sempre com as disciplinas de Ciências Humanas. Com o tempo, isso me trouxe tranqüilidade de espírito para lançar um olhar investigador sobre a prática educativa.

Nesse périplo pela educação formal, fui firmando a convicção de que somente um debruçar mais cuidadoso sobre os mecanismos e formas de percepção, representação e consciência da história e do tempo histórico, dos alunos, é que poderiam me levar a desenvolver um trabalho mais eficaz, com os conhecimentos históricos e das demais

Ciências Humanas. Com essas preocupações, iniciei a jornada no mestrado em educação para fazer um estudo sobre um eixo que permeasse o trabalho com o ensino-aprendizagem de história e que pudesse ser um fator dinamizador do aprendizado.

Aprofundando essa reflexão por meio de leituras como, entre outras, *O Silêncio dos Vencidos* do professor e historiador Edgar De Decca, na qual ele expôs como os vencedores construíram a história da revolução de 1930, no Brasil, silenciando os vencidos; *Tenentismo e a Revolução Brasileira* em que a historiadora Vavy P. Borges desconstrói/reconstrói o significado do movimento tenentista e das questões sociais na década de 30; *Movimento Praeiro* em que a historiadora Isabel A. Marson discute o papel da imprensa, a ideologia e o poder político na memória da revolução pernambucana de 1848, fui percebendo que era possível re-trabalhar o significado da história fazendo uma releitura da narrativa oficial.

Dessa forma, comecei a perceber que a categoria *tempo histórico* é articuladora da história e da própria vida humana e poderia ser o vetor de um aprendizado que buscasse tornar o aluno capaz, como se propõe nos PCNs do Ensino Médio, de

compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. (PCNs/EM, p. 291).

Tendo definido o tema da pesquisa surgiu o problema de como abordar essa categoria, a partir do ensino da história, uma vez que a temporalidade é uma realidade que se tece nas forjas íntimas do espírito das pessoas. Qual o caminho de acesso a essa oficina de Hefesto, para desvendar os segredos da elaboração e representação dos conhecimentos históricos aí presentes?

Com esse questionamento iniciei este estudo que foi realizado no período de 1992-94, quando estive freqüentando o mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp. A coleta dos dados analisados foi feita durante parte do ano letivo de 1993, na Escola Estadual de P. S. G. Profª. Maria Julieta de Godoi Cartezani, em Campinas.

Uma pesquisa de campo envolve elementos e circunstâncias que, às vezes, fogem a qualquer previsão de trabalho inicial do pesquisador. Foi o que acabou ocorrendo neste caso, pois no ano de 1993, os professores da rede estadual de ensino fizeram uma paralisação das atividades escolares, com duração de setenta e nove dias, e envolvendo muitos dos profissionais que lecionavam na escola em que se desenvolvia a pesquisa. Isso interrompeu o trabalho de acompanhamento da turma e a coleta dos dados, rompendo o universo de contato.

A partir de 1996 vieram as mudanças implementadas pela política educacional do governo Covas, reorganizado a rede escolar, reduzindo as aulas, aumentando a jornada de trabalho dos professores, e isso dificultou ainda mais a retomada do trabalho de pesquisa. Foi no cerne dessas particularidades e conflitos que este trabalho foi realizado, nas condições e circunstâncias ocorridas no início dos anos de 1990 e com redação final em 2000.

Tenho como objetivo estudar a *Representação de Tempo Histórico* de estudantes do ensino médio, da escola pública noturna. Para conhecer essa representação, parto das seguintes premissas: a idéia de que a história é um processo que se faz a partir das lutas e enfrentamentos cotidianos dos homens em sociedade, em suas condições concretas de existência, de seus sonhos e das determinações em que vivem; e que o conhecimento histórico é a construção-interpretação dos vestígios (fragmentos) deixados pelo existir humano, no conjunto das relações sociais.

O que se observa nesse nosso viver cotidiano é que a hegemonia branca masculina construiu uma narrativa histórica sob a óptica do vencedor, resultante da lógica dos seus valores culturais. Superar essa visão dominante, e construir uma interpretação que respeite a diversidade das culturas da formação de nossa sociedade, passa pela compreensão das formas de representação da história dos ‘vencedores’ imposta aos ‘vencidos’.

Assim, este estudo procurará flexionar-se sobre o processo de representação na aprendizagem da história e do pensar histórico de um grupo de alunos da segunda série do ensino médio. E para isso usarei como fonte documental as provas escritas, aplicadas pelo professor, bem como os resultados de uma pesquisa feita junto aos alunos (elaborada pelo

pesquisador) com base no período histórico que estava sendo trabalhado por eles. Do exame desse material é que proporei as conclusões sobre a forma das representações do Tempo Histórico.

A escolha do ensino médio como preocupação desta pesquisa se deve ao fato de ser um nível de ensino com o qual eu venho trabalhando nas escolas e por ser uma realidade pouco pesquisada. Por outro lado, esta escolha tem um caráter político no sentido de procurar compreender as formas de pensar dos jovens e como o aprendizado da história poder lhes proporcionar um instrumento de construção de suas identidades pessoal, social e cultural.

Por representação estou entendendo o que o professor Milton José de Almeida caracteriza como “... tornar presente algo ausente ...” (Almeida, 1994: 24) através dos signos e da linguagem. Assim, representação é dar corpo, forma, ao ausente, simbolizando-o conceitualmente em categorias. Esse é o movimento realizado no aprendizado da História, pois sua matéria viva é o ausente tornado presente, a partir das preocupações do presente das pessoas. Talvez isso seja mais visível quando se fala da Geografia, do Cinema, da Fotografia, das Artes Plásticas e Cênicas. Ou seja, talvez a idéia de representação dos conhecimentos seja mais facilmente compreensível no que diz respeito a essas áreas do que na área da história. Na afirmação de Jacqueline Le Pellec, representação

*c'est un ensemble d'images, de croyances, de valeurs, d'opinions, d'informations. Sa définition n'est réductible à aucun de ces éléments. Dans une représentation, on trouve des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs. Toutes ces composantes sont disperses et toujours actives. Elles cherchent à rendre compte du monde tout en l'insérant dans un réseau de représentation déjà là. La représentation est à la fois l'expression d'un sujet et la construction symbolique d'un objet. Elle s'est élaborée et modifiée progressivement au cours de la formation de l'individu ...*¹ (Le Pellec, 1991: 75)

¹ É um conjunto de imagens, de crenças, de valores, de opiniões, de informações. Essa definição não é redutível a qualquer desses elementos. Em uma representação, encontram-se elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos. Todos esses componentes estão dispersos e sempre ativos. Eles buscam dar conta do mundo inserindo-o em uma rede de representação já dada. A representação é a expressão de um sujeito e a construção simbólica de um objeto. Ela é elaborada e modificada progressivamente ao longo da formação do indivíduo ... (tradução livre de L. B.)

Em história trabalhamos, fundamentalmente, com a dialética entre o ausente/presente que toma corpo nas significações e re-significações, nas leituras e interpretações dos acontecimentos. Tudo isso se transforma em representações no espírito das pessoas, que são simbolizadas na memória e podem ser compreendidos em seus sentidos e significados. Mesmo não compreendidas, as representações marcam nossa identidade, nosso comportamento e nossas relações sociais.

O sentido de uma palavra nunca é somente dela, é também das que a acompanham na memória pessoal ou da sociedade. Podemos pensar, então, no sentido das palavras como tendo uma história dinâmica, criativa, fazendo-se a todo instante na confluência de um aqui-agora da história de cada um e da sociedade em que vive. O sentido é sempre uma procura transitória de significação. O significado é a busca de uma certa estabilidade da dispersão e aglomeração dos sentidos das palavras. (Almeida, 1996: 21).

Da mesma forma que as palavras isoladamente carecem de significação, só podemos falar do sentido que damos aos fatos, acontecimentos que vamos vivendo, construindo, desconstruindo, contando e recontando em sociedade. É nesse movimento de emanção dos sentidos e significados, expresso pelo professor Milton José de Almeida, e vivenciado por cada um de nós, que procuro caracterizar os termos e conceitos de representação da temporalidade histórica, apresentados neste trabalho. Estou certo que a história se faz e se aprende e considero que o pensar histórico do aluno do ensino médio orienta-se por marcadores temporais.

Considero como marcadores do tempo histórico a habilidade do aluno em trabalhar com a sucessão de eventos históricos, na forma de uma seqüência cronológica dos acontecimentos de uma determinada época (ordenada seja pela historicidade de termos, conceitos e categorias historiográficas, seja pela datação dos mesmos numa linha ou gráfico temporal), ou através de sua periodização (dos eventos de uma determinada época). Além disso, a percepção de simultaneidade de acontecimentos históricos, observando a capacidade de compreensão da sua duração, tanto no sentido das permanências quanto das mudanças, e a idéia de contemporaneidade, também fizeram parte de minha preocupação.

Em sociedade vivemos imersos numa multiplicidade e simultaneidade de tempos: o tempo da natureza, o tempo social, o tempo psicológico e o tempo histórico, por exemplo. Pode-se, então, perguntar: qual o caráter específico da temporalidade histórica e por quais meios se pode fazer com que as pessoas tenham clareza de sua imersão nesse complexo temporal? Essa sempre foi uma de minhas inquietações, enquanto trabalhava um determinado conhecimento histórico com meus alunos. E a preocupação aqui será discutir como o aprendizado do conceito-categoria de *tempo histórico* é representado pelos estudantes a partir de seu fazer em sala de aula. As pesquisas com o ensino médio estão se desenvolvendo recentemente, diferentemente do que acontece com as discussões no ensino fundamental, daí termos pouca referência bibliográfica sobre temas como o que é discutido neste trabalho.

É comum ouvirmos, nos corredores das escolas ou em reuniões, professores falarem que a visão de mundo dos alunos do ensino médio é fragmentada; que os jovens não sabem a *linha do tempo*; que eles não sabem fazer relações entre fatos, acontecimentos. Mas é preciso considerar que a habilidade de inter-relacionar eventos, dados, fatos, ou seja, de juntar fragmentos sincréticos numa totalidade sintética é um aprendizado cultural. O *concreto pensado* e, portanto, a habilidade de estabelecer relações, é um aprendizado que requer um processo sistemático de leituras e de interpretações de eventos para que este se desenvolva no espírito humano como síntese abstrata, ou como representação da realidade.

Nesta dimensão, este estudo se comporá de três capítulos. No primeiro deles, inicialmente apresento como se definiu a E.E.P.S.G. Profª. Maria Julieta de Godoi Cartezani, de Campinas, que foi o local de coleta dos dados e acompanhamento dos alunos. Na seqüência, apresento um breve perfil do grupo de alunos e, em seguida, as condições que levaram à preocupação com o tema e a pesquisa. Finalizo essa parte caracterizando o que estou entendendo por *tempo histórico* e pelos conceitos referentes à representação da temporalidade histórica.

Na segunda parte, capítulo dois, considero a importância do uso das provas e questionários como fonte documental da pesquisa, para em seguida passar à análise do material que foi coletado. Este se compõe das provas aplicadas pelo professor, durante o

período de acompanhamento da turma, e dos questionários aplicados junto aos alunos para compreender as representações de seus aprendizados relativos a marcadores temporais.

Por fim, no capítulo três, faço as considerações finais. Retomo brevemente a trajetória deste trabalho e, a partir de um dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, apresento as razões para a preocupação com o aprendizado das noções temporais. Procuro evidenciar que, o horizonte da temporalidade apresentada no ensino de história que serviu como guia desta reflexão, não torna o estudante capaz de adquirir a habilidade de articular conceitos e nem, portanto, capaz de analisar, compreender e explicar o tempo social em suas determinações mais abrangentes. Ou seja, não o torna capaz de dar sentido a sua própria existência, na sociedade em que vive.

No desenvolvimento deste trabalho, ao se eleger uma escola e um grupo de alunos do Ensino Médio (antigo colegial ou segundo grau) como universo de pesquisa, teve-se como preocupação fazer uma discussão próxima da realidade e dinâmica da sala de aula, portanto, bem junto da situação real de aprendizado vivenciado pelos alunos. Não se pretende que este seja o único caminho possível ou válido, mas que as reflexões aqui elaboradas remetem a esse universo.

Os dados levantados serviram para conjecturar sobre a situação de ensino/aprendizagem de história no universo acima referido e, certamente, a realidade sobre a qual se fez esta discussão não é igual para todas as escolas e professores. Portanto, esta foi uma situação particular e circunscrita ao seu tempo, lugar histórico e ao olhar do pesquisador que a fez.

CAPÍTULO 1

*Escasso é o tempo e
difícil nossa missão*
(Dante, Divina Comédia)

No início do ano de 1993, fiz um levantamento das escolas estaduais de segundo grau (denominadas a partir da LDB, Lei nº 9394/96, de Ensino Médio) de Campinas-SP, através de consulta à lista telefônica, e encontrei 32 estabelecimentos. De posse desse referencial comecei a discutir, nas reuniões com a orientadora, os critérios de escolha do local-universo da coleta de dados. Numa cidade com as proporções de Campinas, seria impossível trabalhar com todas essas escolas, mesmo que fosse com uma pequena amostragem de alunos de cada uma delas. Então, primeiramente pensamos nas características da clientela com a qual se desejava trabalhar, e estabelecemos como perfil do universo a ser pesquisado alunos trabalhadores do curso noturno, considerando que é esse horário o mais procurado pelos alunos do Ensino Médio.

Outra situação do perfil pensado era o desses alunos pertencerem a uma escola de periferia. Esse critério de escolha tem um caráter político-social, ou seja, é fruto de uma opção por trabalhar com as pessoas marginalizadas pela estrutura de poder que domina a sociedade. Um desejo de dar voz aos que ‘não podem’ falar institucionalmente.

Quando as políticas governamentais discutem a melhoria da qualidade de ensino, não a concebem como fruto de um engajamento num projeto político-pedagógico que objetive, como prioridade de sua ação, a questão social da exclusão. Para que haja este efetivo engajamento é fundamental que conheçamos bem o campo das batalhas que travamos, bem como as forças nele dispostas com as quais estamos em luta. É preciso entender que o trabalho didático que nós professores realizamos passa pela clareza do domínio político-pedagógico que temos do lugar em que atuamos. É dessa forma que

entendo o compromisso político-social com o ato de educar e com a melhoria da qualidade de ensino.

Assim, quando me debruçava na definição da escola em que iria realizar o levantamento dos dados, para posterior análise e reflexão, eu estava impulsionado por um sentido de compromisso político-social para com a educação. Ao entender a escola como um espaço no qual se fazem presentes as contradições da sociedade, por ser ela parte integrante da mesma, eu tinha como compromisso o resgate do sonho (fé metafísica no futuro) que leva milhares de jovens para dentro dela, no sentido de instrumentalizá-los para sua lutas cotidianas.

Mesmo tendo estabelecido os limites — uma escola pública de curso noturno e alunos trabalhadores da periferia de Campinas — restavam ainda muitas escolas. No início pensava em escolher uma escola que não fizesse parte do projeto ‘Escola-Padrão’², que vinha sendo implantado pelo Governo do Estado desde 1992.

Não é objetivo da presente reflexão julgar se o projeto da ‘escola-padrão’ cumpriu sua meta inspiradora de resgatar a qualidade de ensino. Foi mesmo diante da necessidade que tinha de definição de uma escola-local para a pesquisa que possibilidade de escolher uma "Escola-Padrão" para a coleta dos dados se apresentou, inicialmente, por sugestão da minha orientadora.

Ao refletir sobre isso percebi que era a oportunidade de ver em que medida as condições, supostamente diferentes em termos de recursos, tempo de trabalho, espaço para a discussão, que as escolas desse projeto tinham, poderia estar influenciando no trabalho desenvolvido pelo professor de história e, em consequência, beneficiando o aluno na construção de seu saber. Então, pertencer a esse projeto foi um dos critérios usados para reduzir o número de escolas a um número mínimo, a partir do qual se pudesse chegar

² A Escola-Padrão foi um projeto de reorganização escolar desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante a administração do governador Luis Antonio Fleury Filho (1992/1994), criado pelo Decreto nº 34.035, de 22-10-91, e inaugurado em 1992. Durou até 1996, quando foi reestruturada a carreira do magistério. O objetivo básico era ‘a melhoria da qualidade de ensino’. Uma das inovações desse projeto foi a criação da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), tempo em que os professores se reuniam na própria escola para discussões pedagógicas, além das horas-atividade livres. No regime de dedicação exclusiva a jornada máxima era de 30 horas-aula. Nas escolas que não faziam parte do projeto os professores só tinham as horas-atividade livres, ou seja, podiam ser cumpridas fora da escola e a jornada máxima era de 36 horas-aula. (Lei Complementar nº 671/91, Decretos nº 34.035/91 e nº 34.036/91).

àquela que poderia servir para a coleta de dados. Assim sendo, juntou-se àqueles critérios mencionados mais esse.

O CONTATO COM A ESCOLA E COM OS ALUNOS

Após contato telefônico com as quatro Delegacias de Ensino de Campinas (atualmente chamadas Diretorias Regionais de Ensino), listei as escolas que pertenciam ao projeto Escola-Padrão. Eram dez escolas de Ensino Médio (antigo segundo grau) que, àquela altura, faziam parte do grupo cuja maioria estava no projeto desde o início, em 1992. A escolha da E.E.P.S.G. Profª. Maria Julieta de Godoi Cartezani, uma dessas escolas que iniciaram a experiência, deu-se por sorteio.

Essa escola se localiza no Jardim Maria Eugênia, nas proximidades do Centro de lazer e conjunto esportivo “Tancredão”. Duas linhas de ônibus da empresa VBTU saindo do Terminal Central [mais diretamente], passam próximo à escola. Uma delas é a Jardim Maria Rosa e a outra é Jardim Petrópolis. O trajeto tem duração de quinze a vinte minutos, normalmente, a partir do Terminal Central – centro de Campinas.

Depois de definida a escola, fui até lá, numa quinta-feira à tarde, e falei com a diretora sobre minha pesquisa e sobre a escolha de sua escola como local para acompanhamento e levantamento de dados. Solicitei sua autorização para freqüentá-la. Tendo acolhido bem minhas explicações, ela me passou os horários e as turmas dos professores de história e, como o meu interesse era desenvolver o trabalho numa classe de segundo ano do ensino médio, ela me disse que eu deveria conversar direto com o professor Max³ e o que nós resolvêssemos ela não se oporia.

Como nesse dia o referido professor não dava aulas na escola, a diretora me pediu para retornar na segunda-feira, pois, nesse dia os professores da área de ciências humanas realizavam seu H. T. P. (Hora de Trabalho Pedagógico) e eu teria, então, mais tranquilidade para falar com o professor.

³ Max é um nome fictício dado ao professor, para servir de referência, pois não solicitei autorização do mesmo para a divulgação de seu nome verdadeiro.

Retornei na segunda-feira, no início da noite. Em uma conversa com o professor foi definido então, aleatoriamente, que seria acompanhada as duas aulas do 2º ano B, todas as terças-feiras, o que se deu até o início da paralisação dos professores, no mês de agosto de 1993. Com o fim do movimento, no mês de novembro, as aulas de história foram retomadas e minha frequência a elas também, mas já estava no fim do ano letivo e o calendário de reposição dos dias parados ocupou o dia das aulas dos professores que não participaram do movimento ou que ficaram poucos dias no mesmo. O que foi o caso desse professor de história.

Na frequência às aulas, observei que o professor Max levava para a classe o mapa mundi-político e pendurava-o na lousa. Destaco isso porque essa conduta permitia aos alunos visualizarem o espaço geográfico que estavam estudando, pois ele ia apontando no mapa as referências que fazia em sua explicação. Era um mapa atual e, por isso, deixava de fornecer uma caracterização mais precisa do período colonial, que era o objeto da discussão nas aulas⁴. O uso do mapa ou o recurso cartográfico é uma dinâmica criativa e uma ferramenta importante para que o estudante localize espacialmente o que é trabalhado temporalmente.

Algumas aulas eram expositivas e nelas o professor explicava as idéias propostas nos textos-base, distribuídos aos alunos no início da aula; já em outras, o professor passava, na lousa, exercícios sobre o texto cuja leitura estavam iniciando. Algumas aulas desenvolviam-se a partir da correção de um conjunto de questões sobre temas já trabalhados, os quais haviam sido anteriormente recomendados para os alunos responderem. Poucos alunos respondiam às questões, com alguns deles alegando que não tinham tido tempo. Assim, a participação na correção ficava limitada aos poucos que haviam respondido; os demais copiavam a correção da lousa para estudarem para a prova.

Meu interesse imediato era assistir às aulas. A partir dessa presença (estar em situação), acompanhando o conteúdo trabalhado pelo professor, procurava extrair os elementos básicos para criar instrumentos que, num segundo momento, me possibilitassem coletar informações no sentido de nortear as posteriores análises e reflexões.

Das observações em sala de aula, poucas referências puderam ser coletadas para a reflexão mais direta sobre o tema da pesquisa, uma vez que eram aulas expositivas, muitas vezes corrigindo um questionário que havia sido passado em aulas anteriores, comentando cada uma das questões a partir das respostas dos alunos. Dessa forma, as falas dos alunos eram as respostas para a resolução das questões. Esse périplo no acompanhamento *in loco* da classe mostrou-me que seria difícil acessar os processos de representação da compreensão do tempo histórico que os alunos estavam mentalmente elaborando, a partir do contato com os conhecimentos trabalhados nas aulas.

Essa dinâmica não permitia perceber como os alunos compreendiam o que respondiam e o que estava sendo transmitido. A produção/compreensão é um processo interno e não havendo verbalização, falada ou escrita, por parte deles, fica difícil para o observador externo saber como eles estavam absorvendo e representando temporalmente aquele conjunto de fatos, acontecimentos, interpretações com os quais estavam em contato.

O curso era de História do Brasil e o que estava sendo trabalhado era o Período Colonial. Durante o tempo que acompanhei a classe não se foi além disso, pois a paralisação dos professores, no início do segundo semestre, acabou interrompendo a sequência regular do curso e do nosso trabalho de observação.

Lembro-me (e consulto algumas anotações feitas nesse dia) que numa das aulas em que se discutia a situação da propriedade no Brasil, na explicação de uma questão sobre as Capitanias Hereditárias e o porquê da existência dos latifúndios, o aluno A. F. (coloquei somente as iniciais do nome porque não solicitei autorização para a divulgação do nome completo) perguntou:

“As dimensões da terra foram estipuladas pelo Rei?”

O professor respondeu que sim, mas que cada capitão donatário era autônomo na sua capitania. Depois de algum tempo, o assunto da discussão era a forma de exploração da terra e o mesmo aluno perguntou:

“Havia exportação do milho?”

⁴ Muitas escolas, mesmo sendo ‘escolas-padrão’, não estão equipadas com esses recursos materiais, assim, o professor fazia o seu trabalho nos limites materiais de que dispunha.

O professor respondeu que não. Que era plantado para o consumo próprio. Continuou explicando que o Rei dava as terras mas não cuidava da infra-estrutura, por isso não houve muito interesse dos donatários em virem explorar as terras recebidas. Assim, a função da colônia era produzir para exportação. Nesse momento, o mesmo aluno volta a perguntar:

“Como surge a pequena propriedade no Brasil, se só os grandes é que têm acesso às terras?”

O professor respondeu que a formação da pequena propriedade no Brasil foi um processo lento, que veio em função da crise do açúcar e com o surgimento da mineração e a necessidade de alimentos nas regiões das minas. E essa foi a única vez que presenciei a intervenção de um aluno na explicação, durante o período em que acompanhei a classe.

Solicitei várias vezes ao professor Max o plano de curso de História. Ele disse que me disponibilizaria uma cópia, a qual estaria com a coordenadora do grupo de Ciências Humanas, mas até o final de nossos contatos isso acabou não acontecendo. Pedi cópias dos textos que ele já havia trabalhado com os alunos, mas também não me passou esse material. Talvez, por nossa relação ter sido meramente formal, ele não tenha sentido confiança para estar passando esse material. O pesquisador, em uma situação tal, torna-se um corpo estranho ao processo. Assim, as cópias de provas que tive acesso me foram passadas pelos alunos que as haviam guardado. Esse material, dezenove conjuntos de quatro provas, somadas aos três questionários que pude aplicar, constitui os dados que coletei nessa escola e embasaram as reflexões constantes em meu texto.

PERFIL DO GRUPO DE ALUNOS

No início de agosto apliquei um questionário (anexo 1) para caracterizar a turma. Isso me mostrou (tabela dos dados no anexo 4), naquele momento, um grupo composto por 31 alunos, sendo 16 rapazes e 15 moças. A maioria deles nascidos em Campinas e 13 com idades variando entre 16 e 17 anos. O mais velho do grupo era um rapaz de 23 anos. Pouco mais de 70% do grupo era constituído por trabalhadores em 19 diferentes ramos de atividades, como: ajudante de marceneiro; auxiliar de escritório; eletricista; encanador;

mecânico; secretária; vendedor/a. A maioria dos rapazes exercia trabalhos manuais, braçais e as moças serviços de escritórios e vendas.

Dois terços do grupo vinha de famílias constituídas de 4 a 5 pessoas e o terço restante variava de 6 a 8 pessoas. A maioria dos pais desses alunos era composta por trabalhadores em 21 diferentes ramos de atividades como, por exemplo: ajudante geral; comerciante autônomo; eletricista; fresador ferramenteiro metalúrgico; motorista; pedreiro; segurança; zelador, dentre outros. Como se vê, poucos desses empregos exigem um nível escolar além do elementar (primeiro grau, atualmente ensino fundamental, ou curso técnico). A relação completa encontra-se no anexo 4.

Do grupo de mães, a metade trabalhava em casa e a outra metade estava empregada em 11 diferentes ramos de atividades, dentre os quais os de: ascensorista; cozinheira; empregada doméstica; faxineira; professora primária; vendedora; zeladora (além de trabalhar em casa).

Verifica-se, como no caso dos pais, que são profissões que não exigem uma qualificação escolar além do nível de ensino fundamental. Uma das mães é professora primária, profissão para a qual se exige, no mínimo, o curso de Magistério em nível de 2º grau. Essa caracterização possibilita concluir que são filhos de trabalhadores, e que deveriam ter motivações sociais para buscar na escola e nos estudos alguma capacitação para irem além do que seus pais alcançaram, ou seja, realizar a discutida educação compensatória.

Sendo a maioria dos pais dos alunos pessoas empregadas em profissões braçais, com baixa qualificação e remuneração, a renda familiar não lhes permitia fazer mais do que sobreviver. Trata-se de um ambiente com poucas condições materiais que estimulem um desenvolvimento cultural para esses jovens. Perguntados sobre os seus hábitos culturais fora da escola, o que se percebeu é que estes se restringem a jogar bola (uma das meninas jogava vôlei), ouvir música, ir à Igreja. Ou seja, atividades pouco relacionadas à leitura, à frequência ao cinema, museu, teatro ou outra atividade que viesse a enriquecer a participação nos estudos e atividades escolares.

Quanto à leitura, a maioria afirma gostar de ler jornais e revistas, mas não discriminou o tipo de revistas e quais as partes dos jornais que mais lêem. Sobre a frequência aos programas de televisão o que mais gostam de ver são novelas, filmes, noticiários de jornais e esportes. Perguntados sobre o que não gostam de ver na televisão, a maioria respondeu não gostar de assistir programas políticos, respaldando-se em argumentos como os que se seguem:

“não acredito no que eles falam”; “é sempre a mesma coisa; os políticos só prometem”; “são chatos; há muitas mentiras e falsas promessas”; “acho horrível”; “é uma verdadeira enganação”; “muita mentira”; “não gosto”; “política não tem o menor interesse em mim.” (sic).

Percebe-se, nessas afirmações, uma imagem bastante negativa dos políticos e da atividade política em nossa sociedade. Isso pode levar as pessoas a perderem a confiança, não só no país, mas também no próprio espírito de coletividade, de solidariedade e na luta por uma sociedade mais justa. Pode ter reflexos na falta de interesse, dos jovens, pelo estudo da história do próprio país. É importante destacar que nesse momento o país vivia um clima de forte desilusão política em virtude da CPI do Collor, ao mesmo tempo em que, nas ruas, os ‘caras pintadas’ acenavam a bandeira da ética na política.

Esse é o perfil do grupo de alunos com o qual mantive contato por um período de quatro meses. Muitas informações que eles passaram sobre suas vidas e hábitos cotidianos poderiam ser aprofundados em conversas entre nós. Mas eles não tinham disponibilidade para virem à escola num outro horário, fora do período de aulas, e a inesperada interrupção do contato, provocada pela greve, não tornou isso possível. Diante das condições concretas vividas pelos alunos, como conseguir que eles produzam o seu próprio conhecimento sem que seja mera reprodução de saberes já prontos?

O trabalho com o conhecimento histórico no Ensino Médio pode dar condições para que o indivíduo que o cursa seja contemporâneo de seu tempo. E ser contemporâneo é ter capacidade de, através da aprendizagem da história, pensar o seu tempo vivido e o seu imiscuir-se na vida social de modo mais consciente. Sendo assim, pensar historicamente o

mundo é compreender ‘o plasma em que banham os fenômenos’ históricos, como afirma o historiador francês March Bloch, ao conceituar a história e o fazer do historiador, História é

a ciência dos homens no tempo ... a atmosfera em que o pensamento do historiador respira naturalmente é a categoria da duração. ... o tempo da história ... é o próprio plasma em que banham os fenômenos e como que o lugar de sua inteligibilidade. (Bloch, s.d.: 29-30).

Não se trata de querer que os estudantes do ensino médio sejam historiadores, mas de torná-los capazes de utilizar os instrumentos da investigação histórica como ferramenta para sua ação e tomada de decisões. Para tanto, o domínio das noções temporais torna-se o alicerce, ou uma ferramenta instrumental básica.

A categoria tempo histórico é a síntese abstrata, ou a subjetivação da realidade objetiva, elaborada pelos indivíduos como *concreto pensado* (representação), a partir dos embates (confrontos) de interesses de uma época, ou de um período histórico, entre os agentes neles envolvidos, portanto está inscrita na vida social. No aprendizado escolar, tal síntese é elaborada/representada pelo aluno a partir da compreensão-interiorização de elementos referenciais (conceitos, categorias) e de marcadores temporais que circunscrevem os grupos e/ou classes e interesses em jogo no interior da sociedade, tecidos numa trama dos acontecimentos históricos com sua significação e repercussão e re-elaborados na narrativa histórica.

Para construir a representação desse concreto vivenciado, tornando-o *concreto pensado*, é preciso ter clareza da cronologia, da duração, da contemporaneidade e simultaneidade dos acontecimentos históricos, elaborados na narrativa, no discurso histórico, bem como compreender as relações lógicas da causalidade histórica. No dizer de Thompson,

o estudo da história é uma empresa muito antiga, que desenvolveu seu próprio discurso de demonstração, que toma a forma da lógica histórica. Trata-se de uma lógica característica, adequada ao material do historiador – ‘os fatos’, ou seja, a evidência de comportamento (mental, cultural) acontecendo no tempo. É

um tipo diferente de lógica, adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e cujos termos gerais de análise raramente são constantes e, com frequência estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas à interrogação da evidência. (Thompson, 1981: 48-9).

[Por isso, a história não pode] *ser submetida aos mesmos critérios da lógica analítica.* (Ibidem, p. 48), [usada em outras áreas do conhecimento].

Também é importante compreender as características *conjunturais* dos acontecimentos, aquelas que ficam circunscritas à época do acontecer, bem como as *estruturais*, que desencadeiam mudanças (ou conservações) nas épocas posteriores.

O indivíduo que se situa historicamente percebe e compreende a temporalidade de cada época, além de poder distingui-la, em suas características básicas, das de outras épocas. Em outras palavras, é capaz de fazer a distensão temporal. Entende-se por distensão temporal o processo mental-cognitivo que leva o indivíduo a separar distintamente os eventos em suas periodizações históricas, estabelecendo marcadores que as caracterizem em seus principais elementos constitutivos. Isso significa compreender que os acontecimentos históricos são distintos e circunscritos a processos históricos diferentes. A escravidão na antiguidade clássica, por exemplo, é diferente da escravidão no período moderno; a escravidão nos EUA é diferente da escravidão no Brasil; o significado que o senso comum atribui ao termo escravidão - como se referindo a um trabalho pesado, com baixa remuneração - é diferente desse evento em todos os processos históricos. O mesmo acontece com os golpes militares e os regimes ditatoriais; a reforma e a contra-reforma da modernidade, entre outros.

Por duração histórica entendo a relação dialética entre mudança/permanência na compreensão dos acontecimentos históricos que ficam em sua época, deixando traços característicos nas mesmas, bem como os que ocasionam mudanças significativas nas

posteriores. Compreende-se nisso a permanência de estruturas, conjunturas e de mentalidades, como o expresso nos seguintes juízos:

no estudo da História considera-se, principalmente, a dimensão de tempo entendida como duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências do modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações ... A divisão da História em períodos baseados nas mudanças e permanências auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva. (PCNs/MEC/EF, 1998: 99)

Ou, como se afirma nos Parâmetros do Ensino médio:

os ritmos da duração permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades: a curta duração, a dos acontecimentos breves, com data e lugar determinados; a média duração, no decorrer da qual se dão as conjunturas, tendências políticas e/ou econômicas, que, por sua vez, se inserem em processos de longa duração, com permanências e mudanças que parecem imperceptíveis. É o ritmo das estruturas, tais como a constituição de amplos sistemas produtivos, as formas de organização familiar e dos sistemas religiosos. (PCNs/MEC/EM, p. 304)

Por simultaneidade estou entendendo a compreensão de eventos que têm a mesma datação histórica (que acontecem ao mesmo tempo), mas que ocorrem em lugares diferentes e, às vezes, têm influências recíprocas. Hoje tem sido fundamental para compreender o fenômeno da globalização, bem como para desenvolver uma concepção crítica do mesmo. Por contemporaneidade entendo os acontecimentos que estão próximos no tempo e que se ligam na causalidade histórica (na lógica histórica), pois se inter-relacionam em suas conseqüências.

A percepção de que a Abolição da Escravidão no Brasil, no final do século XIX, é um fenômeno contemporâneo à Proclamação da República é uma característica desse entendimento. Mesmo que possamos resgatar o desenvolvimento e o desenrolar de tais acontecimentos ao longo do século XIX, seu acontecer é contemporâneo por se

repercutirem mutuamente. Outro exemplo seria a contemporaneidade do governo de Getúlio Vargas e a II Guerra Mundial.

É pertinente ressaltar que a causalidade histórica é sempre *a posteriori*, pois a narrativa histórica se constrói sobre os fatos e é fruto da interpretação que o historiador produz ao eleger um conjunto de acontecimentos, numa dada ordem de importância cronológica, para o desencadeamento de outras situações ou circunstâncias. Ou seja, a causalidade da explicação histórica é construída pelo historiador ou pelo agente empreendedor da narrativa histórica como um memorialista, um cronista, um professor com seus alunos, por exemplo.

O APRENDIZADO DO TEMPO HISTÓRICO

Os pesquisadores André Ségal e Mario Carretero têm entendido que 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. Esse aprendizado é tarefa específica do trabalho didático do professor de história. Ségal toma como ponto de partida o aprendizado dos conhecimentos históricos, propriamente ditos, e Carretero e sua equipe dão mais ênfase às estruturas cognitivas dos indivíduos no aprendizado das noções temporais. Assim, podemos afirmar que as posturas dos pesquisadores são diferentes, mas as discussões que fazem são complementares e não opostas. É possível tomá-las como marco teórico para uma prática de ensino-aprendizagem em história.

No texto “Pour Une Didactique de la Durée”⁵, André Ségal, pesquisador e professor universitário canadense, faz uma discussão sobre o aprendizado da história e do tempo histórico. Nesse trabalho, propõe que o aprendizado do tempo histórico seja construído a partir da trilogia temporal braudeliana: *acontecimento, conjuntura e estrutura*. Afirma que *o poder educativo da história e o exercício mais fecundo de sua função social,*

⁵ Publicado numa coletânea de textos reunidos por Henri Moniot sobre o título de *Enseigner l'histoire: Des manuels à la mémoire*, pp. 93-111, Berne, Peter Lang, 1984.

residem no ensino de seu método (Ségal, 1984: 93). Para que isso se efetive, destaca a importância da abordagem conceitual, particularmente dos conceitos ligados ao tempo.

Para Ségal, a trilogia temporal braudeliana oferece os eixos fundamentais para a didática do que chama de uma *história-método*. Mas afirma que os conceitos temporais de Braudel não têm aceitação unânime entre os historiadores, mesmo estes entendendo que o trabalho com a duração é objeto específico da pesquisa histórica e é por meio desta, no esforço de compreensão do universo social que nos circunscreve (em suas mudanças e resistências às mudanças, em suas rupturas e continuidades), que chegamos ao entendimento da duração presente e dos possíveis devires. Ou seja, da inter-relação entre passado-presente-passado.

A aprendizagem da *história-método* 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. Com isso, o aluno secundarista descobre que o documento histórico *fala* quando lhes são colocadas questões, e que interpretações diversas são possíveis dependendo das pessoas que os interrogam e de como os interrogam. Quando o aluno adquirir a habilidade de articular conceitos, ele acabará por desenvolver um esquema cognitivo de análise. Esse esquema de análise se produzirá na confluência de suas experiências, no manejo cotidiano de conhecimentos, com a prática de interpretação desenvolvida na aprendizagem.

Como o aprendizado do *tempo* em história foi empobrecido nos manuais didáticos por meio do ensino de uma cronologia mecânica (linear), o que se busca é resgatar a importância fundamental desse conceito para que se possa compreender e explicar a mudança social. Por isso, segundo Ségal, os conceitos de *acontecimento*, *conjuntura* e *estrutura*, oferecem um bom referencial para o resgate do aprendizado da temporalidade histórica.

Para autor acima, o exercício didático para o aprendizado dos conceitos temporais pode produzir-se em três momentos. No primeiro deles, trabalha-se com os alunos a coleta de um conjunto de fatos, em material de seu cotidiano como jornais, revistas, manuais didáticos, sua própria vida. Depois, os alunos estabelecem uma classificação dos fatos

coletados em níveis e ritmos de duração: os mais próximos e os mais distantes, os mais lentos e os mais velozes.

Em outro momento, o professor reforça o aprendizado dos níveis e ritmos da duração, estabelecendo analogia entre eventos da vida pessoal dos alunos e eventos da realidade social. Os alunos devem pensar os acontecimentos de sua vida pessoal e familiar e relacioná-los com os acontecimentos sociais, identificando e classificando a duração dos mesmos.

Por fim, a partir dos próprios manuais didáticos de história, professor e alunos fazem a aplicação crítica dos conceitos da duração (acontecimento, conjuntura e estrutura) trabalhados nos momentos anteriores. Dessa forma, o aluno adquirirá um esquema cognitivo de análise e interpretação dos acontecimentos da realidade social e histórica. Essas são as idéias centrais apresentadas por André Ségala.

Outra discussão sobre o aprendizado do *tempo histórico*, levantada na pesquisa bibliográfica, é feita por um grupo de pesquisadores espanhóis que, desde a década de 80, vem se dedicando ao estudo desse tema. Refiro-me a Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo e Mikel Asensio, que organizaram a publicação do livro *La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, no qual reúnem vários artigos de especialistas discutindo o ensino/aprendizagem das ciências sociais. É preciso ressaltar que a realidade estudada por esses pesquisadores é a do currículo de escolas e do sistema de ensino da Espanha e as referências a professores, programas, mudanças de posturas, reformas e material didático se constrói a partir desse universo.

O quinto capítulo do livro dos autores acima, denominado “La Comprensión Del Tiempo Histórico”, é de autoria de Mario Carretero e sua equipe. Passo a expor, em linhas gerais, o que nele é proposto.

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira são discutidos “o tempo histórico em aula”, enfatizando “a importância das noções temporais no ensino de história”, a presença do “tempo histórico no currículo” e o “ensino do tempo histórico”; na segunda, dividida em nove subitens, tratam das “investigações que se tem realizado sobre a

compreensão das noções temporais”. E, por fim, na terceira, procuram apresentar “algumas orientações didáticas para o ensino do Tempo Histórico” (Carretero, M. et alii, 1989: 103).

Na primeira parte os autores argumentam que a maioria dos professores aborda as noções temporais em suas aulas porque reconhecem a importância das mesmas para que os alunos possam interpretar quaisquer novos conhecimentos em história. Mesmo os professores que não dão muita importância a tais noções acabam por se defrontar, em suas aulas, com uma legião de conceitos temporais, como: calendários, eras, durações, mudanças e ritmos históricos, dentre outros.

Os autores afirmam que, sob três aspectos, o ensino das noções temporais é importante. No aspecto disciplinar, porque o tempo é inseparável da história, sendo considerado pelos historiadores como um conceito central, a coluna vertebral da história. O aspecto psicológico, pelo fato do tempo constituir uma das dimensões básicas da estrutura cognitiva do indivíduo, que permite a aquisição e a interação com outras. E, sob o aspecto didático, observa-se sua presença com frequência cada vez maior na maioria dos objetivos e conteúdos dos programas de ensino da história.

Ainda nessa primeira parte do capítulo, os autores procuram demonstrar que houveram mudanças importantes na orientação do ensino de história no currículo das escolas na Espanha, anteriormente centrados na cronologia, passando, então para o ensino temático. Da mesma forma, houve uma mudança em relação ao ensino do tempo histórico, pois tradicionalmente havia uma grande preocupação com a memorização, pelos alunos, de datas, juntamente com acontecimentos significativos de um período. Recentemente essa preocupação se volta para o domínio de outras noções da dimensão temporal.

Os autores concluem essa discussão afirmando que, mesmo havendo essa mudança de orientação no aspecto didático do ensino de história, há três razões que mostram a insuficiência dessa nova postura: o tempo dedicado ao ensino das noções temporais é escasso; as noções temporais trabalhadas ficam restritas à cronologia, esquecendo-se dos outros aspectos temporais; os procedimentos didáticos para o aprendizado da noção temporal não parecem ser os mais adequados.

Na segunda parte desse capítulo, dedicada à “*Compreensão do Tempo Histórico*”, os autores fazem uma revisão bibliográfica da literatura que pesquisou a aquisição (construção) das noções temporais pelos indivíduos. Tratam das principais discussões desde a abordagem de Piaget, passando por Fraisse, Friedman, Montagero, Boorstin, chegando às recentes discussões de Pozo.

Demonstram que há muitos trabalhos realizados, inexistindo, entretanto, uma teoria capaz de explicar a construção das noções temporais, pelos indivíduos, em toda sua riqueza e complexidade. Afirmam que essa complexidade é mais importante do que se pensava inicialmente; que não existe uma aquisição linear de um único conceito de tempo, pois os indivíduos adquirem séries parciais de um conjunto de sistemas e subsistemas de funcionamento das noções temporais; e por fim, que há certas constantes nos subsistemas que permitem distinguir níveis de compreensão das diferentes noções temporais. Assim, as interações entre os subsistemas são versáteis e complexas, diferindo da concepção de aquisição da noção temporal monolítica e linear, que geralmente se tem.

Na sequência, os autores fazem a revisão bibliográfica da literatura (escassa, segundo eles) que se preocupou com a investigação do *tempo histórico*, concluindo-a com a afirmação que:

o Tempo Histórico é, em realidade um metaconceito, ou um conceito de ordem superior que engloba e inclui uma considerável diversidade de conceitos e noções temporais. (...) é esta rede conceitual que, em última instância, devemos comunicar aos alunos que aprendem (Ibidem, 1989: 115) [a história].

A análise das noções temporais de cronologia, duração, horizonte temporal, conhecimento de datas, representação de tempo histórico, mudança social e causalidade, também está presente nesta parte do capítulo. Estas últimas são tidas, pelos autores, como noções mais complexas. O exame dessas noções é baseado em pesquisas realizadas pela equipe organizadora do livro. Do exame das noções acima os autores estabelecem as seguintes conclusões:

o tempo histórico é a culminação de um desenvolvimento, que começa com a aquisição das noções de tempo pessoal, continua com o tempo físico e, através do tempo social, chega ao tempo histórico. (Ibidem, p. 133).

Nesse desenvolvimento as aquisições de níveis posteriores se alicerçam nos níveis anteriores. A segunda conclusão é que

o conceito de tempo histórico é um conceito muito denso, no qual, em realidade, estão incluídos numerosos conceitos ou noções de índole muito diversa. (Ibidem, p. 133).

Portanto, são necessárias novas pesquisas sobre a maneira como o aluno integra interiormente essa diversidade ao construir a visão de tempo histórico, para se oferecer uma concepção mais clara e integrada sobre esse tema. A terceira conclusão é que

o tempo histórico é um exemplo das complicadas relações entre desenvolvimento e aprendizagem. ... o mais importante é chamar a atenção sobre a necessidade de elaborar umas estratégias de instrução adequadas como um caminho, imprescindível, para o acesso à compreensão das noções que compõem o Tempo Histórico. (Ibidem, p. 134).

É no sentido da proposição de uma “estratégia de instrução” que Carretero e sua equipe encaminham a terceira e última parte do capítulo, sob o título de *A Aprendizagem do Tempo Histórico*. Eles iniciam afirmando que essa noção é construída e para desenvolvê-la é necessário partir dos conhecimentos que os alunos já possuem. Ressaltam, também, que a lógica interna do aluno e a lógica do que lhe é ensinado impõem restrições e direcionamentos que orientam a aprendizagem das noções da temporalidade histórica. Assim,

o desenvolvimento psicológico pode ser uma condição necessária, porém, não suficiente para a aquisição de determinados tipos de conhecimentos. (...) O problema consiste em ser capaz de construir técnicas educativas que, respeitando o desenvolvimento das concepções das crianças e dos adolescentes,

sobre os diferentes aspectos, não renunciem a lhes ensinar uma disciplina com a complexidade necessária para cada nível educativo (Ibidem, p. 135), [como é o caso da história].

Os autores finalizam o capítulo propondo a técnica de formação de “mapas cognitivos temporais”, para se ensinar a concepção de tempo histórico, através da aquisição das noções temporais. Assim, 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 dessa construção temporal, os alunos estabeleceriam relações entre as *datas* e um grupo de acontecimentos, que representa relações mais amplas do tempo histórico.

Essa ‘analogia temporal’ é apresentada como um instrumento auxiliar do professor na construção da representação temporal. Mas será conveniente o professor fazer, antes, uma avaliação diagnóstica para saber o nível de idéias prévias dos alunos, pois estas serão o alicerce (os cabides) das noções que eles vão aprender. Trabalhando pedagogicamente dentro desse procedimento didático, o professor de história proporcionará aos seus alunos o aprendizado das noções mais complexas do tempo histórico, constituindo, assim, o ‘mapa cognitivo temporal’, concluem os autores.

O TEMPO DA HISTÓRIA

Caminhando mais nessa discussão, recorro à caracterização do tempo feita por Maria Helena Oliva Augusto, quando afirma que,

a palavra tempo pode ser entendida como símbolo da relação estabelecida por um grupo humano entre dois ou mais processos, dentre os quais um é tomado como quadro de referência ou medida dos demais. Considerando-se que esses

processos se alteram e, em consequência, a relação que mantêm entre si, pode-se afirmar que a experiência dos acontecimentos vividos pelos homens não é fixa: houve no passado e continua havendo no presente alterações em seu significado. Constata-se, por uma lado, que a idéia de tempo é sempre relacional e, por outro, que o tempo não existiria num mundo onde não houvesse homens ou seres vivos. (Augusto, 1991: 2)

O estudo da temporalidade é complexo, pois abrange vários campos do conhecimento, indo da Física, Lógica, Matemática à História, Historiografia, Pedagogia, Psicologia e até à Psicologia da Aprendizagem. Não são essas discussões que pretendo fazer; trato aqui do tempo da história. O tempo vivenciado e que se inscreve nos fragmentos documentais, materiais (monumentos, textos, documentos, discursos, constituições, leis) ou imateriais (culturas, mentalidades, lendas, memórias), deixado pelo existir humano e instaurado em cronologias como sendo um tempo empírico e concreto dos acontecimentos. Poderíamos perguntar qual o sentido do tempo para a história. A historiadora Raquel Glezer afirma que,

para a História, o tempo é um elemento de articulação, como uma conexão causal, primária, extremamente elementar. ... é o tempo que vai permitir ao homem explicar os fatos, independente da vontade divina. O tempo vai também permitir a periodização, a criação de recortes temporais... (Glezer, 1991: 15)

Marilena Chauí, em um artigo intitulado “Brasil: o mito fundador”, publicado no caderno *Mais* do jornal *Folha de São Paulo*, 26-03-2000, afirma que:

A antiguidade – tanto oriental como ocidental – concebia o tempo cósmico como ciclo de retorno perene e o tempo dos entes como reta finita, marcada pelo nascimento e pela morte. No primeiro caso, o tempo é repetição e a forma da eternidade; no segundo caso, é devir natural de todos os seres, aí incluídos os impérios e as cidades. O tempo dos homens, embora linear e finito, é medido pelo tempo circular das coisas, pois a repetição eterna é o ‘metron’ de tudo quanto é perecível ... Eterno retorno e/ou repetição que imita o retorno, o tempo

é essencialmente o embate do Ser e do Não-Ser ... Enquanto o tempo cíclico exclui a idéia de história como aparição do novo, pois não faz senão repetir-se, o tempo linear dos entes da Natureza introduz a noção de história como memória. (op. cit., p. 5)

Em documentos oficiais, podemos ver que a preocupação com o ensino/aprendizagem das noções temporais em história está sempre presente. Este é o caso da *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau* da CENP/SE-SP, de 1992, em que os autores do documento procuram discutir a forma tradicional de pensar e ensinar a história a partir de eixos cronológicos tradicionais, da história dos heróis nacionais e propõem o ensino da história temática.

Com essa nova preocupação, a noção de tempo começaria a ser trabalhada com a criança, no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, através de atividades cotidianas da vivência dos alunos. Nesse nível, afirmam os autores,

serão trabalhadas as noções elementares do tempo para a compreensão do tempo histórico das periodizações e cronologia em História. (CENP/SE-SP, 1992: 18).

Encontramos também, nos recentes *Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio*, a preocupação com o domínio das noções temporais. Nos PCNs do Ensino Fundamental afirma-se:

a questão do tempo é fundamental no ensino de história ... o tempo pode ser apreendido pelas pessoas na convivência com a natureza e nas relações sociais ... ele é apreendido pela memória individual e também subjetivamente ... é construído coletivamente pelas culturas e expresso em mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades. Trata-se de uma construção objetiva quando está relacionado a padrões de medida e mensurados seus intervalos e durações. (PCNs/MEC/EF, 1998: 97).

E nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, mais especificamente, vamos encontrar toda uma caracterização orientando os estudos temporais pela sua importância no ensino-aprendizagem de história.

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo. (PCN/MEC/EM, 1999: 303)

É bastante oportuna a discussão que o MEC acaba de trazer para o Ensino Médio porque isso nos proporcionará a oportunidade discutir o domínio do tempo histórico como uma ferramenta básica para o exercício da cidadania em sociedade. Podemos observar isso através das seguintes afirmações nos PCNs do Ensino Médio:

O tempo histórico, ... utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu processo de sucessão e em sua simultaneidade. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A duração toma-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e discontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre presente-passado-futuro, que permitem criar projeções e utopias. (Ibidem, p.303).

Pela compreensão da duração pode-se, ainda, entender, de maneira mais efetiva, o humanismo, situando as relações entre tempo histórico e tempo da natureza. O momento da criação do homem tem sido determinado, como no

caso da sociedade ocidental cristã, por textos sagrados. O livro do Gênesis determina que o homem surgiu na face da Terra há aproximadamente seis mil anos e esta datação, mesmo relativizada após as teorias evolucionistas e o desenvolvimento dos trabalhos arqueológicos, situa a visão antropocêntrica da história que estabelece, ainda fortemente, a divisão do antes e depois da escrita como marco decisivo para a compreensão do passado da humanidade. Quando, no entanto, situamos o homem numa escala planetária, da formação das paisagens, das plantas e outros animais, pensando no 'tempo da natureza', os referenciais se transformam. Percebemos o 'lugar' que o homem ocupa na história do planeta em uma outra dimensão temporal. (Ibidem, p. 303).

Ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações homem-natureza, pode-se ainda avançar na compreensão das diversas temporalidades vividas pela sociedade e nas formulações das periodizações e marcos de rupturas. (Ibidem, p. 303).

As idéias reproduzidas acima nos mostram que 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 inteiro. O maior problema está em sair do plano das intenções e partir para a prática.

No perfil da clientela deste estudo ficou caracterizado que os adolescentes são trabalhadores e filhos de trabalhadores. Como jovens que tem o seu ritmo de vida marcado pelo tempo disciplinar do trabalho entendem o tempo histórico? Como afirma a professora e pesquisadora Raquel Glezer:

... a concepção de tempo que rege determinada sociedade exerce influência em seu modo de enxergar a vida e por este motivo é que a reflexão sobre o tempo é importante no estudo da história. (mimeografado, s/d).

O tempo, na sociedade industrial tornou-se um poderoso instrumento de poder político, de domínio das pessoas, por isso daí necessidade que ele seja cada vez mais preciso. Conforme afirma Foucault,

o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.

(Foucault, 1977: 138)

A narrativa história, igualmente, pode ser um instrumento a serviço do poder hegemônico quando os eventos são manipulados, em sua temporalidade, impondo-se aos fatos e à sociedade a visão do dominador.

A disciplina do trabalho na indústria, além de suscitar uma procura maciça de relógios, depois de estabilizada, inscreveu solidamente o tempo quantitativo no próprio corpo dos indivíduos. (Pomain, 1993: 33). [Para nossa sociedade] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (Foucault, op. cit., p. 139).

Para entendermos os procedimentos dessa forma de dominação e para que possamos superar os valores de sujeição presentes na vida social, torna-se fundamental o conhecimento do pensar e do fazer histórico.

Certamente, a representação temporal inscrita corporalmente nos jovens que freqüentam o ensino médio é a desse tempo produtivo da sociedade industrial e, nesse sentido, os estudos, a escola, o lazer não são espaços em que esse ‘corpo’ (a pessoa, o jovem) se sente bem.

CAPÍTULO 2

*... Le temps n'est pas un long fleuve
tranquile...*

(Jacqueline Le Pellec)

O MATERIAL COLETADO – FONTE DOCUMENTAL

As fontes documentais deste trabalho são as provas dos alunos, feitas durante o período de observação, e os questionários aplicados pelo pesquisador. É uma base documental pouco usual ou convencional. Trata-se, porém, de um material que expressa uma produção social de significados (representações). Como afirma Michel de Certeau,

em história, tudo começa com o gesto de transformar em 'documentos' determinados objetos distribuídos de uma outra forma ... consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto ... faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos 'abstratos' de um saber. (Certeau, 1976: 30)

Nesse sentido, o que significam as provas? Por um lado é um instrumento de poder do professor, através do qual, em última instância, ele pode aprovar ou reprovar o aluno (é o instrumento que hipoteca o futuro do aluno). Esse poder pode ter a dimensão de coagir o aluno a buscar o conhecimento, mas também pode significar um elemento de manutenção da disciplina dentro da sala de aula. Por outro lado, é expressão dos conhecimentos elaborados pelos alunos e a garantia de que eles cumpriram as atividades e os objetivos propostos para a aprendizagem. O que significam os questionários de pesquisa? Eles recolhem fragmentos de saberes dos alunos expressando sua visão de mundo a partir do viver cotidiano.

Dessa forma, esses documentos falam da relação do professor com seus alunos, mas também de um conjunto de práticas pedagógicas que não são próprias do fazer desse professor, mas se inserem na longa duração do universo das ações de ensino-aprendizagem

na escola. Ou seja, não é esse professor que faz da prova um instrumento de saber e de poder. Essa é uma ação universal como um instrumento articulador das práticas pedagógicas no sistema de ensino, fundamental, médio e universitário.

Como documento de pesquisa, 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. Como afirma Jacques Le Goff, citando Lucien Febvre:

a história se faz ... com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras do ser do homem. (Le Goff, 1994: 540)

Dessa forma, os materiais coletados para análise e reflexão significam a expressão do viver cotidiano desses homens a que o pesquisador dá voz na interpretação que faz de seus dizeres e saberes. De forma geral, esses documentos falam de um ensino de história que mantém o eixo tradicional europocêntrico e a periodização clássica da história política e econômica do Brasil.

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

As provas aplicadas foram organizadas na forma de perguntas objetivas e de testes. São quatro os tipos de provas, conforme os modelos do anexo 3, que avaliam a compreensão dos alunos na leitura do texto-base e dos enunciados das questões buscando mensurar a capacidade de acerto nos conteúdos estudados. Nesse sentido é um modelo de prova tradicional, uma vez que esse instrumento faz a verificação para medir o que o aluno aprendeu, dando um conceito ao seu aproveitamento. Como afirma Luckesi,

a medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando. (Luckesi, 1991: 38).

E Mais adiante que:

a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto. Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas. (Ibidem, p. 40)

Inicialmente farei uma caracterização geral de todas as provas e na seqüência analisarei cada uma em suas particularidades. A primeira delas (anexo 3 - modelos das provas), cujos temas são: “A Origem do Universo” e “O que é a História e Para que Serve”, é composta de quatro exercícios. De acordo com o enunciado, está baseada em dois textos discutidos em classe. A segunda prova baseou-se num texto complementar sobre o carnaval. Ao final do mesmo, o professor Max solicitou dos alunos um “comentário pessoal” sobre o seu conteúdo. As duas últimas provas foram feitas na forma de testes para assinalar com Certo ou Errado. O conteúdo destas foram os textos: “Introdução à História do Brasil - Expansão Européia e Pré-requisitos” e “Caráter Geral da Ocupação Européia da América” e, na última, o conteúdo dos testes era a “colonização do Brasil”.

Os marcadores temporais presentes no enunciado das provas remetem ao período medieval e ao início da Idade Moderna. As referências se evidenciam em conceitos ou mesmo em datas. Na primeira prova temos as seguintes expressões: ‘feudalismo’; ‘final do período medieval’; ‘durante toda época moderna’; ‘existiam os senhores-de-engenho’. A expressão ‘Mercado Comum Europeu’ é um referencial da temporalidade contemporânea. Há ainda as expressões: ‘Expansão Marítima Européia’; ‘estabeleceram feitorias’; ‘a colonização’ ou ‘à época da colonização’. Por meio dessas referências conceituais somos imediatamente remetidos a acontecimentos que fizeram parte de um determinado momento da história.

Em relação a datas, encontramos as seguintes referências na prova de 06/07/93: ‘meados do século XVII’; ‘o Vice-Reinado terminou em 1808’ – referindo-se à chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil; ‘a partir de 1840’ – referindo a titulação de vice-reis aos governadores gerais; ‘a partir de 1580’ – referindo-se ao domínio espanhol; ‘morte de Mem de Sá – 1730’; ‘de 1549 a 1572, o Brasil teve três Governadores Gerais’; ‘em 1567’ – se

referindo a fundação da cidade do Rio de Janeiro e a pacificação dos Tamoios, por Mem de Sá; e ‘no ano de 1700 a Coroa Portuguesa criou o Governo Geral do Brasil’.

Algumas dessas datas podem não ter referência direta com o acontecimento que evocam, pois, como aparecem em perguntas de uma prova teste, as trocas entre datas e acontecimentos acabam servindo para verificar se o aluno está atento a essas sutilezas. Como, por exemplo, a criação do governo-geral no Brasil, que se deu em 1548 e não em 1700 como afirmado na prova. Em 1840 estamos vivenciando o início do segundo reinado, com a declaração de maioridade de D. Pedro II. Portanto, estamos no Império e não mais no Brasil colônia, com os governadores gerais, como se afirma.

A PRIMEIRA PROVA

Esta prova apresenta três perguntas, respectivamente, sobre a teoria do Big-Bang, sobre o significado da história e sobre periodização e um exercício com um conjunto de datas para serem indicados os respectivos séculos; depois, um conjunto de séculos para os alunos apontarem o intervalo dos anos que lhes correspondem. A primeira questão, cuja referência era o texto sobre *A Origem do Universo e da Vida* (não obtive cópia do mesmo), traz o seguinte enunciado:

QUESTÃO Nº 01: Explique a Teoria do BIG-BANG. A partir de sua explicação acerca desta teoria, o que você pensa sobre a origem do homem? Qual o sentido da vida humana? Por que existimos e para "onde" vamos? Você concorda com a teoria evolucionista?

O título indica que o texto tem um caráter introdutório a uma discussão sobre o sentido da vida e existência. Isso se evidencia em algumas das questões elaboradas para a verificação do aprendizado, pois dá ao tema um tratamento de caráter filosófico e não propriamente histórico. As questões propostas têm um fundo de questionamento do vivido existencial e na última o professor pergunta se o aluno ‘*concorda com a teoria evolucionista*’.

Das provas, cujas cópias coletei junto aos alunos, reproduzo⁶ a seguir algumas das respostas dadas para as questões formuladas.

“Os cientistas para explicarem a origem do universo, trabalham c/ hipóteses ou teorias, não existindo uma verdade absoluta. Foi assim que os cientistas deram o nome de Teoria de big-bang que quer dizer uma grande explosão mais ou menos cerca de 12 bilhões de anos atrás. Existia um ovo cósmico que era composto de gases, de fósforo, o qual suas principais característica era uma alta temperatura, densíssima concentração de matéria e energia. Ocorreu uma explosão e assim surgiram as galáxias, que esta passou por um processo de resfriamento. Na minha opinião eu acredito na teoria evolucionista, que considera que o homem tenha sido criado por Deus, assim nós surgimos e pretendo um dia herdar o céu, juntamente com todos aqueles que foram fiéis a Deus e guardavam suas palavras.” (A. A. M.)⁷

Pelo texto acima, observa-se que, na resposta da aluna A. A. M. para a explicação da teoria do big-bang, houve a reprodução de argumentos utilizados pelos cientistas presentes no texto-base. Ela dá uma caracterização geral do processo da grande explosão inicial, mas não explica o que pensa sobre a origem do homem e nem aprofunda as idéias formuladas. Quanto à pergunta sobre a teoria evolucionista, a aluna disse que acreditava nessa teoria, mas respondeu com argumentos criacionistas, baseado no providencialismo presente na religiosidade popular (o homem foi criado por Deus e um dia vai herdar o céu, ou seja, cumpre o plano da Providência Divina). Demonstra não saber diferenciar as teorias e justificar porque acredita na mesma.

“No princípio havia apenas uma massa incandescente, um núcleo de matéria condensada e concentrada que em certo momento se rompeu através de uma grande explosão onde sua massa se divide em ‘poeira

⁶ O professor devolveu as provas aos alunos sem correções no uso da linguagem. Reproduzo-as aqui sem o recurso sic para não provocar fraturas no texto, inclusive porque se trata de uma fonte documental.

cósmica’ em constante expansão pelo agora chamado ‘cosmo’ dando início às galáxias, sistemas solares e planetas onde bilhões de anos mais tarde haveria ambiente próprio para nascer a primeira vida.” (A. F.)

“Acredito que o homem tenha se evoluído da mesma maneira como o 1º ser vivo que foi o marinho e de lá para cá a evolução foi, de anos em anos, formando organismos mais evoluídos e complexos dando origem a animais que se dividiram entre terra e mar causando a diferenciação das espécies, o homem por sua vez veio se evoluindo mais rapidamente já que ele é um parente mais evoluído do macaco. É difícil dizer ‘por quê’ existimos e ainda mais para ‘onde’ vamos, acredito que não viemos para cá por acaso, se temos uma missão aqui, ela deve ser a evolução à perfeição. Concordo com a teoria evolucionista, pois ela consegue definir de uma maneira convincente a história do planeta e dos seus seres vivos à medida da succeção dos anos.” (A. F.)

Em sua resposta o aluno A. F. procurou desenvolver mais a explicação acrescentando outros elementos que não foram propostos pela aluna A. A. M. Nos dois casos a referência temporal para o início do processo de criação do universo é ‘bilhões de anos’. Os alunos têm idéia precisa do significado dessa grandeza temporal? Não creio, pois eles não fazem qualquer referência nesse sentido, eles descrevem como tudo teria acontecido, na visão dos cientistas. Quanto à concordância com o evolucionismo, o aluno A. F. argumenta, mais objetivamente, que a teoria evolucionista

“consegue definir de uma maneira convincente a história do planeta e dos seus seres vivos ...” (A. F.).

E é por isso que ele afirma acreditar nessa teoria. Os outros alunos, ao responderem a essa questão, expressaram a convicção de que tudo o que existe é obra de Deus-criador, como é o caso da aluna M. J. F. G. que afirma:

⁷ Em todas as reproduções usarei somente as iniciais dos nomes dos alunos por não ter autorização para identificá-los.

“Eu penso que a vida existe porque fomos enviados por Deus. Deus nos colocou no mundo para realizarmos um determinado objetivo. E quando morremos vamos para o céu ou para o inferno. Eu não acredito nessa teoria, pois creio que fomos criados por Deus.” (M. J. F. G.)

Percebe-se que há uma confusa mistura de teorias envolvendo crença religiosa e ciência (criacionismo com evolucionismo). Para que esse tipo de confusão não aconteça, a preocupação com o raciocínio (o pensar) histórico é fundamental. Os alunos precisam se apropriar de ferramentas conceituais, conhecimentos que os possibilitem fazer a distinção entre as formas dessas teorias (religião e ciência) interpretarem a realidade no período histórico em que ocorreram, ou seja, século XIX.

A segunda e a terceira questões dessa prova foram elaboradas a partir do texto citado no enunciado como: “O que é a História e Para que Serve”. O que se pedia na segunda questão era o seguinte:

QUESTÃO Nº 02: Explique o que significa a palavra HISTÓRIA? Qual a importância de se estudar HISTÓRIA? Por que dizemos que a transformação é a essência da História?

Quando no final da questão se pergunta por que “a transformação é a essência da História?”, percebe-se a preocupação com um conceito fundamental para a história e para o aprendizado da mesma, pois como afirmam Lucien Febvre, Marc Bloch a história é a ciência das transformações das sociedades humanas no tempo.

Mas essa questão ficou isolada, sem articulação com os outros momentos no contexto da prova, para permitir que os alunos ampliassem suas reflexões e desenvolvessem esse conceito como uma ferramenta de compreensão histórica. O conceito sozinho não forma, no dizer de Ségol, um *esquema cognitivo de análise* ou um *mapa cognitivo temporal* como o propõe Carretero, e não dá aos alunos a possibilidade de domínio do método da investigação histórica.

Algumas respostas dadas pelos alunos:

“História é uma palavra grega que significa investigação do passado e assim conseguiremos através das informações entender o presente. Dizemos que a transformação é a essência da história porque através dela vai formar um conjunto que um passará dar sentido ao outro. Como por exemplo: História ---> Espaço ---> tempo ---> sociedade. Assim passa a ser uma transformação dinâmica.” (A. A. M.)

Nessa resposta a aluna afirma que a “transformação é a essência da história”, mas expressa isso na reprodução de um esquema de idéias, usado para explicação em aula, “como por exemplo: História ---> Espaço ---> tempo ---> sociedade. Assim passa a ser uma transformação dinâmica”, ligando várias palavras para formar um conjunto do que entende ser a dinâmica da história. Pelo exposto, observa-se que a aluna não entende o que é a transformação e elabora uma visão da história em que não aparece a presença do homem, bem como não tem clareza do significado da transformação como um processo do agir humano na sociedade e na natureza.

“História significa o estudo da Terra, do homem e seus atos com a evolução da espécie e seu modo generalizado de vida. Acredito que não existe o futuro, não podemos nos direcionar para ele se não sabemos nossas origens, nosso passado, quando você começa a estudar o passado, os primatas e seu modo de vida, e o mais importante as conseqüências desses atos, fica mais fácil de se trabalhar o presente já tendo uma idéia mais concreta do que nossas ações podem resultar num futuro próximo ou num futuro a longo prazo. Porque como disse acima, a história estuda os atos do homem e suas conseqüências a fim de saber por que chegamos à esse ponto presente de evolução.” (A. F.)

Na narrativa do aluno A. F., a definição do significado da história é formulado numa expressão genérica e imprecisa. No que se refere à temporalidade, a história adquire sentido como estudo do passado para nos direcionar para o futuro, pois segundo o argumento do aluno: “fica mais fácil de se trabalhar o presente já tendo uma idéia mais concreta do que nossas ações podem resultar num futuro ...”. É como se o estudo da história

fosse uma lanterna a nos alertar das conseqüências futuras de nossas ações no presente. É uma visão romântica da história crer nessa iluminação das ações, mas é como muitos professores a tratam quando querem dar a idéia de sua importância.

“História é de origem grega que significa investigação, informação. Ela procura especialmente ver as transformações pelas quais passaram a sociedade humana. Porque ela acontece por opção dos próprios homens, os agentes da história, sendo assim diferente da natureza.” (D. M.)

A primeira parte da resposta dessa aluna expressa o significado etimológico da palavra História. Já os argumentos seguintes trazem afirmações que poderiam ter sido mais aprofundadas, pois ela se limita a caracterizar que o significado do estudo da história é “ver as transformações pelas quais passaram a sociedade humana”.

Perceber que as ações humanas produzem mudanças, transformações e que somos herdeiros de um legado cultural e sujeitos de novos processos de mudanças é o princípio da construção da identidade social. Isso se evidencia quando a aluna afirma que as transformações “acontecem por opção dos próprios homens, os agentes da história”. Ela conclui dizendo que o processo histórico é feito pelos homens e, portanto, “diferente da natureza”.

Na formulação da questão, percebe-se que se quer trabalhar com a idéia que a história é um processo de transformação, tem sua dinâmica, sua lógica própria. Mas, nas respostas dos alunos, observa-se um raciocínio de temporalidade linear, tradicional, em que se compreende a história como ‘mestra da vida’. Esse referencial de compreensão da história está cristalizado na nossa memória coletiva, bem como pode ser encontrado em muitos manuais e textos didáticos.

Normalmente, as pessoas acham que os historiadores trabalham com o tempo numa seqüência cronológica amarrada. Na prática, o tempo do historiador é todo lacunar. A amarração é dada pela narrativa, pela construção. Não existe a possibilidade do historiador reconstituir, em sua explicação, tudo o que aconteceu. (...) A característica da narrativa histórica normal é que ela é uma

narrativa linear; as pessoas que a lêem nunca encontram lacunas temporais. A impressão que dá é que tudo aconteceu numa ordem direta, arrumada, cronológica e, obviamente, foi aquilo que aconteceu. A montagem das lacunas, a montagem da narrativa, a seleção do material é todo o trabalho do historiador. (Glezer, 1991: 16).

No referencial tradicional define-se a história como sendo a ‘compreensão do passado para entender o presente e realizar um futuro melhor’ e, nesse entendimento, está incorporada uma cronologia linear do fluir dos acontecimentos na linha do tempo. Assim, pouca atenção se dá às transformações, ao processo de mudanças vindos das ações humanas, dos conflitos e das lutas de interesses que criam cronologias de eventos para atender aos interesses das classes dominantes. Como afirma Jacques Le Goff, na entrevista *Reflexões Sobre a História*,

a produção da memória, a produção da história é sempre uma forma de poder. Creio que numa sociedade o poder se exprime, em particular, como uma tentativa consciente ou inconsciente de imprimir uma imagem sobre o futuro. (Le Goff, s.d.: 88).

Assim, construir uma memória histórica não é algo que se faça sem isenções ideológicas de suas implicações futuras, e isso é importante ser discutido para que os alunos percebam que não há neutralidade nos fatos e acontecimentos que encadeiam uma narrativa histórica.

A terceira questão compõe-se de uma única pergunta proposta da seguinte forma:

“QUESTÃO Nº 03: O que significa PERIODIZAÇÃO e qual sua importância para o HISTORIADOR?”.

O conceito de periodização faz parte da vida humana em sociedade e da construção do conhecimento histórico. Através dela é possível estabelecer as correspondências e comparações dos acontecimentos no tempo e no espaço, dando objetividade à interpretação construída pelo historiador e/ou professor. Assim, a periodização tem significado tanto para o historiador quanto para a compreensão e

entendimento do processo histórico. Como afirma a historiadora Raquel Glezer, além de ser elemento de articulação,

... o tempo vai permitir a periodização, a criação de recortes temporais ... A idéia de uma história universal, vai manter a periodização em idades. É claro que a origem das idades, tal como as conhecemos, numa visão europocêntrica mediterrânea, é ligada ao Renascimento ... Essa concepção europocêntrica presidiu todo o desenvolvimento do conhecimento histórico ... (ibidem, p. 15)

No trabalho didático, a periodização auxilia na compreensão do significado dos recortes temporais do processo histórico, como por exemplo os eixos econômicos da História do Brasil: pau-Brasil, açúcar, mineração, café e industrialização. E assim permite o questionamento de verdades já sedimentadas na nossa memória histórica.

Para observar como os alunos responderam a essa questão, reproduzo a seguir algumas das respostas dadas por eles:

“A periodização para melhorar o estudo foi estabelecida uma sequência dos acontecimentos que aconteceram no passado. Isto é muito importante porque a história passaria a ter um começo, meio e fim e não mais começar a explicar de uma maneira desorganizada. Ex. falar do fim depois do começo depois do meio da história.” (A. A. M)

Em sua resposta a aluna não definiu a periodização e nem caracterizou sua importância. Ao afirmar que “... foi estabelecida uma sequência dos acontecimentos que ocorreram no passado ...” o que se observa é a reprodução de uma interpretação tradicional, linear da história no aprendizado da aluna. A memória dessa linearidade tem caráter teleológico, pois para a aluna a “sequência dos acontecimentos” tem um começo, um meio e um fim e é isso que dá inteligibilidade à explicação da história. A finalidade de tudo é para “não mais começar a explicar de uma maneira desorganizada”. Essas idéias mostram que a aluna não compreendeu o que é periodização e nem sua importância.

“Significa a ‘demarcação’ dos anos baseados no ano de nascimento do Senhor Jesus Cristo que dizem ter nascido no ano I da era já Cristã,

baseado nesse acontecimento, os fatos ocorridos anteriormente são conhecidos como Antes de Cristo e os que se sucederam a esse fato são chamados acontecimentos Depois de Cristo. Serve para localizar datas e acontecimentos importantes que marcaram um passo na evolução da humanidade. Dessa forma é a plataforma, a base onde historiadores se colocam a fim dos estudos para o conhecimento à que se dedicam.” (A. F.)

Em sua explicação o aluno A. F. também não conceitua a periodização. Naquilo que escreveu, estão presentes os marcos da história cristã ocidental como referencial da periodização, transmitindo uma compreensão da história tradicional, linear. O aluno ressalta que a finalidade da periodização seria “localizar datas e acontecimentos importantes que marcaram um passo na evolução da humanidade”. Mas quem estabelece o que são os acontecimentos importantes da história da humanidade? Sem esse questionamento, para aprofundar o significado do conteúdo estudado, o aluno acaba reproduzindo, inconscientemente, a temporalidade da história enraizada na memória coletiva.

“Significa que é uma sequência de acontecimentos no tempo. É importante porque com base da Europa Ocidental e data o tempo histórico ex: na época de Cristo o historiador conta o tempo em, data e tempo. Fazendo com que exista a localização no tempo.” (J. X. S.)

Esta aluna repete a idéia dos marcos estabelecidos pela cristandade ocidental para se referir à periodização. Esses termos se repetem com constância na redação das outras provas.

Portanto, num olhar mais geral, sobre essa parte da prova, observa-se que a primeira questão formulada não exige propriamente uma informação de história, o que já acontece com a segunda e a terceira questões. Nas respostas há contradições nos juízos e argumentos expressos pelos alunos, principalmente em relação às teorias evolucionista e criacionista. Noutra questão, os alunos entendem que a história é dinâmica, que passa por

transformações mas há contradições que evidenciam a falta de clareza nos juízos que estão formulando. Vê-se, por exemplo, que uma das alunas (A.A.M.) reconhece a importância da transformação, que dá sentido à história, mas a concebe em termos teleológicos, ou seja, com ‘começo, meio e fim’. Isso expressa uma concepção ‘finalista’ da história. Como finalista é a concepção positivista, ao entender que o fim necessário é o progresso material e espiritual da humanidade, com os ricos administrando os seus bens e os pobres subservientes a eles para não romper a ordem social.

A visão de história expressa pelos alunos está cristalizada no senso comum e precisa ser questionada. Nessa concepção, o tempo histórico é uma linha que conduz a humanidade desde um **começo** ‘*criado por Deus*’, até um **fim** — ‘*um dia herdar o céu*’ — se no **meio** desse caminho os homens forem ‘*fiéis a Deus*’, guardando ‘*suas palavras*’. Tal concepção foi culturalmente herdada da sociedade ocidental cristã e, de modo geral, encontra-se presente nas respostas de outros alunos. Como afirma Marilena Chauí, para o cristianismo ortodoxo,

o percurso temporal inicia-se com a Criação do mundo e termina com a Encarnação de Cristo; entre esta e o momento do Juízo Final, nada mais acontece, senão a espera de Cristo, pelo Povo de Deus, e a decadência contínua do século para todos os que se afastam de Deus e se abandonam ao Demônio. A revelação está consumada, e o tempo é somente uma vivência individual e psicológica, narrando o caminho da alma rumo a Deus ou distanciando-se dele, na direção do Mal. Desaparece a escatologia do Tempo do Fim quer como algo iminente, quer como algo novo e decisivo na história. (Chauí, op. cit., p. 6)

O professor de história precisa ter clareza dessas implicações, para poder oferecer aos alunos elementos que os levem a pensar a sua concepção de mundo, ou a que formaram durante os estudos escolares e, talvez, até possam romper com as amarras desse ethos (caráter) cultural que nos domina a todos. Como diz Dermeval Saviani, temos que entender

bem por que em determinado momento quem esteve em evidência foi este ator e não o outro e que papel representava este ator; quer dizer, que forças ele estava representando, forças essas que nos permitiriam

compreender qual a matriz básica daquele momento histórico. (Saviani, 1980: 38).

Entender a história como um processo cheio de transformações e os homens seus como agentes, implica ter clareza com relação às lutas, aos conflitos e aos embates (jogo) que formam a causalidade dos acontecimentos. Trabalhar com uma causalidade *a priori*, que conduza as ações humanas rumo a um devir preestabelecido, é apenas uma forma de conceber a história. Creio que é preciso romper com essas amarras para resgatar os homens como agentes criativos de sua história e existência.

A quarta questão da prova consiste num exercício que apresenta, numa coluna um conjunto de anos e, em outra, um conjunto de séculos para os alunos identificarem e assinalarem corretamente as correspondências, conforme o quadro abaixo (conf. anexo 3):

QUESTÃO Nº 04: Complete corretamente:				
Ano	1 - Séc.:	_____	Ano 2022 - Séc.:	_____
Ano	99 - Séc.:	_____	Ano 1715 - Séc.:	_____
Ano	101 - Séc.:	_____	Ano 315 - Séc.:	_____
Ano	200 - Séc.:	_____	Ano 2000 - Séc.:	_____
Séc.	I - do Ano:	_____	ao Ano	_____
Séc.	IV - do Ano:	_____	ao Ano	_____
Séc.	XX - do Ano:	_____	ao Ano	_____

Das 17 provas obtidas, apenas uma aluna não fez o exercício, os demais acertaram a resolução, poucos cometeram erros em uma ou outra designação, seja do ano, seja do século. O exercício avalia a capacidade de memorização de uma regra de conversão de uma notação em outra. É um exercício de leitura de códigos específicos de contagem do tempo.

Assim, da forma que foi apresentado, exige dos alunos a simples memorização mecânica de uma regra de conversão de datas em século e de séculos em intervalos de datas. O professor poderia focalizar, no período histórico estudado, alguns marcos referenciais, para dar a oportunidade dos alunos estabelecerem relações entre datas e fatores conjunturais e estruturais dos acontecimentos, despertando a reflexão deles para o trabalho de datação em história como instrumento da interpretação dos eventos sociais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que essa forma de fazer datação (em anos e séculos) é uma especificidade de um determinado momento histórico e de uma determinada cultura, e a partir daí se tornou um comportamento universal. Como afirma Le Goff,

para além do sistema essencial dia/semana/mês/ano (comum a toda humanidade), os sábios e os governantes sentiram a necessidade de ver mais longe, de dominar mais amplamente o tempo do calendário. (...) O calendário necessita apenas de uma data de Ano Novo, mas a história e todos os seus actos e documentos que exigem uma datação põem o problema da data de início do tempo oficial. (...) Quando os Cristãos puderam exprimir o seu ponto de vista ... em 232, um monge, Dionísio, o Pequeno, ... propôs que se iniciasse a era cristã com o nascimento de Cristo, que ele situava no ano de 753 de Roma. A sua proposta foi adotada por toda a cristandade e hoje a era cristã é a mais usada no mundo. (Le Goff, 1984: 284-285).

Outros povos, em outras épocas, estabeleceram formas diferentes para a marcação do tempo, a partir de suas atividades cotidianas. Como afirma Magda Madalena Tuma,

para os Nuer a lógica da rotina temporal está ligada às necessidades colocadas pela dinâmica do cotidiano dos rebanhos ou das tarefas domésticas. ... eles se guiam pelo 'relógio do gado', tal é o vínculo da organização de tempo às suas necessidades práticas. Os Nuer não possuem, em sua língua, a palavra equivalente ao tempo que, por exemplo, designe anos, sendo estes indicados pela importância dos eventos que os marcaram. (Tuma, 1998: 9)

Assim, o exercício, para não se contituir em um pensar no vácuo, no vazio, poderia estar acompanhado de um pedido de justificação das datações propostas, em concordância com os conceitos trabalhados anteriormente. Tal como foi apresentado, é difícil conjecturar sobre o que os alunos pensavam quando, ao resolver o exercício, acertavam, erravam ou mesmo não respondiam.

A SEGUNDA PROVA

O tema da segunda prova foi: “O Carnaval”. O texto encontra-se reproduzido no anexo 3 e, ao lê-lo, percebo que apresenta muitas possibilidades para uma discussão histórica e cultural desse evento. Trata-se de uma festa oriunda da Idade Média, quando a Igreja Católica, visando uma maior proximidade das camadas populares com sua doutrina, incorporou essa festividade pagã ao seu calendário e retrata um evento social que, em várias regiões da sociedade brasileira, tem características diferentes. Esse caráter histórico da folia de Momo foi secundarizado quando, após a leitura do texto pelos alunos, o professor pediu lhes um “Comentário Pessoal” sobre o mesmo.

Das 12 provas conseguidas, apresento a seguir alguns exemplos de respostas.

“Na minha opinião o melhor carnaval é realizado na Bahia, porque o carnaval é na rua e não é preciso muitos investimentos como é no Rio de Janeiro. O carnaval do Rio de Janeiro não é ruim mas eu acho que o dinheiro que eles investem em fantasias, em instrumentos, etc; daria para sustentar muita gente que hoje passa fome no Brasil, e também poderia ajudar muita gente que não tem habitação, emprego, etc. (§) Eu acho que se o Brasil quer melhorar sua economia, deve se preocupar em usar o dinheiro em obras, em tecnologia, etc; não usar o dinheiro em carnaval como acontece atualmente. Para mim não importa a beleza no carnaval e sim a alegria de todos. (§) O carnaval em Salvador e Olinda todos dançam e se divertem, pois não ficam assistindo desfiles igual no Rio de Janeiro, São Paulo e outras cidades que tem desfiles de escola de samba. (§) Sem dúvida nenhuma o carnaval é a maior festa popular brasileira, mas existe alguns indivíduos que tornam a alegria em tragédia, pois não respeitam as pessoas, brigam, enfim vão para incomodar os outros. (§) O carnaval no Rio de Janeiro é muito luxuoso, mas quem prepara esse

carnaval são as pessoas de alguns morros, mas vejamos bem um país que quer acabar com a miséria gasta milhões em desfiles carnavalescos. (§) Enfim, eu acho que o Brasil tem o melhor carnaval do mundo, mas sua economia é uma das piores.” (D. M. S.)

O que percebo é que o aluno traz em sua reflexão juízos ingênuos sobre realidade, que poderiam ser trabalhados historicamente para que pudesse superar o senso comum presente nas opiniões e compreender por que as mazelas sociais que ele afirma existirem não tem tido uma solução efetiva no interior de nossa sociedade. Seria interessante questionar, por exemplo, como as desigualdades sociais apontadas por ele se estabeleceram historicamente e por que somente a reorientação do dinheiro gasto com o carnaval em nada solucionará o caos social apontado, uma vez que se trata de um problema de caráter estrutural da organização do país e da falta de vontade política em resolvê-los.

Em seus argumentos, há uma confusão entre o dinheiro público, gasto por algumas prefeituras com a festa de carnaval no enfeite de ruas ou bailes populares, e o dinheiro privado. Não há somente dinheiro público envolvido nos carnavais dos grandes centros, pois essa é uma atividade muito lucrativa e a iniciativa privada não a deixaria somente a cargo do poder público.

Vejamos outras falas:

“Antigamente o carnaval era mais discreto, era apenas brincadeiras que as pessoas faziam nas ruas. Com o passar dos séculos o carnaval foi ficando mais “intenso” e interessante. Hoje em dia no carnaval, principalmente no Rio e em São Paulo, tem a disputa das escolas de samba, que trabalham o ano inteiro tentando serem os melhores possível. Durante os desfiles vemos muito luxo, muitas pessoas que levam a sério e levam empresários a investirem milhões.” (V. S. Jr.)

“No Rio com toda sua luxuria o carnaval do Rio parece mais um carnaval de 1º mundo.” (N. V.)

“o povo diz que o Brasil está em sua maior crise que já se falou; eles gastam tanto dinheiro com o carnaval ... O dinheiro que eles gastam poderia ser investido em outra coisa, são mais de bilhões de cruzeiros. Muitos moram até em barracos, em morros, eles deveriam era fazer uma casa p/ eles ou então ajudar os meninos de rua ...” (R. H.)

“Na minha opinião o carnaval deveria ser apenas de rua, sem isso de carros alegóricos, fantasias, enredos, etc. Já pensou se esse dinheiro fosse utilizado em caridades, escolas, creches, hospitais, orfanatos, praças, etc. Tudo fosse em benefício do povo. Seria mais útil. Enfim estamos no Brasil onde o povo e’ sempre esquecido por interesses da minoria.” (A. J. A. C.)

“O carnaval é sem dúvida a maior festa popular do país. Durante esta festa são gastos milhões de dólares, centenas de pessoas morrem em acidentes, mas tudo isso é encoberto pela festa. O estranho é que a grande maioria dos integrantes das escolas de samba são pobres. Isso é um desperdício de dinheiro porque não seria necessário tanta grana se fizessem um carnaval de rua onde todos participassem.” (C. F. C.)

“Eu acho que se as pessoas que lutam um ano para fazer um carnaval bonito, lutassem para um mundo melhor, hoje viveríamos bem melhor, se o dinheiro que gastam com alegorias e adereços fossem destinados aos menores carentes, o Rio seria um grande exemplo, pois o arrastão não seria um grande fato de não atração de turistas e também o índice de morte praticamente dobra no carnaval, isso devido ao alcoolismo consumido, às drogas usadas, se as pessoas preocupassem mais com as pessoas com necessidades, viveríamos um eterno carnaval e não somente três dias de folia, porque esses três para muitos trazem grandes conseqüências, mas como vivemos num país democrata, então cada um faz o que é melhor para si.” (R. A. G.)

Pelos juízos acima reproduzidos, é possível afirmar que o evento carnaval desperta a atenção dos alunos e eles conseguem ver, além do aspecto de lazer e diversão, que esse momento da vida das pessoas oferece riscos, é o caso da oportunidade de envolvimento com drogas. Também apresentam a preocupação social com o destino que poderia ser dado aos recursos econômicos que são canalizados para o carnaval.

A partir do texto apresentado para a discussão, o que poderia ter sido explorado é a historicidade dessa forma de manifestação da cultura popular. Seu surgimento, sua introdução no Brasil e as transformações pela quais passou até se tornar uma festa popular. Como tudo isso traz a marca de seu tempo? Creio que esse trabalho poderia fazer os alunos superarem opiniões ingênuas, ao invés de conformá-los a elas. Os professores, no trabalho didático, devem estar preocupados com os fundamentos científicos dos conhecimentos com os quais lidam, principalmente quando se trata de alunos do ensino médio que podem absorver reflexão mais teórica. Não podemos menosprezar a capacidade dos jovens em fazer ou querer uma discussão mais aprofundada.

Conceitos relativos ao *tempo histórico*, como a permanência da tradição carnavalesca no Brasil e as mudanças ou continuidades que ela provoca nas comunidades que se envolvem com essa grande festa; como se deu transformação do carnaval em uma festa de grande apelo popular, desde sua chegada ao nosso país até os anos 90; a conjuntura dos interesses envolvidos no evento e as desigualdades estruturais evidenciadas quando a periferia desce em massa ao centro das cidades, são exemplos de como pode ser trabalhado o tema do carnaval.

A TERCEIRA PROVA

Essa prova, aplicada no início de junho de 1993, traz em seu enunciado os temas básicos dos textos que estão sendo avaliados. ‘Texto nº 1: Introdução à História do Brasil -- Expansão Européia e Pré-requisitos’; ‘Texto nº 2: Caráter Geral da Ocupação Européia na América’. (anexo 2).

Os temas são clássicos na historiografia e no ensino da história. A prova, instrumento de avaliação desse aprendizado, foi elaborada na forma de testes (Anexo 3),

dividido em três partes. As duas primeiras são compostas de três afirmações, para os alunos identificarem qual ou quais delas estavam corretas. A terceira parte era composta de seis questões para assinalar *certo* ou *errado*.

Os enunciados dos testes são extensos têm, em média, oito linhas datilografadas cada um. Essa forma de prova avalia a capacidade de leitura e compreensão do texto pelos alunos. Exige atenção para a caracterização da época em busca de elementos que os levem a perceber as sutis incorreções espalhadas na redação das questões.

Pela forma da prova, é difícil determinar o que realmente os alunos assimilaram em termos de conceitos da temporalidade histórica e em que medida o que aprenderam lhes possibilita distinguir temporalmente os acontecimentos que circunscrevem a Expansão Européia e a Conquista e Colonização do Brasil e América.

Na análise da prova, observo que o professor trabalha com categoria e conceitos históricos clássicos como: Idade Média, Feudalismo, Economia Comercial, Europa Medieval, Expansão Marítima, Escravidão Negra, dentre outros, misturados em seu acontecer temporal, esperando que os alunos distingam as incorreções temporais nos juízos formulados.

Na primeira parte da prova, ele pede uma forma correta de conceituar o 'FEUDALISMO', conforme o enunciado da prova a seguir:

I- ASSINALE COM UM (X) A ALTERNATIVA CORRETA:

1. Com relação ao FEUDALISMO podemos afirmar que:

- ☒ A.) Ocorreu na IDADE MÉDIA e foi um sistema de relações sociais, políticas e econômicas. A crise deste sistema começou a partir do final do período medieval e se estendeu durante toda a época moderna.
- ☐ B.) Foi um sistema político implantado na Europa Medieval, onde existiam os senhores-de-engenho e os escravos negros e os índios.
- ☐ C.) Foi um sistema econômico, político e social dominante na IDADE MÉDIA, onde a ECONOMIA era plenamente COMERCIAL, ou seja, a produção, feita em larga escala, permitia o abastecimento do MERCADO COMUM EUROPEU.

Como se pode ver, nas alternativas para a conceituação do feudalismo, cita-se a ocorrência deste na "Idade Média"; na "Europa Medieval, onde existiam os senhores-de-engenho e os escravos negros e os índios"; e também que a "ECONOMIA era plenamente

COMERCIAL” que “permitia o abastecimento do MERCADO COMUM EUROPEU”. Esse aluno foi sublinhando alguns termos para chegar a conclusão correta.

São sutilezas de informações que, na maioria das vezes, não foram trabalhadas durante as exposições nas aulas, em suas categorias temporais e em suas ocorrências históricas, e espera-se que os alunos as percebam. Não dá para afirmar, a partir desse tipo de exercício, se os alunos aprenderam a situar historicamente o *feudalismo*, distinguindo-o do modo de produção mercantilista, ou do exclusivismo colonial.

Não se preocupar com essas distinções pode conduzir os alunos a pensar que o feudalismo aconteceu no Brasil e que a escravidão negra é um dos seus componentes básicos. Os erros cometidos nas respostas a esse tipo de questão podem vir da falta de atenção, na leitura, sobre as trocas temporais desses temas e conceitos históricos.

Na segunda questão, as três alternativas propostas eram corretas, assim os alunos deveriam assinalar todas. A maioria acertou. E a terceira parte da prova dá seqüência ao mesmo mecanismo de troca temporal de datas ou acontecimentos para que os alunos identifiquem as correspondências e assinalem certo ou errado. Desenvolve-se a esperteza na identificação das incorreções, sem evidenciar a aquisição da capacidade de análise e interpretação dos acontecimentos históricos. Vê-se, nas seguintes reproduções, que o aluno foi sublinhando partes dos enunciados para resolver as questões.

3. (ERRADO) Analisando o significado dos territórios descobertos pelos europeus, podemos afirmar que: os territórios descobertos não significaram áreas de captação de mercadorias, pois interessava-lhes apenas o comércio. Lá podemos entender o interesse IMEDIATO pelos territórios primitivos e vazios que formavam a América. Foi exatamente a partir daí que se iniciou o desprezo pelo ORIENTE, uma vez que na América, tanto os portugueses, quanto os espanhóis passariam a montar suas empresas agrícolas, no sentido de obterem maiores lucros, pois a distância entre a Península Ibérica e a Europa, em relação à Índia era bem menor.
5. (ERRADO) O colonizador europeu abordou o trópico americano com o espírito de trabalhador, empregando a energia de seu trabalho físico. Ao mesmo tempo, veio como dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial, ou seja, como empresário de um negócio rentoso. Vale dizer que os trópicos eram a região mais propícia para plantar produtos tropicais, pois sendo a Europa uma região fria, os europeus, ao ocuparem regiões tropicais, podiam ampliar a variedade de produtos para comercializar nos mercados metropolitanos, principalmente o Café, sem contar com a exploração imediata de ouro e prata na região Norte do Brasil.

Na primeira ele chega à conclusão que o enunciado é errado sublinhando as seguintes afirmações: “os territórios descobertos não significaram áreas de captação de mercadorias ...” “... o interesse imediato ...” “... a distância entre a Península Ibéria e a Europa, em relação à Índia era bem menor.” E na segunda ele destaca que o colonizador europeu “... abordou o trópico ... com o espírito de trabalhador, empregando ... trabalho físico ...”. Dessa forma consegue acertar o que foi solicitado.

A QUARTA PROVA

A quarta prova, aplicada no final do semestre, não difere das análises feitas para a anterior. Foi elaborada na forma de testes de *certo* ou *errado*. São quinze questões ao todo e foram organizadas obedecendo a uma lógica que visa muito mais a facilidade de correção do que o raciocínio dos alunos ou visando fazer com que os alunos aplicassem o que aprenderam demonstrando as dificuldades que tiveram. Ou seja, a forma mecânica do instrumento dispensa o raciocínio dos alunos. Na prova foi estabelecido que a primeira questão é *certa* e a segunda é *errada* assim se alternando até a décima quinta questão.

É difícil determinar quais relações temporais o aluno tem que estabelecer para identificar as incorreções que tornam inválidas as questões ímpares e válidas as pares. Um dos alunos, na resolução da prova, foi sublinhando alguns trechos de algumas questões e, a partir desse mecanismo, identifica as incorreções, conforme os trechos a seguir:

6. (Errado) A sustentação das pequenas propriedades baseia-se num mercado interno que absorva os produtos excedentes dos camponeses e lhes possibilite a compra de outros produtos que lhes são necessários. No Brasil, a dominância da minifúndio, auto-minifúndio, auto-suficiente, impediu o surgimento do mercado externo e interno, tornando quase impossível a manutenção de pequenas propriedades.

10. (Errado) Depois da morte de MEM DE SA (1730), Portugal dividiu o Brasil em dois governos: 1.) Governo do Norte; 2.) Governo do Sul. Mas, no entanto, essa divisão não deu certo por vários motivos, porque, mesmo estando dividido em dois governos, uma só era a capital: Salvador, a região mais rica da Colônia.

Na primeira reprodução, referente à sexta questão, vê-se que o aluno destaca toda a afirmação final, ou seja, “no Brasil a dominância do minifúndio, auto-minifundio, auto-suficiente, impediu o surgimento do mercado externo e interno, tornando quase impossível a manutenção de pequenas propriedades.” É como se ele quisesse dizer que ali que está a incorreção que torna a questão errada. Foi esse aluno que (conforme o que foi relatado na página 13), numa das aulas, fez perguntas ao professor sobre os pequenos proprietários de terra no Brasil. Na leitura da outra questão ele identifica a contradição entre a existência de dois governos e uma só capital, sublinhando essa parte do enunciado.

Para os alunos que julgassem que, realizando essa prova-teste, não conseguiriam no mínimo o conceito C, foi aplicada uma prova substitutiva na segunda aula, pois era dupla. A prova se compunha de três questões (anexo 3). Nem todos os alunos optaram por fazê-la, pois somente seriam corrigidas as provas dos alunos que, na anterior, não atingissem o conceito mínimo, uma vez que era prova substitutiva. Reproduzo abaixo as respostas da prova dos alunos que escolheram fazê-la.

1) Por que a exploração agrícola, à época da colonização, era baseada no latifúndio?

“Porque existiam poucos proprietários para grandes quantidades de terras, e era para plantação da cana de açúcar em larga escala.” (C. F. C.)

“Porque o clima no Brasil é tropical, com solo muito fértil e com muita facilidade de exportar para os Europeus.” (A. J. A. C.)

“Porque a exploração agrícola em larga escala, não era vendida na Europa. No latifúndio a exploração agrícola era feita em pequena produção.” (A. S. R.)

“Pois as únicas e primárias regiões onde se poderia se adquirir maiores lucros, tanto na exportação, como na importação de produtos seriam nas regiões de plantio. E outro motivo era porque os latifúndios possuíam capital.” (J. X. S.)

Pelas reproduções das provas acima, podemos ver que os alunos têm condições de resolver provas dissertativas. No que se refere à questão da temporalidade histórica, destaco que as questões buscam a caracterização de eventos ligados ao período colonial da história do Brasil.

Analizando as respostas dos alunos à primeira questão, observo que a formulação dada pelo primeiro aluno oferece uma explicação com argumentos pouco consistentes para justificar a produção agrícola no latifúndio. Ele não consegue estabelecer relações deste com as determinações mais amplas da época em que se dão os acontecimentos sobre os quais fala. O texto-base (anexo 2), trabalhado pelo professor em aula, traz a seguinte razão para a exploração agrícola nos latifúndios:

... porque as culturas tropicais rendiam quando plantadas em grande escala. Daí a formação, no Brasil, das grandes explorações agrícolas de preferência às pequenas. (texto-base, anexo 2, p. 85).

Os demais alunos tiveram dificuldade para fazer uma caracterização precisa das razões para a existência dos latifúndios na colonização. Alguns dão a impressão de não vincularem o termo à extensão da propriedade da terra, ou seja não sabem o que é latifúndio, ao afirmar que no “latifúndio a exploração agrícola era feita em pequena produção”. Eles não conseguem ver que o latifúndio é monocultor, pois se tratava de uma conduta política da econômica mercantilista, do monopólio e do exclusivo dos Estados metropolitanos, como verificamos na seguinte afirmação de Fernando A. Novais.

a colonização ... organiza-se no sentido de promover a primitiva acumulação capitalista nos quadros da economia européia ... É esse sentido profundo que articula todas as peças do sistema: ... em primeiro lugar, o regime do comércio se desenvolve nos quadros do exclusivo metropolitano; daí, a produção colonial orientar-se para aqueles produtos indispensáveis ou complementares às economias centrais; enfim, a produção se organiza de molde a permitir o funcionamento global do sistema. (...) era indispensável produzir os produtos de modo que a sua comercialização promovesse estímulos à acumulação burguesa nas economias européias. (Novais, 1986: 97)

Tanto o enunciado do texto-base quanto as respostas dos alunos não dão as referências dessas determinações mais abrangentes dos interesses do contexto em que se insere a colonização do Brasil. Nas aulas expositivas, pelas minhas anotações, comprovo que o professor discutiu essas relações da economia colonial brasileira voltada para o mercado externo, tendo como fatores a acumulação capitalista destinada para o centro do sistema, a exploração da monocultura e a utilização da mão-de-obra escrava. Mas, como podemos ver nas respostas dos alunos, esses elementos foram olvidados.

2) Explique a diferença entre a economia de subsistência e a economia de exploração

“A economia de subsistência é aquela onde o produtor produz para o seu próprio consumo e não tem lucros e a de exploração é a economia onde tudo é produzido em grandes quantidades, para que se utilize, ou seja para o consumo e também para vendas.” (C. F. C.)

“economia de subsistência é a base de produção onde os povos que aqui habitava era os consumidores da sua própria produção, ou seja, consumia o que eles produzia. Economia de exploração é quando um Senhor de Engenho explora o trabalho seu empregado em troca de alimento e roupas e as vezes um lugar onde morar. E o lucro que obtinha era transformado em seu próprio capital assim enriquecendo com a exploração do homem.” (A. J. A. C.)

“subsistência: produção para consumo próprio dos trabalhadores. Exploração: é onde exploram tudo que a terra tinha sem produzir.” (A. S. R.)

“Economia de subsistência: É a economia onde se muito produz e pouco se consome ex: os escravos eram utilizados p/ o plantio e colheita dos produtos mas consumiam o mínimo. Economia de exploração: é onde se produz, se explora o solo, os plantios, mais se explora os trabalhadores.

E também o solo quando não pode ser reaproveitado é acusado como área de inutilização.” (J. X. S.)

Na resposta à segunda questão, observo que a caracterização da economia de subsistência do primeiro aluno fica no senso comum, que a confunde com uma economia auto-suficiente. Assim, ele não consegue perceber que a economia de subsistência serve à criação de um mercado interno, que aos poucos se constituiu num importantíssimo setor da economia brasileira e que, portanto, este tipo de economia visa o lucro sim, mas não os dos interesses ligados ao grande mercado exportador.

Quanto à economia de exploração, a resposta desse aluno se aproxima da definição da mesma, mas ele não a relaciona com as circunstâncias mais amplas que estão acontecendo à época. Assim, quando ele argumenta que “é produzida em grandes quantidades, para que se utilize, ou seja para o consumo e também para vendas”, ele acaba confundindo nessa explicação elementos da economia de subsistência (que atende ao mercado interno), com aquela produção destinada ao mercado externo, pois ele fala como se a produção da economia de exploração se destinasse ao mercado interno. Talvez isso ocorra por ele não conseguir representar historicamente os vários interesses em jogo no tempo histórico sobre o qual está falando. Ao aluno faltam os referenciais desse pensar histórico.

Os outros alunos também apresentam dificuldades na caracterização da diferença entre as duas formas de economia. Eles pensam a diferença referindo-se a uma situação interna e acabam dando uma outra conotação ao termo exploração, ou seja, ao invés de pensá-lo como uma relação econômica entre a metrópole e sua colônia, ele o entende como a exploração do trabalhador que produzia bastante mas consumia pouco. Ou o entendimento da exploração como uma economia coletora, conforme o argumento do aluno A. S. R. “Exploração: é onde exploram tudo que a terra tinha sem produzir”. Somente o aluno F. H. F. G. apresenta um juízo de diferenciação bastante claro entre as duas formas de economia.

3) Qual a região da colônia onde se localizaram as mais significativas concentrações da população da época colonial? Explique.

“Era a região da capital onde a economia era mais forte, que existiam a maior concentração popular, por causa da economia forte, atraia a população.” (C. F. C.)

“Nos engenhos. Era lá que estava o centro de todas as concentração, pois o engenho tinha um meio de transformar as canas-de-açúcar em açúcar com direito a grandes exportação de açúcar para o estrangeiro e Europa etc.” (A. J. A. C.)

“Na região Norte, Pernambuco. Também Salvador, onde era mais fácil o acesso ao litoral brasileiro.” (A. S. R.)

“São nas regiões (rurais) campo, pois devido a exploração de produtos e trabalho escravista como era utilizado. Isso facilita muito os lucros de campos e cidades.” (J. X. S.)

Nessa terceira questão, o que se esperava era que os alunos respondessem que a população se concentrava na região litorânea e que isso se dava em função da empresa agro-exportadora da cana-de-açúcar. As respostas são muito genéricas e a análise não difere do que foi proposto até aqui para as duas anteriores.

O primeiro aluno expressa dificuldade com a representação temporal e espacial do período colonial ao responder com um argumento que seria o óbvio: “onde a economia era mais forte, que existiam a maior concentração popular”. Ele só não diz qual é o lugar e por que a economia era mais forte.

Mesmo o termo *região*, utilizado no enunciado da questão, é vago, impreciso, permitindo aos alunos entender que era a *região* nordeste, o litoral desta, ou “a região da capital”, como afirma C. F. C. Para o aluno A. J. A. C. era “Nos engenhos. Era lá que estava o centro de todas as concentração”, mas ele não diz em que lugar ficavam esses engenhos.

Dentre as respostas dos alunos a que mais se aproxima da caracterização temporal estudada é a da aluna J. X. S. “São nas regiões (rurais) campo, pois devido a exploração de produtos e trabalho escravista como era utilizado”. Sua resposta

vincula a atividade econômica (exploração agrícola), a forma de produção (escravismo) e o lugar em que se dava, ou seja, “nas regiões (rurais) campo”, mas ela não apresenta o lugar geográfico da colônia em que se dava a maior concentração da população.

Portanto, 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.

QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA APLICADOS

Além do conjunto de provas analisadas acima, como material coletado junto à turma, foram aplicados três outros questionários formulados pelo pesquisador (anexo 5), objetivando obter a forma de representação do tempo histórico dos alunos. Os questionários que foram respondidos continham questões referentes a acontecimentos históricos da Idade Média e Moderna. Eu os organizei a partir das observações das aulas do professor e da consulta ao livro didático, *Estudos de História* de Ledonias Franco Garcia.

Elaborei quatorze questionários ao todo, mas só foi possível aplicar três e, mesmo os que foram aplicados, oferecem limitações, pois o curto espaço de tempo que restou não me possibilitou a retomada com os alunos para uma reflexão conjunta sobre as suas respostas. Poucos tinham disponibilidade para participar dessa atividade em outro horário. Assim solicitei ao professor os vinte minutos finais da aula de 16-11-1993 para realizar esse trabalho.

Havia trinta alunos presentes, e vinte e sete devolveram os questionários. Três não quiseram respondê-lo argumentando que não “valeria para nota” e não os devolveram. Talvez essa atitude expresse uma forma de resistência desses alunos em relação a um

trabalho com o qual não se identificaram. Além desse tipo de dificuldade, uma outra que se apresenta neste tipo de pesquisa com alunos, na cotidianidade da sala de aula, é o fato da aplicação de questionários ter que interromper o ritmo dos trabalhos em classe.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

O PRIMEIRO

O primeiro instrumento era composto de duas partes. A primeira trazia um pequeno texto do manual didático de Ledonias F. Garcia, já citado, que fazia referência à passagem da Idade Média para os Tempos Modernos. A partir disso foram propostas as seguintes questões:

- a) Com base no texto (acima), é possível caracterizar o processo de mudança da passagem da Idade Média aos Tempos Modernos? Aponte as características.
- b) O que é para você Idade Média?

A letra a visava saber a capacidade de leitura e compreensão do texto apresentado para a leitura, uma vez que a autora apresentava duas características na transição da Idade Média aos Tempos modernos, ou seja, *os ritmos mais acelerados em que as coisas se davam e a variedade de acontecimentos simultâneos* (Garcia, 1992: 18). Dos vinte e sete devolvidos, nove alunos fizeram essa identificação em suas respostas. A letra b buscava a conceituação da Idade Média, a partir de informações que foram estudadas em classe e de outros referenciais que os alunos dispusessem.

Reproduzo, a seguir, algumas das outras respostas dadas:

a) “Baseando-se no período da Idade Média, vemos claramente o nascimento, desenvolvimento/fundação do comércio, o fim dos feudos com tal implantação de burgueses nas cidade até então paradas no tempo. O êxodo das pessoas deixando os Senhores Feudais p/ se fixarem nos centros urbanos à fim de se estabilizar financeiramente”. (A. F)

a) “Sim é possível caracterizar este processo. Com a passagem aos Tempos Modernos, as coisas em geral, tendem a ter mais clareza, passa a ser mais compreendida, deixa de ser ingênua em muitos aspectos. Há uma completa

mudança em várias áreas como, por exemplo, na arquitetura, arte, cultura literária e outros. A arquitetura deixa de ser gótica, a arte deixa de ser voltada para Deus. E a literatura passa a falar mais sobre os sentimentos humanos, deixando de lado o cristianismo. Termina o feudalismo e com isso acaba o poder dos senhores feudais, a servidão, a vassalagem entre outros”. (L.D.S.P.)

a) “O avanço da tecnologia de máquinas, a exploração da mão-de-obra como consequência do baixo salário e a exploração das riquezas do Brasil, fazendo com que o comércio e as indústrias avançasse no mercado interno como isso a Idade Média vai avançando para um novo tempo aos Tempos Moderno”. (A.J.A.C.)

a) “basicamente, o que marcou na passagem da Idade Média aos Tempos modernos foram: - o surgimento do feudalismo; - o surgimento do pré-capitalismo”. (O.C.Jr.)

Nas respostas transcritas observamos que, no item a, esses alunos tiveram dificuldades na interpretação da leitura feita, pois eles não identificam diretamente as características propostas no texto. Eles falam de elementos que se vinculam às características da passagem da Idade Média aos Tempos Modernos, como por exemplo o desenvolvimento do comércio, o surgimento da burguesia, mudanças na arquitetura, na literatura e nas relações sociais. Com isso, pode-se afirmar que eles têm conhecimento de acontecimentos ligados ao processo de transição desse período da história, mas não conseguem articulá-los numa explicação. Isso fica evidente nas respostas que dão para conceituar a Idade Média.

Sobre a conceituação da Idade Média, letra b dessa questão, reproduzo as seguintes respostas:

b) “Para mim, o período da Idade Média, é o da Transição, a saída do campo para a cidade, antes, o mundo vivia da agricultura e troca de mercadorias, durante esse período, ocorre mudanças, o nascimento do comércio, da moeda, das grandes cidades e de seus grandes centros comerciais”. (A. F.)

b) “É um período da história e dos séculos, em que as pessoas viveram em completa escuridão. Foi um período sem descobertas e um período sem descoberta é um período quase sem vida, falando no sentido figurado”. (L.D.S.P.)

b) “Para mim a Idade Média é um tempo que não existe renovação e nem um tipo de Revolução capaz de mudar os tempos, fazendo com que esse tempo fica sem nem um recurso para os povos. E é o que acontece no mundo hoje não há mais renovação e nem um tipo de recurso para os povos que formam um país”. (A.J.A.C.)

b) “Idade Média é um importante período da História, período no qual foi criado o feudalismo”. (O. C.Jr.)

O que se percebe é que os alunos têm dificuldade e não sabem conceituar Idade Média. O aluno A.F. a refere como a “transição”, sendo que esse conceito caracteriza momento do declínio da Idade Média. A maioria estabelece a referência com o feudalismo, ou repetem os valores depreciativos da ideologia iluminista, presentes na memória coletiva como a afirmação do aluno L.D.S.P. “... é um período ... em que as pessoas viveram em completa escuridão” ou a da aluna A.J.A.C. “... é um tempo que não existe renovação e nem um tipo de Revolução capaz de mudar os tempos ...”. Esses alunos não têm compreensão temporal das mudanças e do significado dessa época. A visão deles está marcada pelo sentido que os ideólogos da modernidade deram ao período medieval. As respostas dos outros alunos não fogem a essas características.

O fato é que tanto no interior da escola quanto fora dela, dá-se muita ênfase ao feudalismo como sendo o grande ícone do período medieval europeu. Assim, na memória coletiva, é natural fazer a associação da Idade Média com o feudalismo e não se pensa os outros fatores que fizeram parte desse período histórico, ou mesmo que em outros lugares fora da Europa as comunidades viveram outros acontecimentos nesse mesmo momento. Assim, as pessoas repetem um tipo de explicação histórica anacrônica, que pode estar sendo reforçada pelo trabalho dos professores, quando não evidenciam a temporalidade dos acontecimentos históricos.

A segunda parte desse instrumento trazia uma questão que envolvia uma situação hipotética, na qual os alunos deveriam imaginar a partir de quais fontes os historiadores do ano de 2200 d.c. compreenderiam como nós vivemos hoje (1993) no Brasil. O enunciado era o seguinte:

2. Para que os historiadores pudessem compreender melhor esse período (Idade Média), eles recorreram a muitos documentos deixados pelos homens da época, como: livros de batismos das igrejas; censos; inventários; crônicas; livros de literatura; ... Imagine os historiadores do ano 2.200 d.C. tentando compreender como nós vivemos hoje (1993), aqui no Brasil. Quais seriam as fontes documentais melhores para esse estudo?

O objetivo era analisar as habilidades dos alunos em: estabelecer relações de analogia, pois no enunciado se faz uma comparação com os estudos históricos da Idade Média e a identificação de fontes documentais. Reproduzo, a seguir, algumas respostas dos alunos.

“as fontes para a pesquisa destes historiadores seria, os livros, documentos, vídeos ... tudo o que pudesse mostrar como vive e se relaciona essa sociedade”. (Sh.)

“da mesma forma que estudamos eles, eles estudariam nós, eles usariam como fonte de pesquisas: livros, jornais, fósseis, etc. As únicas coisas que eles não usariam eram: fitas de vídeos, revistas, etc. porque essas coisas são mais modernas”. (D.)

“através de livros, escritas, deixados pelos homens daquela época”. (Ed.)

“certamente se tem muitos motivos para ficarem gravados como por exemplo: a queda da bolsa de N, York que muitos cafeicultores dormiram ricos e acordaram pobres. Os roubos que aconteceram no Brasil, como Magri; Collor; o PC Farias que até hoje não se sabe onde está. O massacre de pessoas inocentes, como: o massacres dos Ianomâmis; o massacre dos meninos de rua, etc”. (A. M.)

“acho que disquetes de computadores, e porque não, censos, inventários, livros, jornais, etc”. (S. S.)

“as melhores fontes seriam: a imprensa (jornais, revistas, livros). Por meio de fitas K-7 gravadas sobre o dia-a-dia, principalmente o dia-a-dia na C.P.I.”. (O. C. Jr.)

Os alunos compreenderam a situação proposta e souberam identificar fontes documentais para uma compreensão da história do Brasil em 1993. A maioria acabou pensando que a história futura vivida naquele presente poderia ser compreendida por meio de documentos escritos. Outros apresentaram, como fonte de estudos, equipamentos de uma tecnologia mais avançada como: o uso de gravações em fitas K-7, vídeos e programas de computadores para resgatar a história.

O que chama a atenção é o fato de aparecerem várias respostas sintonizadas com os acontecimentos mais emergentes dos noticiários, tais como as C.P.Is., o caso P.C. Farias, os massacres e a crise na bolsa de valores. Isso evidencia que os alunos estão atentos ao noticiário das TVs e dos jornais, acompanhando os acontecimentos de sua época. Esses saberes podem ser alicerces para o trabalho do professor de história.

O SEGUNDO

O outro questionário de pesquisa propunha duas questões. Uma delas relacionada à Peste Negra, numa descrição feita por Boccaccio, e solicitava que o aluno, caso fosse um historiador, destacasse quais os pontos importantes da narrativa do autor para a compreensão do acontecimento. O objetivo era verificar se ele conseguia identificar alguns referenciais da mentalidade da época.

Quatro alunos não responderam a essa questão. Dos que responderam a maioria destaca o abandono, a miséria, a quantidade de mortos, a deficiência no socorro às vítimas e o fato de serem atingidos ricos e pobres. O aluno L.D.S.P. afirma “... a ‘Peste Negra’, não escolhia nem classe, nem cor...”, talvez tenha feito essa referência induzido pelo nome dado à doença, uma vez que na Europa desse período não havia negros. É possível que ele não tenha essa informação. Reproduzo, a seguir, algumas das repostas:

“as coisas mais relevantes são: a epidemia foi um castigo para os homens e devido a crueldade do céu”. (R. R. S.).

“muitos foram os homens que morreram, a “Peste Negra”, não escolhia nem classe, nem cor. Alguns pensavam ser castigo do céu e merecido pelos homens, sem compreender a violência da doença”. (L. D. S. P.).

“o que aconteceu foi talvez por Deus, ou por causa dos próprios homens”. (Sh.).

A outra questão solicitava uma comparação entre uma epidemia de nossos dias e a Peste Negra. O objetivo era verificar a habilidade em estabelecer relações a partir do quadro de desespero das pessoas descrito por Boccaccio, no relato sobre a epidemia de sua época. A maioria respondeu comparando-a com a AIDS, e isso evidenciou que eles conseguiram perceber o que representou esse acontecimento para as pessoas que o vivenciaram. Até mesmo a situação de preconceito ficou bem caracterizada. Reproduzo, a seguir, duas das respostas.

“nos dias de hoje a doença que podemos comparar c/ a peste negra é a Aids que ã tem cura, onde muitos tem morrido na solidão por causa de um preconceito.” (Sh.).

“assim como a “Peste Negra”, do final da Idade Média, temos nos dias de hoje uma terrível doença, que esta matando milhões. A Aides, também, leva a pessoa a solidão por falta de compreensão e por preconceito. Porém temos uma arma p/ lutar contra ela: a informação. E esperamos, que logo, encontramos a solução p/ este terrível problema, como um dia encontraram p/ a “Peste Negra”.” (L. D. S. P.).

O TERCEIRO

Por fim, este questionário se compõe de duas questões cujo tema é o relógio, conforme a reprodução abaixo.

5. Você já parou para pensar sobre a invenção do relógio? Faça isso agora. Imagine os tempos quando não se pensava em relógios. Pense um pouco no seu dia-a-dia e procure registrar as tantas vezes que você necessita dessa maquininha que gosta tanto de trabalhar!

Um dos objetivos é verificar se os alunos conseguem relacionar a marcação mecânica do tempo com o advento da modernidade. Na primeira, pede-se que os alunos imaginem os tempos quando não se pensava em relógios mecânicos e fizessem uma comparação com o seu dia-a-dia.

A maioria dos alunos, ao responder à primeira questão, afirma ser impossível, até impensável, viver sem relógio e que nos tempos em que essa máquina não existia os homens sempre tiveram um jeito de marcar o tempo. Como nas seguintes afirmações:

“Não. Seria impossível pois o relógio é o objeto quase que principal de nossas vidas o que seria de nós sem o relógio. Ficariamos perdido no tempo.” (D. M.).

“Nesse tempo deveria ser terrível pois você não tinha uma noção hora e minuto de tudo o que se fazia. Porque tudo o que fazemos no dia a dia necessitamos dessa máquina que importantíssima na vida de todos que necessitam dela tanto no trabalho, como em qualquer outro lugar. Uma máquina muito útil na vida das pessoas.” (C.).

“Acho que desde que o homem começou a andar ereto, ele marcava seu tempo de alguma forma. Mesmo sem saber que o que ele fazia era marcar o tempo. No meu dia-a-dia, desde que acordo uso o relógio, e só vou parar de usa-lo ao anoitecer quando vou dormir. Minha vida sem ele, não teria organização!” (L. D. S. P.).

Nesses relatos há o reconhecimento da importância que a marcação do tempo tem na vida dos homens. Os alunos relatam suas angústias se tivessem que viver sem essa maquininha, uma vez que o tempo medido pelo relógio está incorporado em suas vidas. Outros alunos até exageram essa impossibilidade como uma forma de desorientação, como a seguinte afirmação de uma das alunas:

“O relógio é muito importante em nosso dia-a-dia, porque sem ele perderemos a noção do tempo. Não saberemos distinguir se é manhã ou tarde; a que horas

temos que tomar uma medicação; a que horas levantamos para ir trabalhar, para escola, etc.” (A.).

Na ausência do relógio “não saberemos distinguir se é manhã ou tarde” é uma afirmação desprovida de base na realidade, pois como observam outros alunos, antes da invenção do relógio o homem marcava o seu ritmo pelo sol, ou seja, através da natureza. Assim, saber se é manhã ou tarde independe do relógio, mas o que se destaca na resposta da aluna é o sentido de orientação que esse instrumento dá à vida das pessoas. É possível que o ritmo do cotidiano vivido por essa pessoa, num ambiente artificialmente construído pelos homens, a fez perder o referencial da natureza.

O relógio é um dos instrumentos de medida do tempo criado pelo homem. O seu desenvolvimento permitiu uma maior precisão para submeter o tempo da natureza e o tempo social a ritmos mecânicos, criando um tempo simultaneamente individual e coletivo num sistema de horário e calendário. Essa conquista expressa a busca do homem pelo controle da natureza e do universo, mas significa também um maior poder social de uma classe sobre as outras no complexo jogo das relações sociais.

6. Quando nas cidades os relógios começaram a ser necessários é porque surgia um novo tipo de vida. Escreva sobre isso.

Essa questão busca perceber se os alunos compreendem o que marcou a necessidade de invenção do relógio e como expressam isso, ou seja, a que situação da vida social esse acontecimento esteve ligado? Percebo, nas reproduções a seguir, que eles procuraram precisar o “tempo do trabalho” nas indústrias, do “pagamento de salários” como os responsáveis pelo advento desse maior controle temporal.

“surgia o trabalho nas indústrias na qual a população passou a ter regras como um horário a cumprir.” (D. M.).

“Para ninguém se atrasar, e por causa da economia moderna surgiu aí um tipo de vida.” (A. J. B.).

“Esse tipo de vida talvez foi quando começou os trabalhos em troca de algo, que era usado como salário. Desde então a vida mudou completamente, pois a partir deste momento surgiram regras e outros.” (L. D. P.).

“Esse novo tipo de vida é aquele onde há o surgimento do mercado de trabalho. A partir daí, começou-se a respeitar um horário de trabalho. A remuneração é feita através da soma das horas mensais de serviço. Nos dias de hoje, não é possível nem imaginar o dia-a-dia sem o relógio.” (O. C. Jr.).

O que se percebe é que eles compreendem que a sociedade ‘mudou de cara’ quando o homem teve a necessidade de ter um domínio maior sobre o seu fazer e que isso se deu “por causa da economia moderna”, na afirmação do aluno A.J.B. Nesses juízos percebo que a noção de contemporaneidade histórica se evidencia, uma vez que os alunos expressam que o advento da indústria significou um maior controle sobre as pessoas, principalmente no que se refere ao tempo. Como afirma Norbert Elias,

A idéia de que os relógios ‘indicam’ ou ‘marcam’ o tempo é ambígua. Os relógios e os instrumentos de medida do tempo em geral ... são simples movimentos mecânicos de um tipo particular, que os homens colocam a serviço de seus próprios interesses. (Elias, 1989: 132)

Foucault demonstrou que o corpo disciplinado pelo relógio, pela medida exata do tempo, foi um dos grandes desenvolvimentos tecnológicos do aparato ideológico de dominação na sociedade capitalista. As pessoas perderam a posse do tempo e o controle do próprio corpo. Na sociedade capitalista o tempo virou sinônimo de dinheiro. Para Norbert Elias, nas sociedades contemporâneas

a tendência a disciplinar-se de um modo completo e uniforme, em quase todos os aspectos e ocasiões, é característica do autocontrole de seu processo civilizatório ... a regulação do tempo que é típica dessas sociedades representa seu modelo de civilização e já não é pontual, mas penetra toda a vida humana, sem permitir oscilações. É uniforme e inevitável. (Ibidem, p. 162)

Esse poder de dominação adquirido pelo tempo nas sociedades de hoje, e retratado nas falas dos alunos, é apresentado da seguinte forma nos argumentos da professora e pesquisadora Maria Helena Oliva Augusto.

Ganhar tempo e não perde-lo, torna-se uma obsessão das pessoas: elas são esmagadas pelos ritmos e pelos programas que se lhes impõem através de todas as malhas sociais, tanto no trabalho como fora dele. A necessidade de uma boa gestão do tempo é internalizada, como o são todas as regras sociais mais importantes. Converte-se em imperativo. O indivíduo deve adequar o seu próprio comportamento ao 'tempo' estabelecido pelo grupo ao qual pertence. A temporalidade pessoal, cujo ritmo não acompanha o pulsar célere do tempo exterior, é por ele sobrepujada, converte-se em uma 'colônia'. Homens e mulheres tornam-se seu próprio relógio interior e o instrumento de sua própria servidão. A pressão por uma programação rígida do tempo penetra o cotidiano da vida, tanto social quanto individual. (Augusto, p. 252)

O advento da sociedade liberal capitalista transformou o tempo em algo hegemônico e despótico. A reflexão histórica sobre as causas desse processo deve permitir ao aluno criar uma consciência social mais abrangente sobre os fundamentos e os valores presente no ethos de nossa sociedade. Daí a importância do aprendizado da temporalidade histórica.

Uma contradição presente na prática dos professores é o fato do conhecimento histórico se construir a partir do documento, mas este é pouco usado em sala de aula. Essa experiência de ouvir as provas e através das narrativas dos alunos, como fonte documental, nos permite ver que o professor trabalha a história como se fossem aquelas verdades contidas nos textos, não dando abertura para o questionamento.

É um programa muito informativo sobre uma temporalidade hierarquizada em dados quantitativos da política e da economia do Brasil. É um ensino de História que privilegia o caráter liberal do processo de formação da nação brasileira. E a diversidade? E a multiplicidade cultural e social? Estas vão sendo niveladas na interpretação histórica construída pelo discurso liberal.

CAPÍTULO 3

Sem o homem não há tempo
(Heidegger)
Toda consciência visa à morte de outra
(Hegel)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho fazendo considerações sobre as referências temporais que devem estar presentes na formação da consciência dos jovens ao estudarem história – entendendo-a como um processo cuja interpretação se faz pelos vestígios que registraram as lutas dos interesses e as vivências que, no conjunto das relações sociais, são transformadas em fatos históricos. A formação de tal consciência se constrói como representação simbólica de tais fatos, plasmados na temporalidade histórica. Assim, compreender a tessitura das referências temporais torna-se o instrumento da interpretação/explicação da história e fundamento da consciência política.

Na seqüência, procurei demonstrar a importância que o aprendizado das noções de tempo histórico adquiriu nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, formulados pelo MEC. Nesse momento (na página 28 deste trabalho) retomei um dos objetivos propostos, nos PCNs, para a aprendizagem da história no ensino médio, afirmando que:

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo. (PCN/MEC/EM, 1999: 303)

Procurei ainda, retomando as formulações das pesquisas de Ségal e Carretero sobre o aprendizado do tempo histórico no ensino de história, demonstrar que, para transformar o concreto vivido em representação (concreto pensado), é necessária uma mudança de postura em relação à prática pedagógica, trabalhando o conhecimento histórico

não como a verdade última sobre os acontecimentos históricos, mas como verdades que estão sendo constantemente construídas e reconstruídas, com o objetivo de cada vez melhor compreender a construção de nossa identidade como civilização. Sendo assim, para que, como se propõe nos Parâmetros Curriculares, os estudantes do ensino médio *desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo* (PCN/MEC/EM, 1999: 27), dentre os alicerces desse aprendizado, o conhecimento histórico pode oferecer a estruturação de um esquema cognitivo de análise da realidade, para que eles adquiram a habilidade de articular e relacionar conceitos.

Já tendo descrito a escolha da escola em que o estudo se materializou e o perfil do grupo de alunos considerado, passei, em seguida, à análise dos documentos coletados, procurando destacar as referências temporais presentes seja na formulação das provas seja nas respostas dos alunos. Ao ouvir os documentos da pesquisa constatei que o ensino de história planejado estruturava-se no modelo tradicional de periodização da História do Brasil, tanto no seu aspecto político administrativo como no seu aspecto econômico. Dessa forma, a estrutura temporal reproduzida na aprendizagem dos alunos demonstrou ser a cronologia linear de caráter providencialista cristão e positivista. Ao chegar a estas considerações finais, diante das constatações evidenciadas, trago o seguinte questionamento: por que essa preocupação com o aprendizado da temporalidade, ao estudar a história?

Porque entendo que a temporalidade é ordenadora das ações humanas, mesmo que essa realidade nos passe despercebida dentro dos nossos fazeres cotidianos. Às vezes nos damos conta de que o tempo foi curto para fazer tudo o que queremos, que almejamos ou planejamos, e fica-nos a impressão de que realizamos poucas coisas. Outras vezes, sentimos que demora a passar e ficamos inquietos. Ora, é nesse viver e fazer cotidiano que vamos incorporados, a partir das experiências, o aprendizado das referências temporais. Mas, se no cotidiano não paramos para refletir sobre isso, no estudo dos conhecimentos históricos temos a ocasião não só de refletir sobre a temporalidade do nosso viver, mas também sobre a forma de construção e interpretação da temporalidade coletiva, social.

O tempo tem se tornado um grande paradoxo. Quanto mais sabemos, quanto mais conhecemos, mais pesquisamos, inventamos coisas resta-nos menos tempo para desfrutar do que aprendemos ou construímos como civilização. Temos a impressão de que o tempo vai se tornando cada vez mais veloz e fugidio. E nós vamos ficando com a sensação de perda do sentido da vida nesse existir frenético.

A velocidade com que tudo acontece, aparece e desaparece, é uma das marcas características de nossa civilização – e isso tem levado à perda do referencial de homem, vida, sociedade alienando a consciência das novas gerações com valores fúteis. Dessa forma, vemos que as pessoas vão se tornando cada vez mais precoces em muitos aspectos de seu viver, sem tempo necessário para a maturação de valores, comportamentos, responsabilidades e estruturação da personalidade, de sua identidade. E a transmissão de tais valores e comportamentos é tarefa que se transfere da família para as escolas.

É certo que os jovens estudantes do ensino médio trazem uma bagagem de conhecimentos e, dentre estes, muitas noções intuitivas e práticas sobre a temporalidade. Tais noções são fruto de suas vivências cotidianas em sociedade, desde o seio familiar passando pela escola e indo até suas outras relações. Tudo que os envolve tem história e temporalidade de ocorrências. Em qualquer cidade, por exemplo, as ruas, avenidas, prédios, bancos, lojas, monumentos, praças, palavras ditas, lidas ou ouvidas transpiram historicidade. Mas esses jovens não relacionam o seu presente com o passado social de seu grupo, nem com seu projeto de vida futura. Como afirma Gaston Bachelard,

... o adolescente entra na sala de aula ... com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. (...) Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico... (Bachelard, 1996: 23-4).

Ao considerarmos os objetivos de formação dessas novas gerações, diante dessa alienação temporal da consciência, vemos que realmente é necessário reconstruir os

conhecimentos dessa *cultura experimental* adquirida pelos adolescentes, para colocar suas expectativas de futuro no horizonte temporal de vida e sociedade. Operar a transformação dessa consciência enraizada nos valores imediatistas, consumistas, muitas vezes fechada, estática, numa consciência aberta e dinâmica, voltada para um aprendizado constante, como está proposto nos objetivos dos Parâmetros Curriculares do MEC, é difícil tarefa pedagógica do professor de história. Os conhecimentos históricos podem cumprir essa finalidade, desde que o ensino-aprendizagem dessa disciplina proporcione o domínio das noções da temporalidade histórica, como instrumento capaz de permitir aos jovens o questionamento do caráter de seus hábitos.

O conhecimento construído na escola é resultado de um trabalho interativo entre os saberes do professor, os conhecimentos históricos sistematizados na sociedade, e por ele planejados para suas aulas, e os saberes dos alunos (resultante de suas vivências no cotidiano e de seu percurso anterior na escola). Essa tríplice relação estará sobrepondo e complementando conhecimentos entre todos os envolvidos no processo educativo.

Em relação ao tempo histórico e seu ensino-aprendizagem, conforme relatei, o que foi constatado, nesta experiência de estudo, é que o trabalho desenvolvido pelo professor reproduziu os marcos de uma história tradicional. Teve como eixo norteador da aprendizagem a periodização político-econômica da história do Brasil. Começa com a colonização e os fatores políticos administrativos desse período e na sequência caminha para os eixos econômicos: pau-brasil, açúcar, mineração e café. Depois, o professor volta-se para os elementos políticos administrativos como a independência, o primeiro reinado, o período regencial, o segundo reinado. Passa, a seguir, para a crise do império e o surgimento da república, com todas as suas subdivisões. Qual a finalidade desse ensino de história? Que noção de tempo histórico aí se desenvolve?

A categoria de tempo histórico se faz presente no trabalho do professor, mesmo que não esteja especificado ou explicitado em nenhum item do plano de curso, pois todo o fazer humano e todo o conhecimento da história estão permeados pela temporalidade. Daí o questionamento: qual organização temporal permeia os conhecimentos planejados para o ensino?

O que sustenta essa visão tradicional é uma memória histórica sedimentada por um projeto político-ideológico. A finalidade desse ensino de história e de temporalidade histórica está vinculado aos valores e interesses do projeto nacionalista dos vencedores, ou seja, da elite que construiu essa memória histórica. Essa forma de conceber e ensinar a história não abre espaço para os questionamentos, para as divergências e muitas vezes acaba levando os alunos ao desinteresse pelo estudo da disciplina.

A construção dos conhecimentos científicos não está isenta de caracteres ideológicos, principalmente o das ciências humanas e sociais. Ora, com esse programa de curso, aprende-se uma história do Brasil em que tudo acontece devido às ações dos grandes homens, que tinham bons motivos para agir da forma que agiram. Não aparece o papel desempenhado pelas camadas populares, ao longo do período estudado e o que representam seus interesses diante dos interesses dos heróis conquistadores e colonizadores.

Portanto, a permanência desse tipo de ensino de história privilegia a temporalidade imposta pela ideologia masculina branca e seu projeto nacionalista. O sentido desse estudo é incutir e reproduzir esses valores nas gerações mais jovens. Mas, como afirma George Duby, nós professores de história não podemos fugir ao compromisso crítico inerente ao nosso fazer.

é absolutamente necessário que o historiador colabore na tarefa essencial que consiste em manter vivo, na nossa sociedade, o espírito crítico. Como se o espírito crítico fosse a dose de sonho necessária a cada indivíduo, na sociedade em que se encontra. (Duby, 1994: 21).

Assim, questionar essa forma de aprendizado da temporalidade histórica é um de nossos misteres e com isso desenvolver a habilidade dos alunos relacionarem os fatos, os acontecimentos sedimentados pela narrativa da história oficial com as estrutura e conjunturas mais abrangentes da longa duração. Dar sentido do estudo do tempo histórico realizado.

A escola dos Annales e Nova História revolucionaram o trabalho do historiador e a historiografia com a problematização dos documentos, métodos, narrativa da interpretação histórica. Introduziram novos problemas, novos objetos e novas abordagens, ampliando os

horizontes da construção do conhecimento histórico. Esse esforço, aliado às inovações no campo pedagógico, trouxe reflexo na formulação de propostas curriculares que buscaram superar o ensino oficial e tradicional da história, mas ainda vamos encontrar muitos professores reproduzindo o modelo tradicional.

Daí, para romper com esse continuísmo de uma prática estéril, há a necessidade de se colocar o tempo histórico nos objetivos do ensino-aprendizagem. O despertar para o Tempo Histórico, como foi afirmado no início deste trabalho, 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 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 conseqüências e sem oportunidade de questionamento de seu modelo.

Para transformar o modelo de ensino que possibilite mudar a *cultural experimental*, de que nos fala Bachelard, de nossos jovens apresentamos as idéias de Ségol do ensino de uma *história-método*, fundamentada nos conceitos temporais de Braudel, bem como a proposta de Carretero de construção ‘*mapas cognitivos temporais*’, baseado nas noções de cronologia, duração, mudança social, causalidade.

Esta reflexão não significa a condenação da periodização cronológica, que representa uma forma de marcação quantitativa do tempo e que é externa à experiência do mesmo, pois é executada pelo historiador. O objetivo dela é sinalizar que o ensino dessa memória sedimentada precisa ser objeto de questionamento da prática educativa, como o foi da prática historiografia, para que possamos descobrir os novos problemas, objetos e abordagens da história aplicados no ensino médio. É uma proposta de revitalização do ensino-aprendizagem de história, que assinala que o aprendizado do *tempo histórico* tem valor educativo para o desenvolvimento da consciência temporal, uma vez que as raízes de nossa identidade estão no passado, no processo histórico de nossa civilização. Portanto,

esse aprendizado passa por uma nova maneira de percepção e representação mental do tempo, desenvolvendo habilidades cognitivas para analisar, compreender e explicar o tempo social, que dá sentido à vida pela historicidade de nosso viver social. Daí surgirá uma nova consciência.

BIBLIOGRAFIA

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ALMEIDA, Milton José. *Aproximações em Forma Escrita Sobre as Imagens da Pintura e do Cinema*. in: MIGUEL, Antonio e ZANBONI, Ernesta (orgs.). *Representações do Espaço: Multidisciplinaridade na Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- ALVES, Rubem. *A Geração do Futuro*. Campinas-SP: Papirus, 1987.
- ANDRADE, Almir de. *As duas faces do Tempo: Ensaio Crítico sobre os fundamentos da Filosofia Dialética*. São Paulo: José Olímpio/Edusp, 1971.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. *O Tempo na Filosofia e na História*. São Paulo: IEA/USP, fev. 91 (Coleção Documentos, Série Estudos sobre o Tempo 2).
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BACHELARD, Gaston. *A Dialética da Duração*. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERGSON, Henri. *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência*. Lisboa: Edições 70, s.d.
- BITENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Os Confrontos de uma Disciplina Escolar: da História Sagrada à História Profana*. in: Revista Brasileira de História, v. 13, nº 25/26, São Paulo: ANPUH-Marco Zero, set. 92/ago. 93, pp 193-221.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Publicações Europa-América, s.d.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O Ensino de História*. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1987.
- BOURDÉ, GUY e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.
- BRAUDEL, Fernand, *Escritos Sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Cadernos CEDES nº 10, *A Prática do Ensino de História*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.
- CARRETERO, Mario, POZO, Juan Ignacio e ASENSIO, Mikel (orgs.). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1986.
- CERTAÚ, Michel de. *A Operação História*. in: LE GOFF, Jacques e NORA Pierre (orgs.). *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, pp. 17-48.

- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: O Mito Fundador*, in: Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mais, 26-03-2000, pp. 5-11.
- COVENEY, Peter e HIGHFIELD, Roger, *A Flecha do Tempo*. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1988.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Resistindo ao Seqüestro da Experiências: Gestão de Educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988)*. Campinas-SP: FE/UNICAMP (mimeo) Tese de Doutorado, 1998.
- DUBY, Georges. et. alli. *História e História Nova*. Lisboa: Editorial Teorema, 1994.
- ECO, Umberto. *Como se Faz Uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 15ª ed., 1999.
- ELIAS, Norbet. *Sobre el Tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1993.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Ed. Cortez e Autores Associados, 1986.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa : Editorial Presença, 3ª ed., 1989.
- GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História: sociedades antigas e medievais*, 6ª Série. Goiania: CEGRAF/UFG, 1992.
- _____. *Estudos de História: sociedades dos tempos modernos*, 7ª Série. Goiania: CEGRAF/UFG, 1990.
- GIOLITTO, Pierre. *L'Enseignement de L'Histoire Aujourd'hui*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1996.
- GLEZER, Raquel. *O Tempo na História*. in: *O Tempo na Filosofia e na História*. São Paulo: IEA/USP, fev. 91 (Coleção Documentos, Série Estudos sobre o Tempo 2).
- GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um Novo Paradigma sobre Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 1989.
- HUBERT, H. e MAUSS, Marcel. *Mélanges D'Histoire des Religions*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929.
- LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a História*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LEME, Dulce M. P. De Camargo. *Mundos Entrecruzados: Projeto Inajá*. FE/UNICAMP, (mimeo) Tese de Doutorado, 1992.
- LE PELLECC, Jacqueline e MARCOS-ALVAREZ, Violette. *Enseigner L'Histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Éducation, 1991.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3ª ed., Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- _____. *Calendário*. in: Enciclopédia Einaudi, vol. 1, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 260-292.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?* in: Revista de Estudos/Federação de Ensino Superior em Novo Hamburgo. Novo Hamburgo-RS: v. 14, nº 1, 1991, pp. 38-44.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Proto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- NADAI, Elza. *A Escola Pública Contemporânea – Propostas Curriculares e Ensino de História*. in: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH-Marco Zero, vol. 6, nº 11, set. 1985/fev. 1986, p. 99-116.
- NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Cia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. 4ª. ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- NOVAK, Joseph D. *Uma Teoria da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1981.
- NUNES, Benedito. *O Tempo na Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio/MEC/SEMT. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino da História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1997.
- POMAIN, K. *Tempo/Temporalidade*. in: Enciclopédia Einaudi, vol. 29, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983, pp. 11-91.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizaje de la Ciencia y Pensamiento Causal*. Madrid: Visor Libros, 1987.
- Revista Brasileira de História. *Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, Setembro 92/agosto 93.
- REHFELD, Walter I. *Tempo e Religião*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1988.
- RICOEUR, Paul (org.). *As Culturas e o Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Ed. Cortez e Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do Senso Comum À Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. *Proposta Curricular Para o Ensino da História: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SÉGAL, André. 'Pour Une Didactique de la Durée'. in: MONIOT, Henri. (org.) "*Enseigner l'histoire: Des manuels à la mémoire*", Berne: Peter Lang, 1984. p. 93-111.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Cláudio Borges da. *Os Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico*. Campinas: UNICAMP/FE (mimeo) Dissertação de Mestrado, 1996.

- SILVA, Marcos A. Da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- TUMA, Magda Helena. *A Escola como Espaço do Tempo Controlado e Disciplinado: Representações de Professores*. Piracicaba-SP: UNIMEP, (mimeo) Dissertação de Mestrado, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à Pesquisa Participante em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DE CLIENTELA UTILIZADO NA
E.E.P.S.G. PROF^a. "MARIA JULIETA DE GODOI CARTEZANI" - CAMPINAS-SP.

01. Meu nome é n^o:
02. Nasci em:/...../..... na cidade de:
03. Sexo () Masculino () Feminino
04. Minha profissão é: Onde eu trabalho faço os seguintes serviços:
05. Na minha casa somos: pessoas. São elas (estabelecer a relação de parentesco)
06. A profissão do meu pai é:
07. A profissão de minha mãe é:
08. A profissão das outras pessoas que trabalham em minha família:
09. Nossa renda familiar é em torno de CR\$ porque trabalham as seguintes pessoas
10. Com nossa renda familiar dá para ter mas não dá para ter outras coisas que acho importante como:
11. Além do trabalho e da escola tenho outras atividades. A que eu considero mais importante é porque mas para que essa atividade fosse ainda mais importante precisaria que
12. Quando leio, o que mais gosto é, mas também leio
13. Quando assisto TV, o que mais gosto é, mas também assisto e não gosto de assistir porque

ASSINALE COM X A QUESTÃO SEGUINTE, CONSIDERANDO O QUE VOCÊ FAZ MAIS FREQUENTEMENTE

14. Venho para a escola: () de minha casa () de onde eu trabalho
Eu venho () a pé () de carro () de carona () de ônibus. De outra forma:
Nesse trajeto eu demoro porque

15. Estou nesta escola desde:, o que mais gosto nela é
..... porque o que menos gosto é
..... porque

16. Eu moro no bairro: desde: O
que mais gosto no meu bairro é porque
..... mas o que eu acho mais importante é
..... porque

17*. Você tem disponibilidade para vir de sábado à tarde na Escola. Entre 14 e 17 horas
(duas e cinco horas da tarde)? () SIM () NÃO
Se você não puder vir, justifique e proponha outro dia e horário
.....

[*Essa questão foi assim formulada para aplicar outros instrumentos de pesquisa fora do
horário de aula.]

ANEXO 2

CÓPIA DE TEXTOS⁸ TRABALHADOS PELO PROF. NA E.E.P.S.G. PROF^a. "MARIA JULIETA DE GODOI CARTEZANI" - CAMPINAS-SP

TEXTO Nº 01

I - INTRODUÇÃO A HISTÓRIA DO BRASIL - EXPANSÃO EUROPÉIA E PRÉ-REQUISITOS

1. INTRODUÇÃO

Na Idade Média, o sistema dominante de relações sociais, políticas e econômicas foi o feudalismo. A crise deste sistema começou a partir do final do período medieval e se estendeu durante toda época moderna. Foi nesse contexto, de transição do feudalismo para o capitalismo, que o Brasil emergiu para a História Ocidental.

Vamos entender quais os aspectos da transição ocorrida na Europa que se relacionaram diretamente com a integração do Brasil na economia mundial, a partir de 1500.

2. PASSAGEM DA ECONOMIA NATURAL PARA A ECONOMIA COMERCIAL

A economia feudal, em termos gerais, era uma economia natural. Economia natural é o tipo de economia onde quase não existe comércio e onde a produção é voltada para a subsistência dos próprios produtores.

Os comerciantes surgiram no momento em que começaram a ocorrer trocas de mercadorias. Numa primeira fase, essas trocas foram ocasionais: os produtores colocavam no mercado produtos que, em anos de abundância, sobravam nos feudos. Quando o comércio tornou-se mais regular, estimulou os camponeses a produzirem mercadorias de forma sistemática, isto é, com intenção de vender para os comerciantes. Esse foi o sinal de que estava ocorrendo a passagem da economia natural para a economia comercial. Emergiu nesse momento a possibilidade de um grupo de pessoas ganhar a vida numa forma de prestação de serviços que antes não existia: a atividade comercial.

3. OBJETIVOS E NECESSIDADES DOS COMERCIANTES

O objetivo dos comerciantes sempre foi o lucro. Para que pudessem ter mais lucros, os comerciantes precisavam:

⁸ A maioria dos textos foram utilizados pelo professor sem as referências bibliográficas.

a) *Abundância de mercadorias*: se os comerciantes tivessem lucro de 100% sobre os 100 artigos no valor de CZ\$ 10,00, seu lucro seria de CZ\$ 10.000,00. No entanto, se em vez de 100 artigos eles pudessem vender 200 artigos, seu lucro seria o dobro

b) *Regularidade no fornecimento de mercadorias*: se, em um anos, os comerciantes recebessem 1.000 sacos de trigo para negociar e no ano seguinte só recebessem 100, neste caso eles ficariam com pouca atividade e também com pouco lucro, fato que ocasionaria crise na atividade comercial. Essa oscilação impediria que um grupo de pessoas se dedicasse exclusivamente ao comércio. Daí, quando os primeiros comerciantes, independente da produção, eles começaram a estimular uma regularidade maior no fornecimento das mercadorias.

c) *Mercados consumidores*: onde não há gente que compre (consuma) as mercadorias, não há possibilidade de surgimento do comércio. Como a maioria das pessoas vivia num regime de economia natural, isto é, de subsistência, o comércio, inicialmente, restringiu-se a apenas alguns poucos produtos (principalmente artigos de luxo), ficando o mercado restrito quase que exclusivamente aos senhores feudais mais ricos. Daí o interesse dos comerciantes em ampliar a abrangência do mercado, incluindo nele mais produtos e mais pessoas consumidoras. Ora, isso só seria possível com mudanças na estrutura da sociedade feudal. A atividade comercial, pela sua natureza diferente, à medida que se ampliava, minava as relações feudais.

d) *"Regras do jogo" favoráveis*: as normas de uma sociedade são determinadas pelo grupo mais forte. No surgimento do comércio, o grupo mais forte era o dos senhores feudais, que faziam as leis conforme sua forma de vida e não conforme os interesses e necessidades dos comerciantes.

Os comerciantes precisavam derrubar alguns estorvos que a legislação feudal lhes impunha. Por exemplo:

1º Era prática comum cada senhor tributar as mercadorias que passassem pelas suas terras. Como o território era todo dividido em feudos, as mercadorias, em pequenas distâncias, passavam por vários feudos, devendo pagar tributos em todos eles. Isso encarecia as mercadorias. Os comerciantes precisavam, pois, de uma tributação em escala nacional, onde o produto pagaria imposto apenas uma vez.

2º Era praxe também, na sociedade feudal, utilizar vários tipos de moedas. Isso também causava transtornos à circulação de mercadorias. Por isso, os comerciantes precisavam de uma moeda nacional que fosse a mesma em todas as partes do país (assim como hoje temos o cruzado⁹ {início de 1993} para todo o Brasil).

3º Além disso, os senhores feudais faziam leis para os seus próprios domínios, causando sérios prejuízos para os comerciantes. Como não existiam leis gerais e os juízes eram os próprios senhores, os comerciantes sempre saíam perdendo. Os comerciantes precisavam, pois, de leis gerais para o país e tribunais onde os juízes não ficassem dependendo dos senhores, mas fossem imparciais. Além disso, precisavam de leis que protegessem as atividades comerciais.

4. A POLÍTICA FEUDAL

⁹ Esse era o nome da moeda utilizada na época.

Na política feudal, o poder era com partilhado pela nobreza, que se organizava de forma hierárquica. Os senhores menos ricos eram vassallos dos mais ricos, numa escala que ia dos mais pobres até o rei. Os mais ricos eram suseranos dos mais pobres, e estes vassallos. O rei era o suserano dos suseranos e, por isso, era chamado de soberano. Mas, como era típico do feudalismo, o poder do rei ficava limitado pela hierarquia na qual era soberano.

As suas despesas, no entanto, aumentavam muito com a defesa do reino frente a outros reinos. Precisava, portanto, sob pena de empobrecer, de conseguir outras fontes de arrecadação de riqueza.

Dáí o rei começou a proteger as cidades, ligando-as a si e desligando-as dos senhores feudais locais. O rei passava a ser o protetor dos burgueses. E com isso os burgueses pagavam mais tributos ao rei e menos aos senhores feudais. Resolvia-se o problema do rei e resolvia-se, em parte, o problema dos comerciantes. Esta aliança ajudou muito a transição da economia feudal para a economia comercial.

5. ESQUEMA SOBRE A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPÉIA

1. Os comerciantes europeus procuravam mercadorias fora da Europa:
 - especiarias;
 - ouro e prata;
 - açúcar;
 - pau-brasil.
2. A procura de mercadorias levou-os a descobrir novas terras.
3. Esta procura estimulou o desenvolvimento técnico da navegação.
4. Com grandes embarcações, eles enfrentaram o oceano e descobriram as costas da África, Índia e América.
5. Os portugueses foram os pioneiros nessa expansão marítima:
 - Ceuta (1415);
 - Costa da África (a partir de 1415);
 - Caminho marítimo para as Índias (1498);
 - Brasil (1500).
6. Os portugueses foram os pioneiros devido à sua situação geográfica e política.
7. Junto com os portugueses, os espanhóis começaram sua expansão comercial marítima e descobriram a América em 1492.
8. Os europeus traziam as seguintes mercadorias:
 - a) da África: escravos; ouro;
 - b) da Índia: especiarias;
 - c) da América Espanhola: ouro; prata;
 - d) do Brasil: pau-brasil; açúcar.

6. CONCEITOS E RELAÇÕES

1. EUROPA: continente onde ocorreu o desenvolvimento da economia comercial e de onde partiram os navegadores.

2. ÁFRICA: continente ao sul da Europa, onde eram buscados ouro e outras especiarias e onde eram caçados os negros que iam como escravos para a América.

3. ÍNDIA: região ao sul da Ásia, onde os europeus encontraram as especiarias que possibilitaram grande desenvolvimento das navegações e do comércio ultramarino.

4. AMÉRICA: é o nosso continente. É dividido em três partes: América do Norte, Central e do Sul. A primeira região atingida pelos europeus (espanhóis) foi a América Central (1492). O Brasil foi descoberto oficialmente em 1500 pelos portugueses.

5. PENÍNSULA IBÉRICA: é a região formada pelos países Portugal e Espanha. Sua posição avançada no oceano Atlântico e sua posição intermediária na rota comercial marítima da Itália ao Mar do Norte, foram muito favoráveis ao seu pioneirismo na expansão marítima européia.

6. FRANÇA, INGLATERRA, HOLANDA E ITÁLIA: países europeus que participaram no desenvolvimento comercial europeu.

TEXTO Nº 2

I - CARÁTER GERAL DA OCUPAÇÃO EUROPÉIA NA AMÉRICA

1. CARÁTER GERAL DA COLONIZAÇÃO

Para compreender como foi feita a colonização do Brasil é preciso recuar no tempo, para antes do seu início, e indagar os motivos que a determinaram.

Em meados do século XIV ocorreu uma verdadeira revolução na arte de navegar e nos meios de transporte marítimo. Transferiu-se a antiga rota terrestre do Mediterrâneo ao Mar do Norte para um novo caminho entre os dois pontos através do oceano Atlântico, favorecendo as regiões aí situadas: Península Ibérica, Bretanha, Normandia, Inglaterra e Holanda.

Essa transformação levou os bretões, holandeses, ingleses e normandos a dominarem a rota recém-aberta. E, como os portugueses não podiam fazer concorrência com eles, escolheram outro caminho.

Melhor situados geograficamente, os portugueses buscaram a costa ocidental da África. A medida que avançavam na conquista do litoral africano, os lusos elaboraram um projeto mais arrojado: atingir as opulentas Índias das preciosas especiarias, contornando o continente negro.*(sic)*

Seguindo o exemplo dos portugueses, os espanhóis se lançaram ao oceano Atlântico, escolhendo a rota do Ocidente, e descobriram a América.

A grande navegação oceânica estava aberta. E todos procuraram tirar partido dela.

Os descobrimentos da África, da Índia, da América Espanhola e do Brasil foram resultados da empresa comercial européia. Esses territórios serviram como área de captação de mercadorias, e foi sempre como traficantes que os europeus chegaram até eles.

O Brasil, por ter território vazio e primitivo, foi desprezado pelos portugueses em favor do Oriente, onde não faltavam objetos para as atividades comerciais.

2. A COLONIZAÇÃO

2.1 - Significado dos territórios descobertos para os europeus

Os territórios descobertos significaram áreas de captação de mercadorias.

Interessava-lhes apenas o comércio, e como traficantes eles abordavam esses territórios.

Daí o desprezo pelos territórios primitivos e vazios que formavam a América.

Daí o prestígio do Oriente, onde não faltavam objetos para as atividades mercantis.

2.2 - Fatores que presidiram a ocupação primitiva do território

Os comerciantes portugueses estabeleceram inicialmente simples feitorias destinadas a serem elos de ligação comercial entre eles e a população nativa.

As feitorias abrigavam os agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa - um punhado de homens com funções de negociar, administrar os negócios e defender o porto. Ex.: período de exploração do pau-brasil.

2.3 - Fatores gerais que determinaram a colonização propriamente dita

Os territórios americanos eram primitivos, habitados por escassa população indígena, que não fornecia mercadorias.

Como os europeus queriam mercadorias, e os indígenas não as produziam, era necessário criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção de gêneros que interessavam ao seu comércio. Daí a idéia de trazer populações de fora que povoassem o território de acordo com os interesses comerciais europeus.

2.4 - Fatores que determinaram o povoamento das zonas temperadas da América do Norte

a) Um dos fatores da transferência de populações européias para as zonas temperadas foi a situação interna da Europa (em particular a Inglaterra).

As lutas político-religiosas expulsaram as minorias discriminadas, tanto direta como indiretamente.

Destacamos entre eles os grupos puritanos e os quacres {sic} (Inglaterra), huguenotes (França), além de outros grupos semelhantes de outros países.

"Durante mais de dois séculos despejar-se-á na América todo o resíduo das lutas político-religiosas da Europa." (Caio Prado). E eles preferiam a zona temperada da América do Norte, semelhante em termos climáticos ao seu habitat.

b) Outro fator que esteve na origem do povoamento da América do Norte foi o conjunto das transformações econômicas e demográficas da Europa.

A transformação das áreas agrícolas em pastagens deslocou grande massa da população rural para os centros urbanos, ou para a América.

Os motivos da ocupação das zonas temperadas da América diferiram dos impulsos aventureiros que promoveram a expansão ultramarina e a colonização dos trópicos. Por isso, surgiu um novo tipo de colonização, que não seguiu os objetivos comerciais e que adquiriu um caráter muito semelhante ao da vida européia.

2.5 - Estímulos que impeliram o europeu para as zonas tropicais

Quanto maior a escassez de um produto, maior será seu preço e maior a rentabilidade para os que trabalham com esse produto. A raridade de produtos tropicais como: açúcar; pimenta; tabaco; anil; arroz; algodão e outros gêneros, e a falta de condições da Europa

para produzir esses artigos, foi, sem dúvida, o mais forte estímulo para a vinda de europeus para os trópicos americanos. Os trópicos eram a região mais propícia para plantar aqueles artigos. Acontecia, então, uma complementação de regiões produtoras: sendo a Europa uma região fria, os europeus, ao ocuparem as regiões tropicais, podiam ampliar a variedade de produtos para comercializar nos mercados metropolitanos.

2.6 - Espírito com que o colonizador europeu abordou os trópicos americanos

Não com o espírito de trabalhador. O colonizador não empregou nos trópicos a *energia do seu trabalho físico*.

Veio como dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial; como empresário de um negócio rendoso. Outros trabalhariam para ele.

Por isso, o europeu que se dirigia para os trópicos vinha de livre e espontânea vontade:

- quando podia ser dirigente;
- quando tinha recursos para tanto;
- quando contava com gente que trabalhasse para ele.

O caráter latifundiário das explorações agrárias reforçaria essas condições.

TEXTO Nº 3

I - PRIMEIRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL

1. OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO E SURGIMENTO DAS GRANDES PROPRIEDADES

A colonização do Brasil constituiu para Portugal um problema de difícil solução, pois a população portuguesa era escassa e os descobrimentos marítimos foram realizados pela burguesia comercial, sedenta de lucros, que não encontrara, em Portugal, satisfação para ambicionados negócios.

Em 1415, os portugueses descobriram Ceuta, ao norte da África, e não pararam mais até chegar às Índias. No meio do caminho descobriram o Brasil: território imenso, habitado por tribos de índios nômades, mas não encontraram aqui objetos comerciáveis, a não ser o pau-brasil.

A região, por esse motivo, ficou abandonada nos primeiros 30 anos, o que facilitou a vinda dos franceses, que estabeleceram tráfico intenso de madeiras e outros produtos. Os descobridores, com isso, ficaram ameaçados de perder o domínio sobre o Brasil.

Portugal decidiu pela colonização, e a melhor maneira seria com o sistema de capitanias hereditárias, que já havia sido adotado nas ilhas do Atlântico - Açores e Madeira.

A colonização teria como base as riquezas naturais, ou seja, a exploração da terra: a agricultura.

A distribuição dessas terras seria feita de maneira que só os mais abastados (ricos) e os mais capazes recebessem as terras, porque, no Brasil Colônia, a simples propriedade da terra nada significava se os proprietários não tivessem meios e dinheiro para fazê-la produzir.

2. A ECONOMIA COLONIAL

A economia agrícola colonial teve por tipo a grande exploração rural (latifúndio com lavoura de cana e engenho de açúcar) porque as culturas tropicais rendiam quando

plantadas em grande escala. Daí a formação, no Brasil, das grandes explorações agrícolas de preferência às pequenas.

A pequena propriedade não se desenvolveu por vários motivos:

- a) falta de recursos;
- b) falta de mão-de-obra;
- c) falta de mercado para escoar seus produtos;
- d) falta de segurança ante a agressividade dos índios;
- e) obstáculos impostos pelos latifundiários, como por exemplo, a oposição à fabricação de aguardente (porque desfalcava de cana os engenhos de açúcar) e a oposição ao plantio de cana para atividades não lucrativas para os senhores.

Com a eliminação inicial da pequena propriedade, a economia agrária da colônia se fundamentou unicamente no grande domínio rural.

A economia urbana inexistiu, porque a indústria só funcionava nos latifúndios e o comércio era limitado a pequenos mercadores.

Foi portanto, no campo que se concentrou a vida da colônia, baseada na agricultura e na escravidão.

Bem mais tarde, e em relação proporcional ao crescimento econômico da colônia, é que surgiram focos econômicos complementares e parcialmente dependentes das atividades de exportação.

3. A ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DOS LATIFÚNDIOS

A implantação da empresa agrícola no Brasil teve início com o cultivo de cana-de-açúcar.

Nos séculos XVI e XVII, o açúcar tornou-se a base econômica do Brasil, conquistou lugar de destaque no mercado europeu e forneceu altos lucros aos portugueses.

A cultura da cana encontrou no litoral nordestino as condições necessárias ao seu cultivo: solo apropriado (massapé), clima quente e úmido. No entanto, sua implantação e comercialização requeriam elevados custos aos cofres portugueses. Os lusos recorreram a empréstimos estrangeiros, e couberam aos holandeses, além do financiamento da empresa açucareira no Brasil, os cuidados com o transporte, a refinação e a comercialização do produto.

O Nordeste (Salvador, Recife e Olinda) tornou-se a mais importante região da colônia: ali se localizaram as mais significativas concentrações da população da época colonial.

A exploração da terra, baseada na grande propriedade, na monocultura e na escravidão, gerou uma sociedade caracterizada pela desigualdade e concentração do poder nas mãos de uma minoria. A imensidão do território, os perigos da nova terra e a ausência de autoridades fizeram com que se formassem grupos humanos dependentes da proteção e da ajuda dos proprietários de terra (senhores de engenho). Estes adquiriram uma grande soma de poderes, chegando a substituir localmente o poder político.

A família era patriarcal: em cada propriedade, uma grande família obedecia a um único chefe. Seus parentes próximos e distantes, os pequenos lavradores da vizinhança e os escravos giravam diretamente à volta dele, o senhor todo poderoso, de quem partiam a proteção e o castigo. Até hoje ainda se encontram, sobretudo no interior, vestígios dessa estrutura familiar. Os *coronéis* sertanejos são figuras clássicas de patriarcas ao estilo dos senhores de engenho da época colonial.

A unidade básica da vida social na economia canavieira era o engenho, normalmente uma grande propriedade com terras destinadas aos canaviais e às pastagens, e com apreciável reserva de matas, e onde se retirava lenha para o consumo. Casa-grande, Senzala, Capela e Casa do engenho constituíam as principais construções.

Na CASA-GRANDE residia o senhor, cercado de numerosa família e de não menor número de escravos. Ter escravos, e muitos, era símbolo de riqueza e fidalguia.

Junto à casa-grande realizavam as cerimônias religiosas, acontecimentos sociais importantes nos quais os senhores ostentam seu poder e prosperidade.

Também ao lado da casa-grande, e em flagrante contraste com ela, situava-se a SENZALA, habitação de escravos. Tratava-se de um conjunto de barracões toscos, onde se amontoavam dezenas de negros em precárias condições, alguns dos quais, mais rebeldes, dormiam acorrentados.

Quanto à CASA DO ENGENHO propriamente dita, compreendia as várias construções onde se fabricava o açúcar. Os primeiros engenhos instalados no Brasil eram movidos por animais, quase sempre bois. Os que estavam situados nas margens dos rios tratavam de aproveitá-los para acionar as rodas-d'água, que movimentavam as moendas de espremer a cana. Na casa da caldeiras era cozida a garapa, até tornar-se melado. Esta ia, então, para a casa de purgar para sofrer a operação de branqueamento.

A contribuição forçada do escravo africano foi decisiva para o sucesso da agroindústria açucareira. Durante muito tempo, os engenhos foram o centro da vida econômica, social e política da colônia e deles se originou grande número de cidades e vilas. Eles constituíram a base inicial da colonização no Brasil, provocando o povoamento e a ocupação efetiva.

Durante mais de cem anos, o Brasil foi o maior produtor de açúcar. O chamado Ciclo do Açúcar marcou profundamente a organização econômica e social do Nordeste.

A partir de meados do século XVII, importantes transformações incidiram diretamente na produção açucareira, diminuindo a importância que o açúcar tivera até então na economia brasileira. Os fatores de declínio da produção açucareira foram a retração do mercado europeu, a queda dos preços, a concorrência da produção da Antilhas e a descoberta do ouro.

O açúcar continuaria a ser o produto fundamental do Nordeste por mais algum tempo, mas a etapa de sua exclusividade e alta rentabilidade já havia passado.

4. ECONOMIA DE SUBSISTÊNCIA

Como o objetivo da colonização era enriquecer a Metrópole portuguesa, todas as determinações do Reino eram no sentido de aumentar a produção de mercadorias que iriam ser vendidas na Europa.

Mas, a nível interno da colônia, ficava o problema de abastecimento com alimentos dezenas ou centenas de milhares de pessoas que faziam funcionar a empresa açucareira. Por mais maltratados que fossem, os escravos não podiam sobreviver com bagaço de cana.

Abastecer uma população tão grande de trabalhadores implicava plantar bastante para colher bastante (imaginem, por exemplo, servir uma refeição de mandioca para 200 mil pessoas; quanta mandioca seria necessária, e que tamanha área deveria ser reservada ao cultivo dessas raízes! E isso só para uma refeição).

O problema era que os que produzissem os alimentos não podiam viver deste trabalho, pois os que iam consumir os alimentos eram pobres e não tinham dinheiro para comprar.

A solução era que os próprios trabalhadores dos engenhos plantassem o necessário para se alimentar.

O outro problema era: onde plantar? As melhores terras tinham sido reservadas para o cultivo da cana. Restavam pois as áreas esgotadas ou as áreas marginais às grandes lavouras de cana. Como os senhores não queriam que se trabalhasse muito tempo com o que não rendia lucros, o cuidado com a produção de alimentos sempre era pouco e a quantidade de alimentos produzidos também era pequena.

Daí um aspecto curioso do Brasil colonial: era uma terra aproveitada só com agricultura, mas seus habitantes passavam até fome, pela falta de produtos agrícolas.

Uma última questão: de que se alimentavam as pessoas no período colonial?

Mandioca (pura ou como farinha...), milho, frutas (quando sobravam matas para coleta-las) e carne (fresca ou charque). A carne era importante porque se aproveitava o gado para tração. Quando os bois eram substituídos, matavam-se os bois velhos, aproveitava-se o couro, e a carne era dada para o consumo. E mesmo quando o gado não era utilizado como tração, aproveitava-se nos negócios do engenho apenas o couro, sobrando a carne para alimentação.

A economia de subsistência, em síntese, é a grande esquecida na história colonial. Grande porque ocupou uma parte significativa da população e constituiu-se, efetivamente, na base da sociedade nacional. Enquanto a economia de exportação - dominantes em termos econômicos, sociais e políticos - sofreu as oscilações das mudanças internacionais, a economia de subsistência cresceu num ritmo firme e seguro, mostrando sua vigorosa resistência, inclusive nos momentos de crise daqueles setores dominantes. Foi ela que alimentou os trabalhadores de todo o período colonial brasileiro.

5. ORGANIZAÇÃO DA COLÔNIA

5.1 - MOTIVOS DA METRÓPOLE NA CONFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Interessava à Coroa a doação das terras a homens de posses que pudessem fazer lavouras e, conseqüentemente, promover a produtividade das terras e aumentar os rendimentos da Coroa. A seleção dos proprietários da colônia subordinou-se quase unicamente às possibilidades e à habilidade próprias com que cada um contava para aproveitar e valorizar as terras. No Brasil colônia, a simples propriedade da terra, independente de meios para explorá-la e de capital para fecundá-la, nada significava.

5.2 - INVIABILIDADE DO MINIFÚNDIO NA FASE INICIAL

A pequena propriedade não se desenvolveu, no Brasil, pelos seguintes motivos:

- A. 1) *Falta de recursos*: o objetivo dos aventureiros portugueses foi estabelecer, no Brasil, empresas agrícola que produzissem grande quantidade de produtos e, conseqüentemente, gerassem grandes lucros comerciais. Mas, aqui na colônia, não receberam outra coisa a não ser terras. O restante teve que ser começado do nada. Precisaram, portanto, de grande quantidade inicial de dinheiro para sustentar a empresa até ela começar a produzir e dar lucro. Ora, os pequenos camponeses não dispunham de recursos. Logo, nem vinham para cá. Daí a falta de recursos ser um impedimento para o surgimento de pequenas propriedades no Brasil.
- A. 2) *Falta de mercado interno*: a sustentação das pequenas propriedades baseia-se num mercado interno que absorva os produtos excedentes dos camponeses e lhes possibilite a compra de outros produtos que lhes são necessários. No Brasil, a

dominância do latifúndio, auto-suficiente, impediu o surgimento do mercado interno, tornando quase impossível a manutenção de pequenas propriedades.

- A. 3) *Agressividade dos índios*: nos latifúndios havia melhores condições de defesa. Os pequenos camponeses, isolados, eram muito vulneráveis aos ataques indígenas.
- A. 4) *Concorrência do trabalho escravo com o trabalho livre*: o pequeno camponês, nas sociedades mais integradas, cumpre um papel econômico importante: produzir alimentos e outros produtos complementares à subsistência da população em geral. Na sociedade escravista, essa função foi desempenhada por escravos, com um sistema de exploração muito intenso. O pequeno camponês, com isso, ficou sem espaço numa sociedade escravista como o Brasil.
- A. 5) *Maior rentabilidade da agricultura escravista*: a agricultura tropical era rentável com o comércio exterior. Dada a distância entre as zonas tropicais de produção e o mercado consumidor europeu, só grandes empresas ofereciam condições de rentabilidade. Logo, as pequenas propriedades, também quanto a esse aspecto, sofreram desvantagens.
- A. 6) *Dependência dos pequenos camponeses*: por mais que os camponeses fossem livres, eles não tinham condições de viver independentes ou livres do poder dos latifúndios.

5.3 - ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS LATIFÚNDIOS

- a) *Senhores de engenho*: monopolizavam a riqueza, o prestígio e o domínio. Sua grande riqueza exigia o esforço de dezenas e centenas de trabalhadores. Eram em número muito reduzido, comandando grandes explorações.
- b) *Massa servil ou escrava*:
- era composta de índios e negros escravos;
 - viviam em condições miseráveis;
 - sustentava a economia colonial;
 - era brutalmente forçada ao trabalho;
 - predominava a escravidão do negro nas regiões mais ricas e a *servidão* do índio nas regiões mais pobre (por exemplo: Maranhão e São Paulo).
- c) *Homens livres (pseudolivres)*
- pequenos proprietários;
 - agregados dos grandes domínios;
 - rendeiros;
 - assalariados;
 - padrão de vida muito miserável, quase ao nível dos escravos.

5.4 - MÃO-DE-OBRA NOS LATIFÚNDIOS

Quase exclusivamente escravos:

- faziam todo tipo de serviço;
- eram propriedades dos senhores;
- eram intensamente explorados, em tempo diário de trabalho;

- sua substituição ocorria pela compra de novos escravos e não por reprodução biológica;
- sua vida inútil era muito curta devido:
 - * ao baixo padrão de alimentação;
 - * à grande exploração.

5.5 - SENTIDO GERAL E AMPLO DA COLONIZAÇÃO DO BRASIL

Surgiu no Brasil, como nas demais áreas tropicais, um tipo de sociedade original.

Não foi simples feitoria comercial, embora mantivesse acentuado caráter mercantil.

Foi a empresa do colono branco que aproveitou as condições naturais para a grande lavoura tropical, utilizando o trabalho dos índios e/ou dos negros.

Os objetivos comerciais marcaram profundamente esse tipo de colonização, ditando-lhes o destino.

A colonização, no seu conjunto, tomou o aspecto de uma vasta empresa comercial, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. Foi este o verdadeiro sentido da colonização tropical.

Este sentido da colonização explica os elementos fundamentais da formação e evolução histórica da nossa economia e sociedade. Nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco e alguns outros gêneros, mais tarde ouro e diamante; depois, algodão, e, em seguida, café. Nada mais que isto.

Foi com esse objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do País e em atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizaram a sociedade e a economia brasileiras.

"Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora e mercantil, constituiu-se a colônia brasileira. Este caráter manteve-se dominante através dos séculos da formação brasileira, até nossos dias, quando tal apresenta-se em crise." (Caio Prado Jr.)*

*[todos os textos aqui reproduzidos foram utilizados em classe pelo professor, no período que durou a fase de observação da pesquisa.]

ANEXO 3

CÓPIA DAS AVALIAÇÕES APLICADAS PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA E. E. P.
S. G. "MARIA JULIETA DE GODOI CARTEZANI" - CAMPINAS-SP

DISCIPLINA: HISTÓRIA 1ª PROVA: (INDIVIDUAL) - (COM CONSULTA) -
09/03/93

TEXTO Nº: 01: "A ORIGEM DO UNIVERSO"

TEXTO Nº: 02: "O QUE É HISTÓRIA E PARA QUE SERVE"

QUESTÃO Nº 01: Explique a Teoria do BIG-BANG. A partir de sua explicação acerca desta teoria, o que você pensa sobre a origem do homem? Qual o sentido da vida humana? Por que existimos e para "onde" vamos? Você concorda com a teoria evolucionista?

.....
.....

QUESTÃO Nº 02: Explique o que significa a palavra HISTÓRIA. Qual a importância de se estudar HISTÓRIA? Por que dizemos que a transformação é a essência da História?

.....
.....

QUESTÃO Nº 03: O que significa PERIODIZAÇÃO e qual sua importância para o HISTORIADOR?

.....
.....

QUESTÃO Nº 04: Complete corretamente:

Ano 1 - Séc.: _____	Ano 2022 - Séc.: _____
Ano 99 - Séc.: _____	Ano 1715 - Séc.: _____
Ano 101 - Séc.: _____	Ano 315 - Séc.: _____
Ano 200 - Séc.: _____	Ano 2000 - Séc.: _____

Séc. I - do Ano: _____	ao Ano _____
Séc. IV - do Ano: _____	ao Ano _____
Séc. XX - do Ano: _____	ao Ano _____

{LEMBRE-SE: 'Ler sem refletir, é comer sem digerir'. (Marquês de Maricá)}

2ª PROVA - DISCIPLINA: HISTÓRIA - TEXTO COMPLEMENTAR - DATA: 16/03/93.

CARNAVAL - Realiza-se, anualmente, nos três dias que antecedem a Quaresma. Foi introduzido pelos portugueses, no séc. XVII, com o nome de entrudo. De início, era uma forma de brincar alegre, mas agressiva. As pessoas atiravam, uma nas outras, água, limões de cheiro - uma água de odor desagradável - pó ou cal. Durante o II Reinado, é substituído por brincadeiras como atirar serpentinas, confete e lança-perfume. Em algumas cidades, como em Cruz Alta-RS, a tradição de jogar água se mantém até hoje.

No início da República, o Carnaval se inova. Surgem os cordões, as sociedades carnavalescas, blocos e ranchos, grupos de foliões que, no fim do séc. XIX, saíam às ruas para dançar e cantar quadrinhas anônimas, ao ritmo de instrumentos de percussão e de bandas. A partir de 1899, com a composição do *Abre-alas*, de Chiquinha Gonzaga, surgem músicas e ritmos criados para a ocasião: a marcha-rancho, o samba, a marchinha, a batucada, o samba-enredo, e o frevo. As manifestações mais importantes hoje, no Brasil, acontecem sobretudo nas seguintes cidades:

Rio de Janeiro - Predominam os bailes de salão e os desfiles de escolas de samba. Desfilam ainda ranchos, blocos e bandas que reúnem intelectuais, artistas, profissionais liberais e pessoas dos morros próximos.

Escola de Samba - É uma modalidade de associação carnavalesca, surgida no Rio e que se dissipou pelo país. As escolas do Rio viraram atração turística, ganhando projeção internacional. O germe da primeira escola está associado à fundação, no Rio, do bloco *Deixa Falar*, em 1928. A vencedora do primeiro concurso oficial foi a Estação Primeira de Mangueira, em 1932. Na década de 50, elas formalizaram uma estrutura que, de maneira geral, se mantém até hoje:

"no pé". A bateria, com apenas instrumentos de percussão, sustenta o ritmo para o canto e a dança. A harmonia, grupo de diretores da escola, supervisiona o desfile percorrendo as alas.

O enredo do samba deve basear-se em temas exclusivamente nacionais, embora isso nem sempre ocorra. Os quesitos em julgamento são: bateria, samba-enredo, harmonia, evolução, conjunto, enredo, fantasia, comissão de frente, mestre-sala e porta-bandeira, alegoria e adereços. Em 1984, é inaugurada, na rua Marquês de Sapucaí, a Passarela do Samba (Sambódromo), um projeto de Oscar Niemeyer, com arquibancadas fixas que terminam na praça da Apoteose. É nela que desfilam os dois primeiros grupos. Os dois últimos desfilam na avenida Rio Branco. Atualmente as escolas perderam espontaneidade, em função do turismo e da televisão. Mas ganharam brilho, luxo e esplendor.

Relação da principais escolas de samba do Rio de Janeiro, com o ano de fundação e as cores básicas: Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela: 11/4/1923, azul e branco; Estação Primeira de Mangueira: 28/4/1928, verde e rosa; Unidos de Vila Isabel: 4/4/1946, azul e branco; Império Serrano: 23/3/1947, verde e branco; Beija-Flor de Nilópolis: 25/12/1948, azul e branco; Acadêmicos do Salgueiro: 3/4/1953, vermelho e branco; Estácio de Sá, antiga Unidas de São Carlos: 27/2/1955, vermelho e branco; Mocidade Independente de Padre Miguel: 10/11/1955, verde e branco.

As campeãs cariocas dos últimos 10 anos - 1982: Império Serrano. 1983: Beija-Flor. 1984: Mangueira. 1985: Moc. Indep. de Padre Miguel. 1986 e 1987: Mangueira. 1988: Unidos de Vila Isabel. 1989: Imperatriz Leopoldinense. 1990 e 1991 Moc. Indep. de Padre Miguel. 1992: Estácio de Sá.

comissão de frente: dez a quinze sambistas que apresentam a escola na avenida; *abre-alas*: carro alegórico que pede passagem e traz o nome do enredo; *mestre-sala* e *porta-bandeira*: anfitriões da escola, seus melhores passistas, saúdam o público. O grosso da escola, que deve ter no mínimo quinhentos componentes, divide-se em *alas*: das baianas, tradicional e obrigatória; a das crianças, regulamentada em 1985; a dos compositores, comanda a puxada do samba na avenida. Os destaques, personalidades do enredo ou "celebridades", desfilam em meio às alas ou em cima dos carros alegóricos. Os passistas sambam

Clubes do Frevo - Característicos do Carnaval pernambucano, foram introduzidos no Rio de Janeiro, em 1935, pelo Clube de Frevo Vassourinhas e desfilavam oficialmente no Carnaval carioca. Quatro se destacavam: Misto Pás Douradas, Lenhadores, Vassourinhas e Misto toureiros. Devem ter no mínimo cem componentes.

SALVADOR - Predomina o carnaval de rua, animado por trios elétricos - caminhões que levam cantores, instrumentistas e uma parafernália sonora - e por blocos e ranchos que brincam ao som dos

Blocos - Divididos em blocos de enredo e blocos de empolgação, desfilam oficialmente no Rio de Janeiro. Dentre os de enredo destacam-se: Canários das Laranjeiras; Flor da Maina do Andaraí; Quem Fora de Nós Não Sabe o Que Diz; Bafo de Bode. O número de componentes varia de duzentos a quinhentos, dependendo do grupo em que estiverem classificados. Dentre os Blocos de Empolgação, três são *hors-concours* (desfilam mas não são julgados) Cacique de Ranios; Bafo de Onça e Boêmio de Irajá. Divididos em cinco grupos, o número de componentes varia, conforme a classificação, de duzentos a quatrocentos. ritmos afro-brasileiros. Dentre estes últimos, destacam-se: os Afoxés, ranchos negros; os mais famosos são: Os Filhos de Gandhi e o Badauí; e os blocos de índio e afro: Apaches do Tororó, Comanches, Ileaiê, Malê de Balé e Olodum Babami.

RECIFE E OLINDA: - Animado por blocos que dançam ao som de músicas típicas, como o frevo e o maracatu. Os mais famosos clubes de frevo de Recife são: os Pás Douradas e o Vassourinhas.

I - COMENTÁRIO PESSOAL

[illegible]

DISCIPLINA.: HISTÓRIA - 2º BIMESTRE/93 - 1º PROVA MENSAL - DATA: 01/06/93

TEXTO Nº 01: INT. À HISTÓRIA DO BRASIL - EXPANSÃO EUROPÉIA E PRÉ-REQUISITOS

TEXTO Nº 02: CARÁTER GERAL DA OCUPAÇÃO EUROPÉIA DA AMÉRICA

I - ASSINALE COM UM (X) A ALTERNATIVA CORRETA:

1. Com relação ao FEUDALISMO podemos afirmar que:

- ☐ A. Ocorreu na IDADE MÉDIA e foi um sistema de relações sociais, políticas e econômicas. A crise deste sistema começou a partir do final do período medieval e se estendeu durante toda a época moderna.
- ☐ B. Foi um sistema político implantado na Europa Medieval, onde existiam os senhores-de-engenho e os escravos negros e os índios.
- ☐ C. Foi um sistema econômico, político e social dominante na IDADE MÉDIA, onde a ECONOMIA era plenamente COMERCIAL, ou seja, a produção, feita em larga escala, permitia o abastecimento do MERCADO COMUM EUROPEU.

II - ASSINALE COM UM (X) SOMENTE AS ALTERNATIVAS CORRETAS:

- 1. ☐ A economia feudal era uma economia natural, ou seja: economia natural é do tipo de economia onde quase não existe comércio e onde a produção é voltada para a subsistência dos próprios produtores.
- 2. ☐ É correto afirmar que os comerciantes surgiram no momento em que começaram a ocorrer as trocas de mercadorias. No entanto, sabemos que o objetivo dos comerciantes sempre foi o LUCRO. Conseqüentemente, para que pudessem ter mais lucros, os comerciantes precisavam de: A.) Abundância de Mercadorias; B.) Certa Regularidade no fornecimento de mercadorias; C.) Mercados Consumidores; D.) "Regras do Jogo" favoráveis.
- 3. ☐ Estudamos que os comerciantes precisavam derrubar alguns estorvos que a LEGISLAÇÃO FEUDAL lhes impunha. Podemos citar três: 1.) Cada senhor feudal tributava as mercadorias que passavam pelas suas terras. A dificuldade dos comerciantes era a seguinte: como o território era todo dividido em FEUDOS, as mercadorias, passavam por vários feudos, devendo pagar tributos em todos eles; 2.) Era praxe, na sociedade feudal, utilizar vários tipos de moedas. Isso, evidentemente, causava transtornos à circulação das mercadorias; 3.) Os senhores feudais faziam leis para seus próprios domínios, causando sérios prejuízos para os comerciantes. A solução para esse problema era a seguinte: Os comerciantes precisavam de leis gerais para o país e tribunais onde os juízes não ficassem dependendo dos senhores, mas fossem imparciais. Além disso, precisavam de leis que protegessem as atividades comerciais.

3 - ESCREVA (*CERTO*) OU (*ERRADO*) NAS QUESTÕES ABAIXO:

1. (☐) Na POLÍTICA FEUDAL, o poder não era compartilhado pela NOBREZA, pois os senhores menos ricos eram suseranos dos mais ricos, numa escala que vai dos mais pobres até o REI. O rei era o suserano de todos os suseranos e, por isso era chamado de SOBERANO. Contudo, as despesas do Rei aumentavam muito com a defesa do reino frente a outros reinos. É nesse contexto que o rei passava a ser protetor dos mais pobres, pois precisava arrecadar imposto dos mesmos para pagar suas despesas. Os burgueses, por outro lado, estavam preocupados em ter cada vez mais lucros através do comércio.
2. (☐) Com relação à EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPÉIA, nós podemos dizer que os comerciantes europeus procuravam mercadorias fora da Europa, tais como as especiarias, ouro e prata, açúcar e pau-brasil. É correto afirmar que a procura de mercadorias levou-os a descobrir novas terras e, conseqüentemente, esta procura, estimulou o desenvolvimento técnico da navegação. E, através de grandes embarcações, eles enfrentavam o oceano e descobriram as costas da ÁFRICA, ÍNDIA e AMÉRICA. Vale ressaltar que os portugueses foram os pioneiros nesta política. assim, os europeus traziam as seguintes mercadorias da África: escravos, ouro; da Índia: especiarias; da América Espanhola: ouro, prata; do Brasil, pau-brasil, açúcar.
3. (☐) Analisando o significado dos territórios descobertos pelos europeus, podemos afirmar que: os territórios descobertos não significaram áreas de captação de mercadorias, pois interessava-lhes apenas o comércio. Daí podemos entender o interesse IMEDIATO pelos territórios primitivos e vazios que formavam a América. Foi exatamente a partir daí que se iniciou o desprezo pelo ORIENTE, uma vez que na América, tanto os portugueses, quanto os espanhóis passaram a montar suas empresas agrícolas, no sentido de obterem maiores lucros, pois a distância entre a Península Ibérica e a Europa, em relação à Índia era bem menor.
4. (☐) Estudamos os fatores que presidiram a ocupação primitiva do território, podemos dizer que os comerciantes portugueses estabeleceram inicialmente, simples feitorias destinadas a serem elos de ligação comercial entre eles e a população nativa. As feitorias abrigavam os agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa - um punhado de homens com funções de negociar, administrar os negócios e defender o porto. Por exemplo: período de exploração do pau-brasil.
5. (☐) Os fatores gerais que determinaram a colonização propriamente dita podem ser entendidos assim: Os territórios americanos eram primitivos, habitados por escassa população indígena, que não fornecia mercadorias. No entanto, como os europeus queriam mercadorias, e os indígenas não as produziam, era necessário criar um povoamento mais complexo que o tipo existente nas feitorias e organizar a produção de gêneros que interessavam ao seu comércio.
6. (☐) O colonizador europeu abordou o trópico americano com o espírito de trabalhador, empregando a energia do seu trabalho físico. Ao mesmo tempo, veio como dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial, ou seja, como empresário de um negócio rendoso. Vale dizer que os trópicos eram a região mais propícia para plantar produtos tropicais, pois sendo a Europa uma região fria, os europeus, ao ocuparem regiões tropicais, podiam ampliar a variedade de produtos para comercializar nos mercados

metropolitanos, principalmente o Café, sem contar com a exploração imediata de ouro e prata na região Norte do Brasil.

PROVA DE RECUPERAÇÃO DE HISTÓRIA - 06/07/93

QUESTÕES:

- 1) Por que a exploração agrícola, à época da colonização, era baseada no latifúndio?
- 2) Explique a diferença entre economia de subsistência e economia de exploração.
- 3) Qual a região da colônia onde se localizaram as mais significativas concentrações da população da época colonial? Explique.

***** *****

PROVA BIMESTRAL DE HISTÓRIA - 06/07/93

I - ESCREVA (*CERTO*) OU (*ERRADO*)

OBS.: NÃO SERÁ ADMITIDO QUALQUER TIPO DE RASURA

01. () A colonização do Brasil constituiu para Portugal um problema de difícil solução, pois a população portuguesa era escassa e os descobrimentos marítimos foram realizados pela burguesia comercial, sedenta de lucros, que não encontrara, em Portugal, satisfação para seus negócios.
02. () A economia agrária não teve por tipo a grande exploração rural (latifúndio com lavoura de cana e engenho de açúcar) porque as culturas tropicais não rendiam quando plantadas em pequena escala. Daí a formação, no Brasil, das grandes explorações agrícolas de preferência às pequenas.
03. () A partir de meados do século XVII, importantes transformações incidiram diretamente na produção açucareira, diminuindo a importância que o açúcar tivera até então na economia brasileira. Os fatores de declínio da produção açucareira foram a retração do mercado europeu, a queda dos preços, a concorrência da produção das Antilhas e a descoberta do ouro.
04. () Como o objetivo da colonização era enriquecer não a Metrópole portuguesa, todas as determinações do Reino eram no sentido de aumentar ou regular a produção de mercadorias que iriam ser vendidas na Holanda, pois foram os banqueiros holandeses que patrocinaram a plantação de cana-de-açúcar no Brasil.
05. () Interessava à Coroa a doação das terras a homens de posses que pudessem fazer lavouras, e, conseqüentemente, promover a produtividade das terras e aumentar os rendimentos da Coroa. A seleção dos proprietários da colônia subordinou-se quase unicamente às possibilidades e à habilidade próprias com que cada um contava para aproveitar e valorizar as terras. No Brasil-colônia, a simples propriedade da terra, independente de meios para explora-la e de capital para fecunda-la, significava absolutamente nada.
06. () A sustentação das pequenas propriedades baseia-se num mercado interno que absorva os produtos excedentes dos camponeses e lhes possibilite a compra de outros produtos que lhes são necessários. No Brasil, a dominância do minifúndio,

autominifúndio, auto-suficiente, impediu o surgimento do mercado externo e interno, tornando quase impossível a manutenção de pequenas propriedades.

07. () O Vice-Reinado terminou em 1808, quando chegou ao Brasil a Família Real.
08. () A partir de 1840, todos os governadores gerais do Brasil, receberam o título de vice-reis.
09. () A partir de 1580, o Brasil passou para o domínio da Espanha.
10. () Depois da morte de MEM DE SÁ (1730), Portugal dividiu o Brasil em dois governos: 1.) Governo do Norte; 2.) Governo do Sul. Mas, no entanto, essa divisão não deu certo por vários motivos, porque, mesmo estando dividido em dois governos, uma só era a capital: Salvador, a região mais rica da colônia.
11. () De 1549 a 1572, o Brasil teve três Governadores Gerais: 1.) Tomé de Souza: trouxe para o Brasil as primeiras cabeças de gado bovino; organizou as primeiras entradas em busca de metais preciosos, etc ...; 2.) Duarte da Costa: continuou a obra de desenvolvimento da cultura da cana-de-açúcar, enfrentou as invasões francesas ao Rio de Janeiro, etc ...; 3.) Mem de Sá: continuou a obra de ajuda à lavoura de cana-de-açúcar, fundou a cidade do Rio de Janeiro, em 1567 e realizou a pacificação dos índios Tamoios.
12. () PORTUGAL não era um país capitalista mercantil, pois estava interessado não apenas em defender o Brasil contra o avanço dos estrangeiros. Na verdade, era um país feudal, interessado em colonizar a terra e obter lucros através de sua exploração.
13. () A tentativa de Portugal em ocupar todo o litoral pelas Capitanias não deu muito certo por vários motivos: 1. Era muito difícil uma Capitania se comunicar com a outra; 2. Nem todas as terras eram igualmente férteis para o cultivo da cana-de-açúcar; 3. Nem todos os donatários tinham dinheiro suficiente para cuidar da sua Capitania; 4. A França e a Inglaterra continuavam atacando e saqueando os povoados, muitas vezes destruindo-os; 5. Cada donatário precisava de muito dinheiro para suportar todas as dificuldades.
14. () No ano de 1700 a Coroa Portuguesa criou o Governo Geral para o Brasil. As principais funções do governo geral eram: Acabar com as Capitanias existentes, pois, como vimos, elas não deram certo; defender as terras brasileiras contra a invasão dos estrangeiros; cuidar da religião dos colonos e realizar a catequese dos índios, com o auxílio dos padres franciscanos.
15. () A contribuição forçada do escravo africano foi decisiva para o sucesso da agroindústria açucareira. Durante muito tempo, os engenhos foram o centro da vida econômica, social e política da colônia e deles se originou grande número de cidades e vilas. Eles constituíram a base inicial da colonização do Brasil, provocando o povoamento e a ocupação efetiva das terras brasileiras.

ANEXO 4

TABELAS DE DADOS

Dados sobre a caracterização da clientela/grupo de pesquisa
E.E.P.S.G. "Profª. Maria Julieta de Godoi Cartezani" - Jd. Maria Eugênia - Campinas-SP

I - UNIVERSO PESQUISADO - 2º Colegial B - 1993.

Moças {M} = 15 Rapazes {R} = 16 Total {T} = 31

IDADES*	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
16 anos	03	---	03
17 anos	03	07	10
18 anos	04	01	05
19 anos	01	02	03
20 anos	02	01	03
21 anos	01	02	03
22 anos	01	02	03
23 anos	01	---	01
TOTAL	16	15	31

*para o cômputo das idades foi considerado somente o ano de nascimento.

NASCIDO EM	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
Estado de São Paulo	xxxxxxxx	xxxxxxxx	Xxxxxx
Campinas	12	09	21
Dracena	---	01	01
Jaú	---	01	01
Jundiaí	01	---	01
Rio Claro	01	---	01
São Paulo - Capital	---	01	01
Estado de Minas Gerais	xxxxxxxx	xxxxxxxx	Xxxxxx
Itapagipe	01	---	01
São Sebastião do Pontal	01	---	01
Capelinha	---	01	01
Arceburgo	---	01	01
Estado do Paraná	xxxxxxxx	xxxxxxxx	Xxxxxx
Lagoa Bonita	---	01	01
TOTAL	16	15	31

NÚMERO DE PESSOAS NA FAMÍLIA

NÚMERO	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
04 pessoas	04	05	09
05 pessoas	06	05	11
06 pessoas	04	---	04
07 pessoas	01	02*	03
08 pessoas	01	02	03
TOTAL	16	14	30

*Há duas irmãs entre as famílias com 07 pessoas

PROFISSÃO DOS PAIS

PROFISSÃO DO PAI	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
Ajudante Geral	01	---	01
Comerciante Autônomo	---	01	01
Condutor	01	---	01
Construtor Civil	---	01	01
Eletricista	02	---	02
Empregado da Salsburg	---	01	01
Empregado de Restaurante	01	---	01
Funcionário Público - I.N.S.S.	---	01	01
Fresador Ferramenteiro	01	---	01
Gerente de Manutenção Elétrica	---	01	01
Mecânico de Auto	01	---	01
Metalúrgico	02	---	02
Motorista	01	---	01
Motorista Autônomo {'areeiro'}	01	---	01
Operador de Máquina	---	01	01
Pedreiro Autônomo*	---	02	02
Segurança	01	---	01
Supervisor de Manutenção	01	---	01
Trabalha em Transportadora	01	---	01
Torneiro Mecânico	---	01	01
Zelador	01	---	01
Aposentado	01	02	03
{Órfã de Pai}	---	02	02
Desempregado	---	01	01
Não Informou	---	01	01
TOTAL	16	15	31

PROFISSÃO DAS MÃES	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
Ascensorista	01	---	01
Cozinheira	01	01	01
Despachante	01	---	01
Dona de Casa {do lar}	07	08	15
Empregada Doméstica	01	02	03
Faxineira	01	---	01
Func. Públ. Mun. {Zeladora - Esc. Pref.}	---	02	02
Prendas Doméstica	01	---	01
Profª. Primária	01	---	01
Vendedora - Autônoma {roupas}	01	01	02
Vendedora - Ent. de Prod.	---	01	01
Zeladora	01	---	01
TOTAL	16	15	31

RENDA FAMILIAR = ESTIMATIVA EM CRUZEIROS REAIS [CR\$] 03/08/93.

VALOR EM CR\$	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
18.000,00	---	01	01
20.000,00	01	---	01
21.000,00	---	01	01
30.000,00	01	---	01
50.000,00	03	---	03
55.000,00	01	---	01
60.000,00	---	01	01
62.000,00	---	02	02
70.000,00	---	01	01
80.000,00	01	01	02
100.000,00	01	---	01
{Não Informaram}	08	08	16
TOTAL	16	15	31

PROFISSÕES DOS ALUNOS E ALUNAS

PROFISSÕES	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
Ajudante de Marceneiro	01	---	01
Auxiliar Administrativo III	---	01	01
Auxiliar Contábil; Caixa; Auxiliar de Escritório	---	04	04
Eletricista de Manutenção	01	---	01
Encanador e Eletricista	01	---	01
Escrituraria	---	01	01
Esteticista	---	01	01
Estudante	03	03	06
Ferramenteiro	01	---	01
Mecânico de Autos	01	---	01
Montador	01	---	01
Operadora de Telemarketing	---	01	01
Pintor {Artista Plástico}	01	---	01
Promotor de Vendas	01	---	01
Rep. de Circ. Eletrônicos	01	---	01
Secretária	---	01	01
Torneiro Mecânico	01	---	01
Vendedor(a)	01	01	02
Vidraceiro de Autos	01	---	01
Desempregado	01	---	01
Sem Resposta	---	02	02
TOTAL	16	15	31

ANO DE INGRESSO NA E.E.P.S.G. "PROFª. MARIA JULIETA DE GODOI CARTEZANI"

ANO	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
1983	01	03	04
1984	02	01	03
1985	01	---	01
1987	01	---	01
1989	01	02	03
1990	01	---	01
1991	03	02	05
1992	05	03	08
1993	01	04	05
TOTAL	16	15	31

VEM PARA A ESCOLA

LOCAL DE ONDE VEM	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
Da própria casa	16	14	30
Do local de trabalho	---	01	01
TOTAL	16	15	31

MEIO DE LOCOMOÇÃO	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
A Pé	14	12	24
De Carro	02	02	04
De Ônibus	02	01	03
TOTAL	16	15	31

TEMPO DE LOCOMOÇÃO	RAPAZES	MOÇAS	TOTAL
5 Minutos	03	02	05
10 Minutos	08	08	16
15 Minutos	02	03	05
20 Minutos	03	---	03
30 Minutos	---	01	01
1 Hora	---	01	01
TOTAL	16	15	31

ANEXO 5

MODELOS DE QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA APLICADOS NA E.E.P.S.G. PROF^a
"MARIA JULIETA DE GODOI CARTEZANI" - CAMPINAS-SP

1º QUESTIONÁRIO

LEIA COM ATENÇÃO E RESPONDA AO QUE FOR SOLICITADO TENDO COMO REFERÊNCIA OS PRÓPRIOS TEXTOS E O QUE VOCÊ ESTUDOU EM HISTÓRIA

1. "Quando se estuda o período de passagem da Idade Média aos tempos modernos -- séculos XIV, XV -- dois aspectos se salientam: os ritmos mais acelerados em que as coisas se davam e a variedade de acontecimentos simultâneos em lugares diferentes. Isso fez com que aquele período fosse bem diferenciado de todos os demais ... Mesmo se o compararmos com todos os momentos do longo processo histórico, de seu início aos dias atuais, veremos que foi um momento muito especial, e contém uma riqueza extraordinária de aspectos." (GARCIA: 1990, p. 18.)
 - a) Com base no texto acima, é possível caracterizar o processo de mudança da passagem da Idade Média aos Tempos Modernos? Aponte as características.
 - b) O que é para você Idade Média?
2. Para que os historiadores pudessem compreender melhor esse período, eles recorreram a muitos documentos deixados pelos homens da época, como: livros de batismos das igrejas; censos; inventários; crônicas; livros de literatura; ... Imagine os historiadores do ano 2.200 d.C. tentando compreender como nós vivemos hoje, aqui no Brasil. Quais seriam as fontes documentais melhores para esse estudo?

2º QUESTIONÁRIO

3. Boccaccio, escritor italiano, viveu em Florença, no século XIV e pôde descrever com detalhes muito do que viu acontecer com a chegada da Peste Negra. A seguir, aparece uma das suas descrições sobre a epidemia:

"A crueldade do Céu, e talvez dos homens, foi tão rigorosa, a epidemia castigou de março a julho com tanta violência, muitos doentes foram tão mal socorridos, ou mesmo, devido ao medo que inspiravam às pessoas que passavam bem, abandonados numa tal miséria, que temos razão segura para estimar em mais de cem mil o número de homens que perderam a vida na cidade. Antes do sinistro, não se havia notado talvez em nossa cidade existia uma tal quantidade. Quantos grandes palácios, quantas belas casas, quantas residências, outrora cheias de servos, de senhores e de damas viram enfim desaparecer o mais humilde servidor!! Quantas ilustres famílias, quantos imponentes domínios, quantas fortunas reputadas ficaram privadas de herdeiro legítimo!" (idem)

- * Você vai agora se comportar como historiador. Portanto, deve, ao analisar o documento acima enumerar tudo o que lhe pareça relevante para a compreensão do acontecimento descrito.

4. Faça uma comparação entre uma epidemia dos nossos dias e a Peste Negra do Final da Idade Média.

3º QUESTIONÁRIO

5. Você já parou para pensar sobre a invenção do relógio? Faça isso agora. Imagine os tempos quando não se pensava em relógios. Pense um pouco no seu dia-a-dia e procure registrar as tantas vezes que você necessita dessa maquininha que gosta tanto de trabalhar!
6. Quando nas cidades os relógios começaram a ser necessários é porque surgia um novo tipo de vida. Escreva sobre isso.