



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO *PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY*
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E
ARTES

ANA CRISTINA CALABRIA VICENTE MANGI

**O CONCEITO DO TEMPO NO ENSINO DA HISTÓRIA:
COMO PENSAM OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO *CAMPUS* ENGENHO NOVO I - COLÉGIO PEDRO II**

Duque de Caxias/RJ

2019

ANA CRISTINA CALABRIA VICENTE MANGI

**O CONCEITO DO TEMPO NO ENSINO DA HISTÓRIA:
COMO PENSAM OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO *CAMPUS* ENGENHO NOVO I - COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO - como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:
Educação, Linguagem e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Renato da Silva

Duque de Caxias/RJ

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA – UNIGRANRIO

- M277c Mangi, Ana Cristina Calabria Vicente.
O conceito do tempo no ensino da história: como pensam os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental do Campus Engenho Novo I: Colégio Pedro II / Ana Cristina Calabria Vicente Mangi. – Duque de Caxias, 2018.
188 f : il. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018.
“Orientador: Profº. Renato da Silva”.
Bibliografia: f. 167-174.
1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Formação docente. 4. Colégio Pedro II – História. I. Silva, Renato de. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy. III. Título.

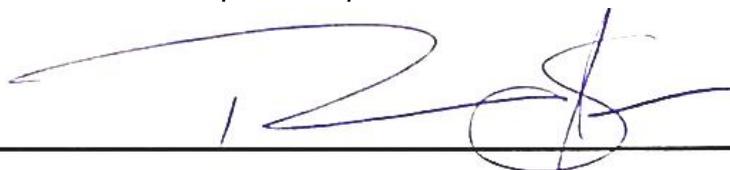
CDD – 370

Ana Cristina Calabria Vicente Mangi

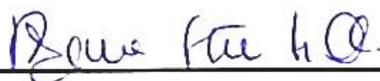
**O Conceito do Tempo no Ensino da História:
Como Pensam os Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do
Campus Engenho Novo I - Colégio Pedro II.**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em
05/02/2019

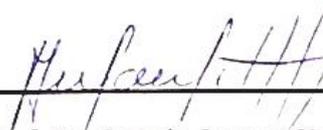
Aprovado pela banca examinadora:



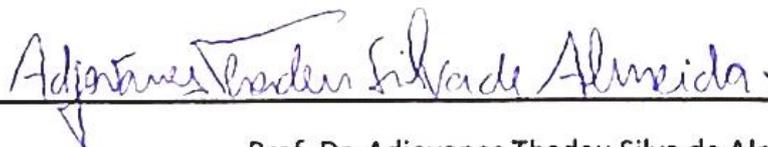
Prof. Dr. Renato da Silva
Orientador
UNIGRANRIO



Profª. Drª. Rosane Cristina de Oliveira
Examinador Interno
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Angelo Santos Siqueira
Examinador Interno
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida
Examinador Externo

CPII

Na paisagem da memória, ficam aqueles que contribuíram para que a experiência de ser humano pudesse ser mais compreendida, transformando as vivências e as lembranças em afetos duradouros.

À minha filha e à minha linda neta, por entenderem a importância deste empreendimento em minha vida.

À minha mãe, pelas tarefas compartilhadas, por acreditar nas possibilidades e por acreditar em eu ser capaz, além do carinho e do orgulho.

Ao meu pai, pelo incentivo na realização deste trabalho.

Especialmente, às minhas queridas amigas Martha e Marluce; sem elas, não teria como continuar minha jornada.

Aos professores que se dispuseram a participar da realização deste estudo com seus depoimentos e que enriqueceram a investigação com suas contribuições.

Ao meu orientador Prof. Dr. Renato da Silva, por suas diretrizes seguras, compreensão, apoio e por compartilhar afetivamente desta jornada.

Aos professores do programa de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes pela contribuição na minha formação acadêmica.

A UNIGRANRIO, especialmente à Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, pela possibilidade e apoio a este estudo.

A todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram e torceram para que tudo desse certo.

OBRIGADA



A Persistência da Memória (ou: Os Relógios Moles; ou: As Horas Derretidas), 1931.

Salvador Dalí

*Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.*

*Industrializou-se a esperança,
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.*

*Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e
entregar os pontos.*

*Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez, com outro número
e outra vontade de acreditar
que daqui para diante,
vai ser diferente.*

(ANDRADE, 2008, p. 90)

RESUMO

Essa pesquisa destina-se a analisar quais são as percepções dos professores pesquisados acerca do conceito de tempo e que práticas pedagógicas utilizam para a construção deste conceito no processo ensino-aprendizagem de história com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de auxiliar na formação de sua identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático. A pesquisa foi realizada na comunidade escolar do *Campus* Engenho Novo I, do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Tomou-se como base os pressupostos de autores como Bloch, Braudel, Bachelard, Le Goff e Carr, cujas reflexões apontam uma ruptura com a história linear e a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica em defesa de uma concepção do tempo histórico, fundada nas experiências concretas dos sujeitos. Procura-se, assim, (re)construir sentidos da experiência que constituem o tempo histórico como campo de pesquisa específico e que envolve a história e suas interlocuções com outras áreas do conhecimento. O tempo histórico se constitui como objeto desta investigação na perspectiva de se apreender como os alunos compreendem, desenvolvem e/ou representam noções temporais. Assim, compreende-se que o entendimento da área de história, dos mais diversos conteúdos, se estrutura sobre as noções espaciais e temporais construídas pela criança, desde o nascimento. Adotou-se como referencial teórico a Epistemologia Genética de Piaget, tanto na elaboração das situações de ensino-aprendizagem, quanto na explicação da construção das noções temporais e na análise dos dados. E, ainda, a perspectiva de Certeau, baseada nas ideias de Bakhtin e Vygotsky, para compreender melhor o contexto sócio-histórico-cultural das crianças. A metodologia teve um enfoque quantitativo, numa abordagem descritivo-interpretativa, de caráter exploratório. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, observação participante, principalmente no que diz respeito à elaboração de trabalhos desenvolvidos pelos docentes pesquisados com seus alunos em sala de aula. A análise dos dados seguiu a linha teórico-metodológica da análise do discurso. Os resultados apontam para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, visando um maior entendimento da história e do conceito do tempo. Este é possibilitado por uma conjunção de fatores referentes à fase de desenvolvimento do pensamento em que a criança se encontra, suas atuais construções sócio-temporais, assim como suas construções anteriores, facilitadas pelas interações sócio-cognitivas. O processo de tomada de consciência desses docentes provocou modificações nas conceituações e em suas ações ao longo do ano, se apresentando como uma maneira adequada e eficaz de promover uma melhor compreensão da história.

Palavras-chave: Educação. Ensino fundamental básico. Formação docente. História. Tempo histórico.

ABSTRACT

This research aims to analyze the teachers' perceptions about the concept of time and what pedagogical practices use to construct this concept in the teaching-learning process of history with students from the first years of elementary school, in the sense of assisting in the formation of its planetary identity and of a citizenship of a critical and democratic character. The research was carried out in the school community of *Campus* Engenho Novo I, of Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. It was based on the assumptions of authors such as Bloch, Braudel, Bachelard, Le Goff and Carr, whose reflections point to a rupture with linear history and the deconstruction of the idea of progress as a historical norm in defense of a conception of historical time founded in the concrete experiences of subjects. The aim is to (re) construct the senses of experience that constitute historical time as a specific field of research and that involves history and its interlocutions with other areas of knowledge. Historical time is an object of this research in order to understand how students understand, develop and / or represent temporal notions. Thus, it is understood that the understanding of the area of history, of the most diverse contents, is structured on the spatial and temporal notions constructed by the child, from birth. The Piaget Genetic Epistemology was adopted as a theoretical reference, both in the elaboration of teaching learning situations and in the explanation of the construction of temporal notions and in the analysis of the data. And yet, the perspective of Certeau, based on the ideas of Bakhtin and Vygotsky, to better understand the socio-historical-cultural context of children. The methodology had a quantitative-qualitative approach, in a descriptive-interpretative approach, of exploratory character. The instruments of data collection were questionnaires, participant observation, mainly with regard to the elaboration of works developed by the teachers researched with their students in the classroom. Data analysis followed the theoretical-methodological line of discourse analysis. The results point to the development of new pedagogical practices, aiming at a greater understanding of History and the concept of time. This is made possible by a conjunction of factors related to the developmental phase of the child's thinking, his current socio-temporal constructions, as well as his previous constructions facilitated by socio-cognitive interactions. The process of awareness of these teachers caused changes in the conceptualizations and their actions throughout the year, presenting itself as an adequate and effective way of promoting a better understanding of history.

Keywords: Education. Elementary basic education. Historical time. History. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação dos docentes.....	109
Gráfico 2: Atuação docente em história nos anos iniciais do ensino fundamental.....	110
Gráfico 3.1: Total de categorias descritivas das características do tempo apontadas pelos pesquisados.....	111
Gráfico 3.2: Total, por formação docente, de categorias descritivas das características do tempo apontadas pelos pesquisados.....	112
Gráfico 4.1: Total de categorias relativas à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo apontadas pelos pesquisados.....	117
Gráfico 4.2: Total, por formação docente, de categorias relativas à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo apontadas pelos pesquisados.....	117
Gráfico 5.1: Total da caracterização do tempo apontada pelos pesquisados.....	123
Gráfico 5.2: Total, por formação docente, da caracterização do tempo apontadas pelos pesquisados.....	123
Gráfico 6.1: Total do julgamento da utilidade ou não do conceito de tempo apontado pelos pesquisados.....	124
Gráfico 6.2: Total, por formação docente, do julgamento da utilidade ou não do conceito de tempo apontado pelos pesquisados.....	124
Gráfico 7.1: Total do julgamento da melhor maneira de determinar o tempo apontado pelos pesquisados.....	125
Gráfico 7.2: Total, por formação docente, do julgamento da melhor maneira de determinar o tempo apontado pelos pesquisados.....	125
Gráfico 8.1: Total do julgamento sobre o caráter contínuo/descontínuo do tempo apontado pelos pesquisados.....	127
Gráfico 8.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre o caráter contínuo/descontínuo do tempo apontado pelos pesquisados.....	127
Gráfico 9.1: Total do julgamento sobre a reversibilidade ou não do tempo apontado pelos pesquisados.....	127
Gráfico 9.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre a reversibilidade ou não do tempo apontado pelos pesquisados.....	128
Gráfico 10.1: Total do julgamento sobre a possibilidade das “viagens no tempo” apontado pelos pesquisados.....	128
Gráfico 10.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre a possibilidade das “viagens no tempo” apontado pelos pesquisados.....	129
Gráfico 11.1: Total sobre o caráter cíclico ou linear do tempo apontado pelos pesquisados.....	130

Gráfico 11.2: Total, por formação docente, sobre o caráter cíclico ou linear do tempo apontado pelos pesquisados.....	130
Gráfico 12.1: Total sobre a velocidade com que o tempo flui apontada pelos pesquisados.....	131
Gráfico 12.2: Total, por formação docente, sobre a velocidade com que o tempo flui apontada pelos pesquisados.....	131
Gráfico 13.1: Total sobre o caráter do tempo: relativo ou absoluto, apontado pelos pesquisado.....	132
Gráfico 13.2: Total, por formação docente, sobre o caráter do tempo: relativo ou absoluto, apontado pelos pesquisados.....	132
Gráfico 14.1: Total sobre a possibilidade de contração e dilatação temporais, apontada pelos pesquisados.....	133
Gráfico 14.2: Total, por formação docente, sobre a possibilidade de contração e dilatação temporais, apontada pelos pesquisados.....	133
Gráfico 15.1: Total sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo, apontada pelos pesquisados	135
Gráfico 15.2: Total, por formação docente, sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo, apontada pelos pesquisados.....	135
Gráfico 16: Total do julgamento sobre a concepção da importância do conceito de tempo e ideia sobre história, apontado pelos pesquisados que atuam na área de história.....	136
Gráfico 17.1: Total do julgamento sobre a existência ou não de diferenças entre as diversas dimensões do tempo, apontado pelos pesquisados que atuam na área de história.....	139
Gráfico 17.2: Total do julgamento sobre quais seriam as diferenças entre as diversas dimensões do tempo, apontado pelos pesquisados que atuam na área de história.....	140
Gráfico 18: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de história trabalham a noção de presente/passado no ensino de história.....	141
Gráfico 19: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de história trabalham o cotidiano e sua memória.....	144
Gráfico 20: Total do julgamento sobre quais são as estratégias utilizadas pelos pesquisados que atuam na área de história para trabalhar com o conceito de tempo.....	147
Gráfico 21: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de história utilizam o conhecimento prévio do aluno com relação este tipo de conceito e o ensino da história.....	155

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Linhas de tempo da vida produzidas pelos alunos dos docentes pesquisados.....	149
Foto 2: Linha de tempo da vida produzida por um dos alunos dos docentes pesquisados.....	149
Foto 3: Mural produzido pelos alunos dos docentes pesquisados, a partir dos textos citados.....	151
Fotos 4,5 e 6: Linhas de tempo dos períodos históricos do Brasil produzidas pelos alunos dos docentes pesquisados.....	152
Fotos 7 e 8: Produção da viagem no tempo feita pelos alunos dos docentes pesquisados.....	153
Fotos 9 a 14: Exposição produzida pelo Projeto – OS OBJETOS E AS HERANÇAS CULTURAIS CONTAM HISTÓRIAS – com alunos dos docentes pesquisados.....	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da linha de tempo aplicada pelos pesquisados em sala de aula.....	149
Figura 2: Modelo dos textos aplicados pelos pesquisados em sala de aula.....	150
Figura 3: Modelo dos textos de comparação aplicados pelos pesquisados em sala de aula.....	151

Quadro 1 – Competências específicas / habilidades de estudos sociais dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II.....	175
Quadro 2 – Conteúdos e eixos temáticos de estudos sociais dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II.....	176

LISTA DE SIGLAS

CENI	<i>Campus</i> Engenho Novo I
CPII	Colégio Pedro II
EF	Ensino fundamental
IFE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MULTIEDUCAÇÃO	Empresa Municipal de Múltiplos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Formação Continuada
PGE	Plano Geral de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
SESOP	Setor de Orientação Pedagógica
TTs	Temas Transversais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	20
1.1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	20
1.2. FORMAS DE EDUCAR: A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE PIAGET A VYGOSTSKY.....	29
2. O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
2.1. O QUE É A HISTÓRIA?.....	44
2.2. O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
3. (RE)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE TEMPO.....	62
3.1. O QUE É O TEMPO? HISTÓRIA, CRONOLOGIA, POESIA E DEMAIS ÓTICAS.....	62
3.2. RELEVÂNCIA NO ENSINO DA HISTÓRIA E NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
4. QUANDO AS MÚLTIPLAS VOZES ENUNCIAM CONCEITOS NA PRÁTICA	89
4.1. PERFIL DOS DOCENTES PESQUISADOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO: COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS ENGENHO NOVO I – RJ – BRASIL.....	89
4.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	99
4.3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	102
4.3.1. QUEM SÃO ESSES DOCENTES?.....	109
4.3.2. O QUE PENSAM ACERCA DO TEMPO?.....	110
4.3.3. COMO ESSES DOCENTES ATUAM EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TEMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA?.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE 1 – QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS/HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II.....	175
APÊNDICE 2 – QUADRO 2 – CONTEÚDOS DOS EIXOS TEMÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II.....	176
APÊNDICE 3 –QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES.....	177
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	180
APÊNDICE 5 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO.....	181
APÊNDICE 6 – PROJETO - OS OBJETOS E AS HERANÇAS CULTURAIS CONTAM HISTÓRIAS.....	182

INTRODUÇÃO

O término da graduação em história foi concomitante ao início do trabalho como professora dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II (em 1986). Trazia no espírito, como professora, uma inquietação bem “nebulosa” que se formulava num angustiante questionamento, sob a forma da pergunta: “O que trazem, de conhecimentos próprios e informais, os alunos à escola?” Muitas vezes fiz-me essa pergunta ao olhar para aqueles rostinhos que, seguidamente, voltavam a frequentar as salas de aula. Mesmo depois de um feriado ou depois de um gostoso final de semana prolongado, lá estavam eles a server tudo o que lhes era explicado. Aprendiam e representavam seu aprendizado. Ficava sempre no espírito a dúvida sobre a capacidade de entendê-los.

Posteriormente, ao assumir a coordenação pedagógica de estudos sociais e a direção pedagógica, em seguida, na mesma escola, pude observar a necessidade de instrumentalizar melhor os professores na construção de conceitos com seus alunos, principalmente na área de história.

Com o tempo, isso levou-me a lançar um olhar investigador sobre a prática educativa e sobre o cotidiano escolar. Firmou-se a convicção de que somente um debruçar mais cuidadoso sobre os mecanismos e formas de percepção, representação e consciência da história, cultura e do tempo histórico dos professores, é que poderia levá-los a desenvolver um trabalho mais eficaz junto aos alunos, na elaboração de conhecimentos históricos e das demais ciências humanas.

A partir dessas preocupações, pretendeu-se iniciar a jornada no mestrado em Humanidades, Culturas e Artes como possibilidade de estudo, pesquisa e qualificação profissional, a fim de olhar para a realidade escolar com novas perspectivas. Este curso de mestrado da UNIGRANRIO conseguiu aliar o diálogo entre a teoria, a prática docente e a produção de novos conhecimentos.

O tempo é um conceito multidisciplinar por sua própria natureza e tem sido objeto de pesquisa e reflexão em diversas áreas do conhecimento. Das artes à astronomia, passando pela geografia, história, psicologia, filosofia, biologia e física, dentre outras, encontramos muitos estudos que o têm por eixo central. É relevante ressaltar que o tempo desperta um fascínio e interesse proporcional à dose de mistério que sempre carregou ao longo da história.

O conceito tempo merece, portanto, ser explorado, quer seja por sua importância científica, quer seja por quaisquer outros de seus aspectos relevantes em nosso meio sociocultural (artístico, filosófico, econômico, tecnológico etc.). Essa é, indubitavelmente, uma parte muito importante da motivação deste estudo. Assim, ao interesse inicial e pessoal pelo tema tempo “em si”, acrescenta-se o desejo de execução de um trabalho de pesquisa que compreenda aspectos da elaboração do conceito de tempo pelo seu interesse intrínseco.

Tempo e história estão relacionados, levando-se em conta que tempo é vida, uma vez que, quando ele acaba, morremos. E história é o conhecimento sobre a própria vida, pois sabemos da impossibilidade de registrar e rememorar tudo o que pensamos, agimos ou sentimos. Se não podemos ou se não nos interessa todo o passado, observamos aquela parte que resistiu ao tempo, que buscamos a partir de testemunhos, documentos, fotografias, vídeos, produzidos e conservados por indivíduos ou coletividades, por meio de relatos construídos e reproduzidos por historiadores e partilhados por outros.

Nessa perspectiva, a história pode ser entendida como um conhecimento sobre a própria vida, configurado em narrativa histórica, concebido dentro de regras da história- ciência ou da história- disciplina escolar.

A palavra história, cuja raiz grega designa a “ação de ver”, dá ao historiador o papel daquele que viu, ainda que sua experiência testemunhal seja aquela acrescida da experiência de outras testemunhas, outras visões dos fatos, já consideradas documentação. O historiador torna-se, assim, o mediador entre os acontecimentos e o registro desses acontecimentos, criando a lacuna entre os existentes traços individuais e os traços histórico-sociais, cujo preenchimento e reconhecimento é o processo de desalienação.

A liberdade está na possibilidade da escritura fora do poder, antissistêmica, em detrimento da escritura do poder, sistêmica. A história, como processo dinâmico, portanto, mostra-se no exame das relações do real. E é aí que se encontra o sujeito, o homem histórico, aquele que – se consciente - “faz a hora”.

Portanto, pode-se afirmar que a história é construída por seus agentes, ela não acontece de maneira distanciada do homem, que precisaria conhecê-la como uma história que aconteceu no passado e acabou. A pesquisa histórica é mobilizada pela localização sociocultural de quem a faz: “[...] é impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam” (CERTEAU, 2007, p. 45).

Conhecer história permite-nos, portanto, conhecer melhor a nós mesmos, como acentua o historiador inglês Jenkins (2001, p. 42): “a história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades”. O conhecimento histórico diferencia-se de outras formas de conhecimento pela centralidade da dimensão temporal, que possibilita uma perspectiva das ações humanas no decorrer do tempo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de história dos anos iniciais do ensino fundamental encontram-se fundamentos que reforçam a importância do ensino da história na construção de noções que interferirão nas estruturas cognitivas dos alunos, “na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a história” (BRASIL, 1997, v. 08.2, p. 30).

Com base nesses pressupostos sobre os conceitos de tempo e história, bem como a relação entre eles e a forma como devem ser abordados e trabalhados na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental verifica-se que, na prática, estas questões ainda perpassam ao longo da prática docente. Conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem de história está aquém de suas possibilidades. A experiência profissional da pesquisadora identifica a dificuldade encontrada pelos professores no trabalho de construção do conceito de tempo com seus alunos.

Tais dificuldades se refletem nas seguintes questões: qual será a diferença entre os conceitos de tempo histórico e tempo cronológico? Como trabalhar tais conceitos com os alunos? Devemos partir do cotidiano do aluno? As práticas pedagógicas favorecem essa construção? Fornecem subsídios suficientes, aos professores, para que o aluno construa o conceito de tempo e, conseqüentemente, aprendizagens significativas para o ensino da história? A construção desse conceito no ensino da história é fundamental para a formação, no aluno, de uma identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático?

Sendo assim, como os docentes poderiam ensinar com eficácia, se seus próprios conhecimentos não estão consolidados? Como seria um trabalho de intervenção junto a eles, realizado pela coordenação pedagógica, de modo a conduzir a aprendizagens significativas?

Diante dessas indagações é que formulou-se o problema da presente pesquisa: quais são as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do conceito de tempo e que práticas pedagógicas utilizam para a

construção deste conceito no processo de ensino-aprendizagem de história com seus alunos?

Configurado o problema, foram construídas, como processo natural de seu desmembramento, as seguintes questões para nortear o desenvolvimento da pesquisa: quais as percepções e crenças dos docentes acerca da natureza, constituição e relevância do conceito de tempo, nas suas múltiplas dimensões, no ensino da história? Quais são as contribuições do ensino de história para a construção do conceito de tempo e de uma formação mais crítica, participativa e planetária dos discentes? É possível se chegar a novas práticas pedagógicas para formação na área de história? Que estratégias levam, de forma mais eficaz, à construção da história e do conceito de tempo em situações do dia a dia escolar?

Esta pesquisa destina-se a analisar, na comunidade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do *Campus* Engenho Novo I do Colégio Pedro II, o conhecimento docente sobre o conceito de tempo. Além disso, visa à implantação de novas práticas pedagógicas para formação na área de história. Busca compreender, também, aspectos de elaboração do conceito de tempo por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e a forma como o docente conduz esse ensino.

Ao final do estudo, deverão ser apresentados os dados coletados e uma análise criteriosa, fazendo correlação com os objetivos traçados no início da pesquisa. Como objetivo geral, temos o de analisar quais são as percepções acerca do conceito de tempo e que práticas pedagógicas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam para a construção deste conceito no processo de ensino-aprendizagem de história. E por desdobramentos, os objetivos específicos de apontar as concepções e contribuições contemporâneas do ensino de história para a formação crítica e participativa dos discentes; conceituar tempo, a partir da legislação vigente e demais óticas, buscando sua possível relevância no processo ensino-aprendizagem de história; especificar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a construção da história e do conceito de tempo em situações do dia a dia escolar. Portanto, aqui, deverão ser respondidos se os objetivos da pesquisa foram alcançados ou não e quais serão os resultados da coleta de dados.

Mas por que o tempo?

Porque à motivação inicial e pessoal pelo tema tempo “em si”, acrescenta-se uma motivação própria de um trabalho de pesquisa: compreender aspectos da elaboração do conceito de tempo, pelo seu interesse intrínseco e, também, visando a

orientar o trabalho do professor e subsidiar sua ação na sala de aula. A proposta é contribuir para que a história, enquanto disciplina escolar, possa efetivamente estabelecer um diálogo frutífero com as demais disciplinas, promovendo uma reflexão verdadeiramente interdisciplinar sobre o tempo, à altura da ampla questão que esse tema representa; além de promover um ensino de qualidade, inserido nas demandas da pós-modernidade.

Não pode-se esquecer que o tempo histórico está ligado às mudanças e às permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período. Enclausurar a história ao tempo passado seria um erro, já que o presente é uma dimensão fundamental do tempo histórico. Primeiro, porque é sempre do tempo presente que falamos sobre o passado, a partir de questões que este presente nos coloca e, segundo, porque o passado conta pelo que significa, explica e esclarece para nós. Se não for assim, torna-se mera curiosidade e ilustração. Desta forma, o tempo histórico é o da transformação – criação – da realidade, do presente com primazia sobre o passado, que só tem significado se permite a compreensão das indagações contemporâneas. E, somente por intermédio da educação, tal construção conceitual poderá se realizar.

Já se tornou consenso a ideia de que uma das contribuições do ensino de história ao educando é a construção da capacidade de pensar historicamente. Em linhas gerais, isso diz respeito à percepção da historicidade das coisas, desde a concepção da história como obra humana até a capacidade de avaliar as determinações, condicionamentos e possibilidades do momento histórico em que se vive.

O ensino de história visa, também, a contribuir para a formação do indivíduo na tomada de decisões diversas, pois toda ação deriva de uma reflexão sobre o tempo, avaliação de eventos passados e projeção para momentos futuros.

O indivíduo, ao agir, atribui sentidos ao tempo e à sua ação dentro dele. Ao propiciar e mediar informações, ideias e conceitos históricos aos alunos, o ensino desta disciplina permite que estes atribuam sentido ao tempo e à história de forma mais coerente e significativa no mundo contemporâneo.

Assim, esse estudo procura, essencialmente, discutir e analisar como a construção do conceito de *tempo* no ensino de história auxilia na sua formação da identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, optou-se por trabalhar em duas frentes, a saber: uma visão teórico-literária sobre as perspectivas para o ensino e a visão dos docentes sobre as suas experiências profissionais e nas concepções que cada um tem de sua prática pedagógica, procurando perceber as suas principais limitações e dificuldades.

Essa dissertação é dedicada especificamente aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo complementada por cinco capítulos.

O primeiro capítulo, a *Educação na Contemporaneidade*, traz à tona os vários significados educacionais e filosóficos construídos acerca da percepção do conceito de educação. Busca esclarecer e definir a importância do conceito de educação, dentro de uma concepção construtivista, formulada na contemporaneidade, trazendo por base estudos teóricos que subsidiarão a posterior conceituação de tempo e nortearão a metodologia de pesquisa desenvolvida em campo.

O segundo capítulo trata do *Ensino de História e o Conhecimento Histórico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e aborda diversos autores que fundamentarão as concepções mais progressistas sobre o ensino de história. Complementa a investigação teórica, dialoga com autores sobre a temática investigada e apresenta as perspectivas teóricas, as mais modernas conceituações levantadas na pesquisa bibliográfica, de construção de conceitos, de aprendizagens, que embasaram todo o processo da ação educativa investigada neste estudo.

O terceiro capítulo, a *(Re)Construção Histórica do Conceito de Tempo*, detalha tal conceito de tempo na sua multiplicidade de visões: histórica, cronológica e poética, dentre outras. A primeira seção conceitua tempo em perspectivas diversas, tais como história, cronologia e poesia. Na sua segunda seção, apresenta o papel relevante do conceito de tempo no ensino de história e na construção do espírito cidadão nos anos iniciais do ensino fundamental, esteado nos documentos oficiais nacionais.

O quarto capítulo, *Quando as Múltiplas Vozes Enunciam Conceitos na Prática*, aponta os conceitos anteriormente apresentados de educação, história e tempo, premissas para o estudo da disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele traz as vozes dos docentes que responderam aos questionários de entrevista desta pesquisa, mostrando a aplicação prática desses conceitos.

E, por fim, o quinto capítulo, *Considerações Finais*, sumaria o trabalho desenvolvido ao longo de toda pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Esse capítulo traz à tona os vários significados educacionais e filosóficos construídos acerca da percepção do conceito de educação. Busca esclarecer e definir a importância do conceito de educação, dentro de uma concepção construtivista, formulada na contemporaneidade, trazendo por base estudos teóricos que subsidiarão a posterior conceituação de tempo e nortearão a metodologia de pesquisa desenvolvida em campo.

Ele se divide em dois setores, que tomam por base os conceitos-chave que alicerçam os demais capítulos. Primeiramente, retrata o conceito de educação no tempo contemporâneo, seguido por uma especificação desse conceito dentro de uma perspectiva construtivista.

1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Educação é algo que alcança a todos, seja na família, na rua, na escola ou em diferentes espaços de convívio, de uma ou várias maneiras, com uma ou com várias (educações), todos estão envolvidos com ela, aprendendo ou ensinando, sabendo, sendo ou vivendo, dia a dia de nossa vida mistura-se com a educação.

Segundo Brandão (2007, p. 60), não existe apenas uma forma de “educar”, a escola não é o único lugar onde ela acontece, o ensino escolar não é a única prática e o professor não é o único praticante.

Não existem histórias sem sentido. [...] a história se transforma no livro dos vivos, como uma trombeta poderosa, que ressuscita do sepulcro aqueles que há séculos não passavam de pó... para isso, todavia, precisamos de tempo, sendo realmente necessário considerar os acontecimentos, combiná-los, descobrir-lhes o nexos, mesmo aqueles menos visíveis (ECO, 2007, p.17).

A educação existe livre, sendo uma das formas que os indivíduos criam para tornar “comum” - um saber, uma ideia, uma crença – ou seja, “comunitário”, tal como um bem, trabalho ou vida. Ela pode ocorrer por imposição de um sistema centralizado de poder, que utiliza o conhecimento e o controle sobre o como as armas reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos direitos.

Ela é uma parte do modo de vida dos grupos, mais uma das invenções que os indivíduos criam e recriam na e para a sociedade. As diversas formas de educação produzem e praticam maneiras de reprodução do saber que atravessam os grupos

sociais, as regras do trabalho, seus códigos de conduta, os segredos do artesanato ou da tecnologia, assim como, da religião de qualquer povo.

Brandão (2007, p. 62) afirma que, da mesma forma que a sociedade é um corpo coletivo constituído pela individualidade das pessoas, cujo fim é a felicidade de seus membros a quem todas as suas instituições devem servir, a educação também precisa ser pensada e realizada “como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente”.

Desta forma, segundo Schall e Struchiner (1995), a concepção político-social de educação nasce na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, em resposta à preocupação com a democratização da cultura e finca suas raízes no Brasil a partir da década de 60, com Paulo Freire, que, inicialmente dirigindo seu trabalho para a alfabetização linguística e política do adulto, propõe como tema central na educação a humanização das relações sociais e a libertação do homem.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos bastante o mundo para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e abandoná-los a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-os em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 1997, p. 221).

Este pensamento coaduna-se ao que Freire (1997b) dissertou, ou seja, educar é construir, é libertar a humanidade do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e que a questão da identidade cultural, tanto individual quanto coletiva, é essencial à prática pedagógica. Para que o processo de aprendizagem seja operante, faz-se necessário respeitar a identidade cultural, a autonomia e considerar as experiências vividas e trazidas pelos alunos antes de chegarem à escola, e não somente palavras despidas de significação real.

Para Freire (2001), a educação além de ideológica, também deve ser dialogante, à medida que o aprendiz e o docente, sendo dotados de alma, desejos e sentimentos, necessitam estabelecer uma comunicação entre eles para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Este autor traz, em seus trabalhos publicados, ideias que falam a favor de um processo educativo que humanize os sujeitos histórico-sociais. Ele compreende e acredita na necessidade dos educadores buscarem ir contra o fatalismo inerente à

nossa atual sociedade, identificando e revelando a ideologia que configura e mantém a ética da ganância. Para ele, formar um ser humano não é puramente treiná-lo no desempenho de destrezas, já que a ética permeia a formação dos homens enquanto sujeitos histórico-sociais.

[...] as doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para 'lerem o mundo', e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal. A linguagem dos neoliberais fala da necessidade do desemprego, da pobreza, da desigualdade. Penso que seja de nosso dever lutar contra essas formas fatalistas e mecânicas de compreender história. Enquanto as pessoas atribuírem a fome ou a pobreza que as destroem ao destino, à fatalidade ou a Deus, pouca chance haverá de promover ações coletivas (FREIRE, 2001, p. 36).

Ao pensar na concepção de educação histórico-social como uma das possibilidades para a formação dos sujeitos, é esperado que os seres humanos desenvolvam sua capacidade crítica de participação em sociedade, ou seja, como um ser autônomo e reflexivo na organização da vida social. Esse processo educacional, estando permeado por inter-relações entre docentes e discentes, permite o desenvolvimento gradativo de todos os envolvidos neste contexto escolar. Ninguém nasce sabendo "*ser humano*", mas, apenas "na convivência dialógica histórico-social é que a consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver em um processo permanente de pesquisa" (FREIRE, 2001, p. 65).

De acordo com Freire (1997b), ao educador cabe atuar com reflexão e prática libertadora, não significando incorporar seus objetivos e suas aspirações como mera reprodução acrítica pelos educandos, mas possibilitar a esses discentes se tornarem produtores de suas próprias histórias:

[...] é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos as suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação de jovens [...] é a incorporação

da cultura e a realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa (FREIRE, 1997a, p. 52).

A concepção de educação de Freire propugna o homem como sujeito autônomo e, nessa visão, existe uma busca em perceber o sujeito como um todo, sem fragmentá-lo, reservando um espaço para a emoção e o sentimento. Esse sujeito, em sua essência, encontra-se sempre em busca de condições para transformar a realidade que o circunda e do seu ideal de mundo. A formação deste ser encontra-se na conscientização de sua condição social e de sua realidade, fazendo com que seja primordial sua capacidade de transformação, de construção e de renovação do conhecimento e de promoção de seu desenvolvimento. Assim, a concepção de educação de qualidade só ocorre à medida que haja sempre uma preocupação em formar o indivíduo integral, com um olhar crítico e consciente e um melhor convívio entre seus semelhantes. Para o autor (1997b, p. 74), a educação não cria cidadania e não é a chave para a transformação, mas é indispensável, pois, por meio dela, possibilitamos presença ativa, crítica, decidida de todos em relação à coisa pública.

O compromisso do educador, segundo Freire (1992, p. 79), é algo muito sério. Ele ocorre na prática educativa, pois lida com pessoas, participando da sua formação. Esta participação pode ajudar ou prejudicar à medida que nesta busca e processo de conhecimento pode-se concorrer com a incompetência, má preparação, irresponsabilidade ou contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Ao conceber a educação como prática social humanizadora, científica e crítica, advém a necessidade de trabalhar esmiuçadamente com a categoria **tempo** na perspectiva histórica, para daí compreender dentro dessa máxima como se estabelece o foco da seriedade, o compromisso social e a maneira como se assume este compromisso na formação das crianças, adolescentes e adultos. Vendo a seriedade nesta ótica, o compromisso do professor é com o aluno e, porque é com o aluno, o ensino-aprendizagem torna-se realmente sério e exigente e as temáticas complementares à formação vão dando enlevo à realidade formadora desse novo cidadão. Não basta transmitir conteúdos, é necessário garantir que, de fato, se assegure um ensino de qualidade para que realmente possam apresentar a aprendizagem esperada. Freire (1992, p. 81) afirma que “estudar é um fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria”. Isto implica a formação de uma disciplina rigorosa

imposta por cada um, mas nunca de maneira doada ou imposta por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação.

A questão do estudar consolida e remete de novo ao compromisso do educador, à percepção, à compreensão e à aceitação do ensino como prática social séria e exigente. O compromisso do professor não se esgota na série ou nas séries escolares em que estão seus alunos, nem no curso que fazem, nem na escola; é um compromisso social, pois é no âmbito da sociedade que é conhecido, reconhecido, avaliado e no qual recebe novo significado.

Para Freire (1992), a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando são imersos numa aventura de descoberta compartilhada, eis aí presente a dimensão do **tempo** que ascende a uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana. A educação no processo do conhecimento e apropriação do **tempo** insere-se na relação dialética da elaboração do conhecimento.

O sujeito precisa experimentar, em sua prática, a capacidade de transformação de sua situação, para participar, ativa e conscientemente, da luta por sua libertação. Deve comprometer-se no processo educativo com a consciência, cada vez mais crítica, de seu papel de sujeito de transformação. Para ele, só a partir da conscientização, é que o homem pode se libertar, exercendo sobre a realidade e os mitos que buscam descaracterizá-la, a necessária decodificação, chegando a um nível crítico de conhecimento.

Costuma-se definir nossa era como a era do conhecimento. Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos (GADOTTI, 2004, p. 26).

Fazendo a síntese da objetividade e da subjetividade, a educação político-social vê o sujeito em constante interação com o mundo, tomando-o como ser concreto situado no tempo e no espaço, inserido num contexto socioeconômico e cultural específico que dialeticamente o determina e que, ao mesmo tempo, é por ele determinado.

A proposta encaminhada por Delors (2001) pauta-se na necessidade de mudanças na educação, fortalecendo a política de educação para todos, em face das transformações inerentes ao contexto atual. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89). Aponta para a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal à não formal e alega que a aprendizagem não ocorre somente ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” (2001, p. 89). Segundo o autor (2001), faz-se necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do início ao fim, todos os momentos de atualizar, aprofundar, enriquecer os primeiros conhecimentos e a adaptação a um mundo em mudança. Assim, afirma que a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida que estaria assentado em quatro pilares, pilares estes também do conhecimento e da formação continuada: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (2001, p. 96).

Nessa perspectiva, percebe-se que há um enfoque na capacidade de construir e reconstruir o conhecimento, um entendimento da aprendizagem como processo permanente que tem o **tempo** como dinâmica do construir (MORIN, 2000, p. 74).

Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender linguagens e metodologias em detrimento de conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “*pensar pensamentos*”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro (GADOTTI, 2004, pp. 16-17).

Portanto, dentro dessa perspectiva temporal, *aprender a fazer*, indissociável do aprender a conhecer é o segundo pilar na construção do processo de aprendizagem neste novo milênio, cujo “discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos” (DELORS, 2001, p. 45). Faz-se emergir um desafio relevante para a escola: superar a dicotomia entre o tempo de aprender e o de fazer (trabalhar), bem como, na prática docente, a dicotomia entre teoria e prática (MORIN, 2000, p. 79).

Gadotti (2004, pp. 16-17), afirma que “a substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental”. Assim, hoje, vale mais a competência pessoal do que somente a qualificação profissional para que o indivíduo seja considerado apto a enfrentar novas situações de emprego e, ao trabalho em equipe, a flexibilidade é essencial.

O terceiro pilar apresentado por Morin (2000, p. 81) refere-se a “aprender a conviver ou viver juntos, a viver com os outros, levar os alunos a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos no planeta”. Essa proposição tenta resgatar uma forma de educação na qual o sujeito é concebido como um ser capaz de se relacionar de forma harmoniosa e respeitosa com os seus semelhantes, aderindo a uma filosofia de vida na qual a colaboração, as parcerias substituem o individualismo, dando espaço para o pensamento holístico, que busca a reunificação das partes no todo. Segundo Morin (2000, p.81), a visão de inter-relacionamento, de interconexão e de totalidade proposta pelo novo paradigma da ciência busca a superação das verdades absolutas e inquestionáveis, da racionalidade do positivismo, do pensamento convergente e do conhecimento fragmentado. Gadotti (2004, pp. 16-17) aponta a tendência de valorizar a participação em projetos de cooperação, de compreender o outro, de perceber a interdependência e de administrar conflitos.

No quarto pilar, aprender a ser, Delors (2001, pp. 96-98) propõe que a educação deve contribuir para o

[...] desenvolvimento total e integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso, não se deve negligenciar qualquer das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico matemática e linguística. Precisa ser integral (GADOTTI, 2004, pp. 16-17).

Na tarefa de desenvolver integralmente a personalidade do educando, a escola tem como desafio explorar os talentos que cada ser humano possui: a memória, o raciocínio, a imaginação, a capacidade física, o sentido de estética, a facilidade de comunicar-se com os outros, pois o mundo contemporâneo exige de cada pessoa uma grande capacidade de autonomia e de julgamento, que passa do crescimento da responsabilidade pessoal à valorização do destino coletivo. Freire (2001, p. 30) afirma

que todos temos consciência da incompletude, o que nos empurra rumo a um processo permanente de pesquisa, o que também nos leva sempre em direção à ação e, assim, “torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura e, finalmente, seres que têm a possibilidade de sermos éticos.”

Sabe-se, então, que a educação não resolverá todos os problemas, uma vez que sozinha não traz a transformação social, mas, certamente, sem ela essa transformação não se concretizará. Tem um papel crucial na humanização do homem e na transformação e na reconstrução da sociedade. Educação precisa ser um instrumento de libertação humana em oposição à domesticação. “Transformar indivíduos em sujeitos, sujeitos em objetos de sua própria história” (GADOTTI, 2004, p. 20).

Para isso, é imprescindível que cada educador comece a transformar seu espaço de trabalho, sua sala de aula num ambiente de construção de conhecimentos, por meio de procedimentos e atitudes que coadunam com uma ideologia preconizadora da esperança, da justiça social e da qualidade de vida. Gadotti (2004, p. 31) afirma que, para ser professor hoje, é preciso “viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade”; sendo assim, o docente, “numa visão emancipadora, não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também forma pessoas”.

Segundo Weber (apud RODRIGUES, 2007), para compreender a sociedade, seria imprescindível compreender a “ação social” do indivíduo. Para ele, a sociedade pode ser entendida a partir do conjunto das ações individuais. Estas são todo tipo de ação que o indivíduo faz, orientando-se pela ação de outros. A sociedade é fruto das ações dos homens. Os indivíduos são mais importantes que a sociedade. Sendo assim, ele estabeleceu quatro tipos de ação social:

- ação tradicional: aquela determinada por um costume ou um hábito arraigado;
- ação afetiva: aquela determinada por afetos ou estados sentimentais;
- racional com relação a valores: determinada pela crença consciente num valor considerado importante, independentemente do êxito desse valor na realidade;
- racional com relação a fins: determinada pelo cálculo racional que coloca fins e organiza os meios necessários.

Para Weber (apud RODRIGUES, 2007), a educação vai ser responsável para a preparação dos indivíduos para viverem em sociedade. Essa é uma educação

racional. As reflexões de Weber sobre a educação são compreendidas no âmbito de sua sociologia política. A educação e a escola, como instituição do Estado moderno, passam a ser um fator de estratificação social e não mais de educação para o mundo. A relação de poder mais forte é a dos órgãos governamentais sobre a escola. A educação é um elemento importante por favorecer o êxito do indivíduo na seleção social. A educação pressupõe uma associação entre os indivíduos e estes visam a um determinado objetivo. Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas e dons mágicos e transmitir o conhecimento especializado.

Podemos dizer que a educação para Weber é o modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções dentro da sociedade. Essa educação é uma educação racional. Max Weber afirma categoricamente que, “ao ir à escola, você emprega sua racionalidade e leva em consideração a racionalidade dos outros e o modo como ela interfere ou pode vir a interferir em seu próprio comportamento” (WEBER, 1913, *apud* RODRIGUES, 2007, p. 51).

Ao ir à escola, a criança desenvolve o raciocínio, aprende a opinar, se posicionar, expor ideias, melhorar o seu comportamento, até mesmo na família. Nesse contexto, Max Weber questiona que a tarefa da sociologia é interpretar este agir, de modo que ele se torne um agir compreensivo e isso significa um agir de homens que se relacionam uns com os outros. Contudo, podemos perceber que a educação para ele não está vinculada com a formação integral do homem, mas uma educação como treinamento para habilitar o indivíduo para a realização de determinadas tarefas, a fim de obter poder e dinheiro, dentro dessa sociedade cada vez mais racionalizada, burocratizada e estratificada.

Entende-se que o professor deva ser um elemento de grande relevância para uma mudança de paradigma, que provoca no aluno, também, uma mudança de postura. As ferramentas disponíveis podem ampliar os recursos para que esse ser humano esteja mais apto a alcançar os conteúdos apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997): os conceituais – o que saber; os procedimentais - como fazer, investigar; os atitudinais – como ser, diante da aprendizagem, do trabalho, do outro e da vida. Favoráveis a essas experiências, os alunos devem alcançar o ideal de uma aprendizagem significativa que decorre de temas específicos relacionados ao viver de cada um e da apropriação que se faz sobre o aprendido. É nesse sentido que trabalhar com a construção do conceito de tempo

no ensino da história, remete ao trabalho formador de uma identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático dentro de parâmetros que tenha clara a construção dos conhecimentos que vão se dar na abordagem construtivista, tema a ser explorado a seguir.

1.2 FORMAS DE EDUCAR: A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE PIAGET A VYGOSTSKY

As pesquisas sobre a concepção construtivista se iniciaram com Jean Piaget (2007), biólogo com preocupações, acima de tudo, epistemológicas, numa visão interdisciplinar, que desenvolveu uma teoria interacionista. Seus estudos relacionam-se com a evolução do “pensamento até a adolescência, buscando compreender as estruturas mentais que o indivíduo utiliza para entender o mundo”. Para isso, pesquisou o processo de construção do conhecimento pelo sujeito. Sua grande questão estava em saber “como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado?” (PIAGET, 2007, pp. 14-16).

Para uma compreensão mais abrangente sobre o processamento do conhecimento, Piaget apoderou-se dos estudos sobre a mente humana no que diz respeito à “memória, percepção, imagem mental e raciocínio”, apesar ter analisado esses fatores através da relação do indivíduo com suas atividades físicas e sociais. Assim, busca-se entender as ações humanas como construções que se processam a partir da interação dos indivíduos com seu ambiente e estes não agem de forma inata.

Piaget afirma que o processo de construção da autonomia se desenvolve por meio da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Para ele, a socialização é fundamental no processo de desenvolvimento de um pensamento mais elaborado e a cooperação entre os indivíduos contribui para o aprofundar da formação cognitiva dos sujeitos. Para ele, o homem desde o nascimento está submerso em um meio social. Este meio influencia tão ou mais que o meio físico. Assim, afirma que “a vida social transforma a inteligência pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais), pelas regras impostas ao pensamento - normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas” (PIAGET, 2005, p. 28).

Ele pesquisou e construiu uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie e dos indivíduos, voltada para o desenvolvimento da espécie humana, do nascimento até a idade adulta, chamada *Teoria Psicogenética*. Assim, recorreu à psicologia como campo de pesquisa para conhecer como o sujeito epistêmico constrói

conhecimento. Kamii (1991, p. 70) afirma que Piaget procurou provar e apresentar “por quais mudanças qualitativas passa a criança, desde o primeiro estágio de inteligência prática (período sensório-motor) até o pensamento formal, lógico-dedutivo, a partir da adolescência”.

Para ele, a criança é um ser dinâmico, que a todo o instante interage com a realidade, estabelecendo relações ativamente com objetos e pessoas. Essa interação entre indivíduo e ambiente faz com que as estruturas mentais sejam construídas e o sujeito adquira formas de torná-las funcionais. O cerne da questão está na interação homem-meio, que ocorre através de dois processos simultâneos: organização interna e adaptação ao ambiente (funções exercidas ao longo da vida).

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como:

[...] predeterminado desde o nascimento (inatismo), não como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo) e sim, como resultado das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo conhecimento seria uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido (PIAGET, 2007, p. 16).

De acordo com Piaget, durante o processo de construção de conhecimentos, os sujeitos empregam um processo denominado adaptação e organização, que não existem isolados, pois, além destes, têm os que os auxiliam: a assimilação e a acomodação. Para ele, então, esse processo de construção está relacionado a quatro conceitos fundamentais:

- *adaptação* - permite ao sujeito enfrentar os desafios do meio físico e social e é composto de dois processos: a assimilação - uso de estrutura mental desenvolvida - e a acomodação - implica nas mudanças de estruturas já construídas a fim de resolver um novo problema;
- *“hereditariedade”* – “herda-se um organismo que amadurece em contato com o meio ambiente”, cuja qualidade da estimulação acarretará em uma interferência nesse desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 2007, p. 23);
- *esquemas* - formam a base da estrutura cognitiva simples ou complexa dos indivíduos e que, por estarem em constante desenvolvimento, possibilita-os a se adaptarem aos desafios do meio;
- *equilíbrio das estruturas cognitivas* – uma eterna passagem de um “estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio”, é o chamado processo de

autorregulação interna (PIAGET, 2007, p. 23).

A adaptação ocorre quando o sujeito interage com o meio e este reconstrói ou ressignifica o que lhe dá sentido e, para que isso ocorra, a assimilação passa a agir sobre o que o indivíduo já conhece anteriormente, apesar dessa interação com o real não possuir um sentido amplo ou uma visão distorcida do que existe. Assim, a acomodação possibilita a complexa formação do conhecimento que ocorre de forma lenta e gradual, a fim de que este conhecimento seja elaborado e leve à adaptação. Apesar disso, percebe-se que, ao longo do processo, haverá novas interações por conta da necessidade de aquisição de novos conhecimentos, os quais desarticulam os já existentes a fim de que surja uma nova adaptação.

“O mecanismo de ampliação ou modificação de um esquema de assimilação” Piaget (2007, p. 29) chamou de “*acomodação*”. E fica claro que, embora seja “*estimulado*” pelo objeto, deve-se à atividade do indivíduo, pois é ele que se modifica para a construção de novos conhecimentos. O conteúdo das assimilações e acomodações variaria ao longo do “processo do desenvolvimento cognitivo, mas a atividade inteligente sempre seria um processo ativo e organizado de assimilação do novo ao construído e de acomodação do já construído ao novo” (PIAGET, 2007, p. 29). Estabelece-se, então, “a relação do sujeito conhecedor e do objeto conhecido e construído” por cada sujeito, por todo o seu processo de desenvolvimento, o que seria entendido “como sucessão de estágios que se diferenciam um dos outros”, por mudanças qualitativas que permitam, não só a “assimilação de conhecimentos compatíveis com as já construídas, mas também sirvam de ponto de partida para novas construções” – adaptação (PIAGET, 2007, p. 29). Por aproximações sucessivas, articulando assimilações e acomodações, completa-se o processo a que ele chamou de adaptação. Para que isto ocorra, é importante considerar o principal objetivo da educação: a autonomia, tanto intelectual como moral. (PIAGET, 1999, pp. 40-42). A cada adaptação realizada, um novo esquema assimilador se torna disponível para que o sujeito realize novas acomodações e assim sucessivamente. O que promove este movimento é o processo de equilibração, conceito central na teoria construtivista.

Sobre a construção do conhecimento, Piaget (1978) afirma que todos os indivíduos possuem uma gênese da razão, da afetividade e da moral, que se constroem de maneira progressiva, do nascimento à adolescência, a partir de um esquema mental de desenvolvimento a que chamou de estruturas mentais

responsáveis pela construção do conhecimento. Diante de um desafio, de um estímulo, de uma lacuna no conhecimento, o sujeito se “desequilibra” intelectualmente, fica curioso, instigado, motivado e, através de assimilações e acomodações, procura restabelecer o equilíbrio, que é sempre dinâmico, pois é alcançado por meio de ações físicas e/ou mentais. O pensamento vai se tornando cada vez mais complexo e abrangente, interagindo com objetos do conhecimento cada vez mais abstratos e diferenciados. Caracterizou as estruturas em estágios de desenvolvimento, nos quais a aprendizagem se constrói de forma progressiva e espiralada. “O essencial dessas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas sobre as quais se edificam as novas características” (PIAGET, 1978, p. 13).

Piaget afirma que os períodos e estágios do desenvolvimento caracterizam as diferentes formas do sujeito interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua equilíbrio, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação. Os estágios evoluem numa espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Ele não define períodos rígidos para os estágios, mas sim que estes se apresentam em uma sequência constante.

Os estágios seriam [...] No primeiro estágio, sensório-motor de 0 a 2 anos, a aprendizagem se dá através das percepções sensoriais e dos movimentos. [...] No segundo estágio, intuitivo ou simbólico de 2 a 7 anos, a criança aprende através da experiência vivida e de forma egocêntrica. [...] No terceiro estágio, o das operações concretas, de 7 a 11 ou 12 anos, embora a operacionalização das experiências ainda seja concreta, a aprendizagem já atinge níveis de interiorização e de socialização. [...] No quarto estágio, o das operações formais de 11 ou 12 anos em diante, a aprendizagem se dá pela interiorização dos conhecimentos e promove o amadurecimento do pensamento formal ou hipotético-dedutivo. [...] De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso mesmo é que a divisão nessas faixas etárias é uma referência (PIAGET, 1978, pp. 13-15).

Para Kamii (1991), a autonomia também deve ser vista sob uma perspectiva de vida em grupo. Para ela, autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio, sendo o contrário de heteronomia, cujo significado é ser governado pelos outros, mas não é a mesma coisa que liberdade completa. Para esta autora, deve-se levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para

todos, não podendo haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista e a capacidade de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente. “A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas” (KAMII, 1991, p. 72).

Para Piaget (2007), então, ter assegurado o direito à educação, significa ter oportunidades de se desenvolver, tanto do ponto de vista intelectual, como social e moral. Cabe à sociedade, através de instituições como a família e a escola, propiciar experiências, trocas interpessoais e conteúdos culturais que, interagindo com o processo de maturação biológica, permitam à criança e ao adolescente atingir capacidades cada vez mais elaboradas, de conhecer e atuar no mundo físico e social (PIAGET, 2007, p. 30).

Uma das melhores contribuições do construtivismo para a educação é perceber o ponto em que o aluno se encontra e, do ponto de vista cognitivo, enfim, levar em consideração sua maneira de pensar, perceber contradições, inconsistências; identificar o que ele conhece e o que ainda precisa conhecer.

Outro teórico interacionista foi Vygotsky (2000), psicólogo russo, nascido em 1896, cujo estudo contextualiza-se dentro da perspectiva histórico-cultural e tem como um dos fundamentos básicos a diferenciação entre as funções psicológicas do homem e dos outros animais, chamada por ele de processos psicológicos superiores, que se desenvolvem a partir do processo histórico e é originário das relações sociais pela mediação de sistemas simbólicos. “O homem se transforma à medida que transforma a natureza” (VYGOTSKY, 2000, p. 56).

Para Vygotsky (2000), não bastava a união de “*corpo*” e “*mente*” do homem como apenas uma justaposição, mas a construção de algo novo por meio do processo de síntese. A síntese configura-se através da relação dinâmica entre os dois aspectos que constituem os indivíduos: enquanto ser biológico e ser social. A aprendizagem humana não ocorre por processos diretos com o ambiente, mas pelas mediações entre os sujeitos e o meio em que vivem. De acordo com Vygotsky (2000), essa nova abordagem define-se por três pilares fundamentais: as funções psicológicas, de base biológica, na medida em que são produtos da atividade do cérebro; o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre indivíduos e o meio dentro de

um contexto histórico e a relação entre sujeito e mundo, que se encontra mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky desenvolveu sua teoria entendendo o desenvolvimento dos sujeitos como

[...] resultado de um processo histórico-cultural, destacando a linguagem e a aprendizagem neste desenvolvimento. [...] as características tipicamente humanas não estão presentes nos homens desde o nascimento, mas também não são frutos apenas das pressões exercidas pelo meio social. Elas são elaboradas a partir da interação dialética entre sujeito e o meio histórico-cultural em que vive (VYGOTSKY, 2000, pp. 23-25).

Segundo Vygotsky (2000), a linguagem e o pensamento se juntam a partir do trabalho humano. O trabalho aprimora os instrumentos, os quais levam ao planejamento coletivo, e destes, a eficiência da comunicação social. Através da história da humanidade percebemos como a consciência e a liberdade objetivam a vida em sociedade. Nesse caso, o indivíduo utiliza o processo de mudança que media seus interesses e nos processos psicológicos inferiores, que são levados à superação, para os processos psicológicos superiores. Afirma que bom ensino é aquele que adianta ao desenvolvimento. Esse desenvolvimento mental da criança deve ser conduzido pela aprendizagem, ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento.

Para este estudioso em psicologia, “as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico- sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem” (VYGOTSKY, 2000, pp. 23-25).

Para o autor (2000, p.23), esse mesmo indivíduo “não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui saberes e se constitui a partir de relações intra e interpessoais”. É na interação com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam saberes, funções e papéis sociais, permitindo a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Sendo assim, o ser humano interativo, não passivo e regulado por forças externas e internas que o vão moldando, participa ativamente da construção de sua própria história e cultura, transformando-se e provocando mudanças nos outros sujeitos que com elas interagem.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e caberia ao docente propor situações que seriam responsáveis por despertar as capacidades da criança que está em processo de maturação. Possivelmente pode-se verificar que, num dado momento, não apenas o aluno é, “mas pode vir a ser”. Ele também destaca o papel das interações sociais na construção do conhecimento, pois, para ele, as interações professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Ele afirma que se deve atribuir “um valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 95). A aprendizagem interativa defendida por ele permite que o desenvolvimento caminhe, destacando-se a primazia das trocas interpessoais na construção do conhecimento e mostrando, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o quanto a ela influencia o desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, “a linguagem não exerce apenas o papel de instrumento de comunicação para o homem”, permite, também, formular conceitos, abstraindo e generalizando a realidade, por meio de atividades mentais complexas. Para Vygotsky (1991), a formação de conceitos é de dois tipos:

[...] é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. [...] Os conceitos “cotidianos”, que são aqueles que, durante seu processo de construção de conhecimentos, o sujeito vai formulando, a partir do momento em que usa a linguagem para nomear objetos e fatos presentes em sua vida diária. [...] Ao falar, ela vai referindo-se à realidade exterior e, quanto mais interage dialogicamente com seus semelhantes, mais vai se distanciando de uma fase em que o conceito está diretamente ligado ao concreto, para tornar cada vez mais abstrata a forma de generalizar a realidade. Geralmente, as crianças formulam os conceitos cotidianos, mas não conseguem defini-los por meio de palavras, a não ser numa fase mais adiantada de sua vida (VYGOTSKY, 1991, pp. 50-53).

Quanto aos conceitos “científicos”, Vygotsky (1991) considerou aqueles formados a partir da aprendizagem sistematizada, portanto, a partir do momento em que a criança se depara com as tarefas escolares, auxiliada pela relação dialógica

com seus professores, chega à definição desses conceitos. Portanto, são todos aqueles que derivam de um corpo articulado de conhecimentos e que aparecem nas propostas curriculares, como cruciais na organização de conteúdos que serão trabalhados com os alunos.

Os conceitos “*cotidianos*” desenvolvem uma trajetória ascendente, enquanto os conceitos científicos desenvolvem um caminho descendente; os primeiros caminham do particular para o geral, enquanto os outros vão do geral ao particular. Ambos percorrem uma trajetória de desenvolvimento, não sendo apreendidos de forma definitiva, logo que o aluno entra em contato com eles e nem ocorrem distanciados uns dos outros, mas se encontram inter-relacionados.

Para Vygotsky, então, “a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos” (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

A interação entendida como diálogo tem um papel fundamental na construção crítica de significados culturais. Em muitos momentos, na sala de aula, interações, tanto positivas quanto negativas, ajudam, dificultam ou bloqueiam o caminho de construção de conhecimentos pelas crianças. Quando positivamente, o professor propicia situações que ajudem o aluno a planejar e efetuar ações, de forma a organizar seus conhecimentos e lhe oferece espaço para usar a palavra, pois somente compartilhando com o aluno, será possível conhecer as bases em que se fundamentam suas experiências, levando-o a avançar na construção de conceitos científicos e de valores morais. Negativamente, ou o professor impede que o aluno se expresse, para externar o modo como constrói conhecimentos, ou, até mesmo, lhe fornece informações, que não o ajudam a avançar nesta construção.

Para Freire (2003), não há docência sem discência e ambas se explicam; seus sujeitos, apesar de suas diferenças, não se reduzem à mera condição de objeto do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriam que era possível ensinar” (FREIRE, 2003, pp. 23-24).

Desde a antiguidade, Sócrates já afirmava aos seus discípulos que nada tinha a ensinar. Se eles ansiavam por descobrir a verdade, é porque a tinham em si intrinsecamente, ou seja, dentro deles, de maneira imanente, portanto, eles mesmos deviam gerá-la. Ele apenas os podia ajudar nessa geração, de modo similar ao que a

sua mãe, parteira de profissão, fazia com as parturientes. Disto vem, em filosofia, o nome de: *maiêutica* (obstetrícia), que é precisamente o modo de ensino de Sócrates para atingir, perante as perguntas, a verdade. Ou seja, aos discípulos, Sócrates pergunta o significado e também como ele mesmo deve justificar as suas dúvidas, daquelas coisas que ele crê saber. Por meio da dialética e utilizando a ironia, tira o conhecimento predeterminado que toda pessoa tem. Por isso, Sócrates expressava: “*só sei que nada sei*”. Ou seja, o professor, posicionando-se como facilitador nesse processo, simplesmente é um mediador entre o aluno e os conteúdos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras (ironia socrática).

Conhecer é um processo que permite ao homem elucidar o mundo. É necessário que o homem conheça o mundo para agir sobre ele. Uma das tarefas fundamentais da escola de hoje é propiciar o acesso ao saber universal, é principalmente socializar o conhecimento produzido e acumulado pela sociedade. Também é sua responsabilidade proporcionar a formação do ser social, na qual atitudes como respeito, solidariedade e cooperação possam ser promovidas; etapa de fundamental importância na vida do ser humano (RUOTTI, 2006).

Desta forma, a escola deve ser um espaço que favoreça a construção de tais noções e conceitos, promovendo o diálogo, a reflexão e até mesmo o confronto de ideias, opiniões e pontos de vista, dos quais resultam o conhecimento sobre e com o outro, indispensável à convivência social. Ressalta-se, desse modo, a importância da formação humanística e “*la enorme responsabilidad de los docentes quienes por médio de la educación tienen la alta responsabilidad de moldear la conducta humana*” (VELÁZQUEZ, 2008, p. 17).

Para Morin (2000, p. 56), a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

E, sendo a cultura um conjunto de todos os conhecimentos acumulados no tempo (costumes, hábitos, tradições, histórias, tecnologias, etc.), cabe à educação transmiti-la, para que possamos sobreviver como espécie dentro da natureza. Torna-se imprescindível a busca de ações que contribuam para o desenvolvimento do respeito à diversidade e ao estabelecimento de relações equânimes, como estratégias de convivência.

A educação, como um processo integral, tem como agentes todos os grupos de convívio e veículos de informação e formação em que o indivíduo está inserido. Ao pensar educação formal ou sistemática como uma das possibilidades fundamentais para a formação dos sujeitos em sua plenitude, espera-se que, no decorrer desse processo educativo histórico-social, os indivíduos estejam aptos a construir uma habilidade crítica de agir em sociedade, ou seja, de participarem, de modo autônoma e reflexiva, da organização da vida social.

O processo educacional, permeado pelas relações pedagógicas entre educadores e educandos, permite o desenvolvimento gradual de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nenhum indivíduo nasce sabendo “*ser humano*”, mas, é na convivência histórico-social e dialógica que “a consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a nos envolvermos em um processo permanente de pesquisa” (FREIRE, 2001, p. 65).

O fim da educação não é a vida completa, mas uma vida em progresso em que há constante ampliação de experiências. O ambiente social é composto de condições que propiciam ou impedem as atividades características do ser humano e de sua personalidade; são essas condições que influenciam a direção do processo educativo. “As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação” (KRAMER, 1994, p. 220).

Para Durkheim (1952), o objeto da sociologia é o fato social e a educação é considerada um fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira, a ação educativa permite uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social; “a educação consiste numa socialização metódica da nova geração pelas gerações adultas... [tendo em vista realizar] certo ideal de homem... [que] ...é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos...[pois] ...a sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade” (DURKHEIM, 1952, p. 98).

Portanto, segundo Durkheim (1952), podemos dizer que a educação é um fato social, por ser ela exterior ao indivíduo, coercitiva e generalizada, impondo normas e integrando os homens em sociedade, buscando, com isso, o estabelecimento de uma prática coletiva que amenize o conflito. Ele acredita que a sociedade estabelece os caminhos que cada indivíduo deve trilhar, no sentido de manter a ordem e buscar o progresso. Nesse contexto, a educação e a escola têm o papel de socializar o

indivíduo para que ele se desenvolva dentro dos padrões preestabelecidos ao seu grupo social. Nesse contexto, podemos perceber que a visão de Durkheim (1952) identifica educação como socialização enquanto ação unilateral dos velhos para os novos e enquanto determinismo do social sobre o individual. Estas formulações podem ser compreendidas no contexto da sua obra e do seu tempo histórico, pois para o autor havia a necessidade de preservar a sociedade contra o individualismo das novas sociedades urbano-industriais, assegurando suficiente coesão e integração social e moral, contra o egoísmo e a anomia, isto é, reproduzir um passado, moralmente mais coeso e integrado, no presente. Enfim, podemos perceber que a leitura que Durkheim (1952) faz da sociedade e da função que a educação exerce sobre esses indivíduos é de formar indivíduos que se adaptem à estrutura dessa mesma sociedade e mantenham a ordem social.

Assim, o conhecimento produzido na escola necessita auxiliar o aluno a romper, superar o senso comum, entender, assimilar os conceitos básicos de suas várias disciplinas, pois os mesmos são instrumentos de análise e ação do sujeito e existem para melhor compreendermos a realidade. Kramer (1994, p. 227) propõe que se comece a “agir na escola com linguagem e na linguagem, rompendo com uma concepção de linguagem” apenas como meio, como instrumento vazio, passando a entendê-la e “exercê-la também como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado”. E ainda falando das teorias educacionais:

Tanto a visão que privilegia o produto quanto a visão que privilegia o processo têm frequentemente reduzido o saber ao conhecimento científico, deixando de lado sua face estética e sua face ética. Para mim, o acontecer pedagógico é prática coletiva na qual aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais interatuam; o acontecer pedagógico é prática que se faz pela linguagem e que faz (produz) linguagem. [...] Só consigo pensar num professor como construtor do saber se esse saber é visto como prenhe de cultura, se é um saber humano em que temas como os direitos humanos, os preconceitos, o prazer, o desejo, a paixão, a imaginação, o sonho e o processo criador têm tanta importância quanto os conhecimentos científicos (KRAMER, 1994, p. 108).

O aluno inicia sua escolarização com uma gama de conhecimentos prévios sobre seu meio, realidade e mundo que se prendem às aparências. Entretanto, ele tem uma necessidade, uma curiosidade premente de compreender, de dar novo sentido às coisas, aos acontecimentos, ao mundo.

É fundamental que o professor tenha consciência do conhecimento que o aluno possui, o que requer do professor um trabalho sistemático e constante de confronto entre os conhecimentos cientificamente elaborados e considerados socialmente válidos e os conhecimentos prévios do aluno.

Lerner (1995) define o que é ensinar:

Aceitar que as crianças são intelectualmente ativas não significa de forma alguma supor que o professor é passivo. Pelo contrário, significa assumir modalidades de trabalho que levem em consideração os mecanismos de construção do conhecimento. Como definir, então, o ensino a partir de uma perspectiva construtivista? Seus traços essenciais poderiam ser enunciados da seguinte maneira: ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também fornecer toda informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola (LERNER, 1995, p. 120).

A criança só aprenderá quando construir conhecimentos e esta é a especificidade da escola, onde a promoção do processo de construção do conhecimento considera as condições concretas em que este ocorre. A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente (COLL; SOLÉ, 1998, pp. 19-24).

O “ensinar a aprender a aprender” (metacognição) ou ajudar o aluno a adquirir estratégias de aprendizagem, supõe considerar: “o papel dos conteúdos no ensino e aprendizagem” e os processos de ajuda pedagógica do professor (COLL; SOLÉ, 1998, pp. 19-24).

A intencionalidade da aprendizagem está em criar ambientes e situações que proporcionem conhecimentos, que permitam identificar o que o aluno pensa e acompanhá-lo; é o professor quem faz esse acompanhamento. Ele possui responsabilidade e compromisso em relação ao conhecimento do aluno, no sentido de que o mesmo deve ser interpretado como uma representação da realidade.

Portanto, o conhecimento científico deve sempre ser situado histórico e culturalmente, sob risco de ser considerado acabado e, então, tornar-se dogmático e doutrinário.

Em Vasconcellos (1995), encontramos importantes subsídios para se pensar a educação a partir de uma perspectiva político-social. Partindo da crítica à metodologia expositiva em educação e visando superá-la, o autor propõe para a educação uma metodologia dialética de construção do conhecimento. Esta tem como fundamento a teoria dialética da construção do conhecimento, composta por três momentos: síntese, análise e síntese.

Libâneo (1995) também se refere à questão numa fórmula:

[...] do sincrético pelo analítico para o sintético. [...] A síntese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação (LIBÂNEO, 1985 in VASCONCELLOS, 1995, p. 47).

Vasconcellos (1995) identifica que o processo de construção de conhecimento por parte dos educandos é dirigido pelo educador. Em função disto, reconhece a necessidade de uma ação pedagógica mobilizadora para o conhecimento, que não apenas o apresente, mas que acompanhe o interesse dos educandos por ele. Tem-se em vista que o educando possa construir o conhecimento, elaborando e apresentando uma síntese sobre ele. O autor a classifica como metodologia “*tradicional*” de educação, em que os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem são transmitidos de forma autoritária de educador para educandos como verdades absolutas, geralmente pouco tendo a ver com a realidade destes últimos. A educação é vinculada à mera transmissão de informações e exercícios de fixação e memorização.

Nesse sentido, Vasconcellos (1995) propõe uma metodologia dialética de construção do conhecimento expressa através de três dimensões, eixos ou preocupações do educador no transcorrer de seu trabalho pedagógico: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese do conhecimento.

Na mobilização para o conhecimento, procura-se dar significação inicial ao objeto para que o sujeito o tome como um desafio e elabore suas primeiras representações mentais sobre ele.

Na construção do conhecimento, o educador busca colaborar com o educando incentivando-o a penetrar e decifrar o objeto de estudo, captando sua essência, relações internas e externas. O sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento, através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes.

Assim, como afirma Ferreiro (1987), a aquisição de conhecimentos para o construtivismo não se explica pela apropriação de pedaços prontos de conhecimento, mas de reconstrução, em que a criança constrói ativamente o objeto e as suas propriedades

Vasconcellos (1995) enfatiza que qualquer que seja a técnica didática utilizada na construção do conhecimento pelo aluno, deve submeter-se à proposta pedagógica dialética e constituir-se dos seguintes passos:

- apresentação sincrética do objeto em estudo;
- expressão das representações prévias;
- problematização;
- fornecimento de subsídios;
- elaboração de hipóteses;
- expressão de hipóteses;
- confronto de hipóteses;
- superação de hipóteses elaboradas;
- síntese conclusiva.

Na elaboração e expressão da síntese do conhecimento, o educador auxilia o educando a elaborar, sistematizar e explicitar a síntese do conhecimento, seja de forma oral, gestual e/ou prática. Vasconcellos (1995) ainda salienta que esse processo dialético de construção e expressão do conhecimento tem como finalidade a transformação da realidade na direção da superação das desigualdades sociais.

O ensino tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos através dos conteúdos. O produto do processo de aprendizagem está em “ajudar os alunos a tornarem-se autores de seus discursos”, desenvolverem um pensar crítico, autônomo e criativo, por meio de habilidades de análise, crítica e elaboração pessoal. “A postulação da pedagogia crítica norte-americana de ouvir as vozes, experiências, histórias, pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo” é totalmente válida. Da mesma forma, é importante atentar para os “processos de aprendizagem como ingrediente necessário para a avaliação dos produtos”. Pode-se

dizer que estamos hoje bem mais seguros em argumentar a favor da iniciativa do indivíduo na aprendizagem, da construção elaborada autônoma e social do conhecimento, da preocupação com o mundo sociocultural da criança (VASCONCELLOS, 1995, pp. 76-78).

O “ensinar a pensar criticamente nada mais é que um desdobramento do processo de ensinar a aprender a aprender”. Os conteúdos precisam ter uma função instrumental para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas (FREIRE, 2003, pp. 23-24).

Como foi descrito até o momento, um dos principais problemas da aprendizagem é a construção de conceitos pelos educandos. Na maior parte das vezes, eles são passados e repassados aos alunos de modo que estes apenas sejam capazes de repetir e não compreender estes conceitos. O ensino de história, especificamente, se constituiu em um solo fértil para este tipo de ensino, baseado muitas vezes na repetição, na memorização, na “*decoreba*” e, evidentemente, no monólogo do professor, transmitindo a ideia de saber pronto e acabado.

Os conceitos científicos são adquiridos pela criança na escola, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes na construção destes conceitos. Desse modo, a consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos; os dois processos (conceitos cotidianos e científicos) se relacionam e se influenciam constantemente. Portanto, é através da construção, da revolução e até da involução dos conceitos, que as crianças interpretam e interagem com as realidades que as cercam. Isto se apoia na explicação de Vygotsky sobre a construção dos conceitos científicos.

Faz-se necessário fugir desse tipo de ensino, que é ligado ao eixo transmissão e assimilação de conteúdo (feito geralmente pela memorização de datas, nomes e fatos) e partir para um tipo de experiência mais prazerosa para os alunos, que permita a construção dos conceitos por meio de um trabalho que valorize as experiências das relações sociais de cada sujeito envolto nesse processo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação é uma ação cultural que deve ser estabelecida na relação de liberdade entre os homens, permeada pelo diálogo, como ferramenta para a construção de cidadão democrático e, conseqüentemente, da sociedade democrática. A liberdade como construção histórica e social dos homens é algo que se faz necessário em todas as circunstâncias das relações entre os sujeitos para que, com ela, possam ter a possibilidade de escolher

o que é melhor para si e para o coletivo. O processo educativo vincula-se com a libertação do homem do determinismo de sua condição, passando a conhecer a história como possibilidade e reconhecer-se como produtor da sua própria história. Quanto mais conscientemente a história é elaborada pelos sujeitos, mais eles perceberão as dificuldades a serem enfrentadas durante o processo de sua libertação.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo aborda diversos autores que fundamentarão as concepções mais progressistas sobre o ensino de história. Complementa a investigação teórica, dialoga com autores sobre a temática investigada e apresenta as perspectivas teóricas, as mais modernas conceituações levantadas na pesquisa bibliográfica, de construção de conceitos, de aprendizagens, que embasaram todo o processo da ação educativa investigada neste estudo.

2.1 O QUE É HISTÓRIA?

Sendo assim, quantas vezes pronunciamos “*história*” em um dia? No nosso dia a dia, usamos constantemente esta palavra, que apresenta diferentes sentidos, mas dois se sobressaem. O primeiro é vida, não no sentido biológico, mas no sentido social: pensar, agir e sentir. Sabemos que estamos vivos no momento em que pensamos, tomamos decisões e experimentamos vários sentimentos (dor, amor etc.). Nesse sentido, vida é história e viver é construir história. “A história começa com a seleção e ordenação dos fatos pelo historiador, [...] o historiador, antes de começar a escrever história, é o produto da história” (CARR, 2006, pp. 39-87).

Assim, falar de história torna necessário compreender como a entendemos e para que a utilizamos. Existem, no léxico, mais de quinze verbetes relacionados ao termo história, além de outros tantos correlatos, como historiado, historiador, historicismo etc. Pode-se ver o seguinte significado como o que mais interessa neste estudo:

História s.f. 1. conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade, segundo o lugar, a época e o ponto de vista escolhido

.2. ciência que estuda eventos passados com referência a um povo, país, período ou indivíduo específico. 3. a evolução da humanidade ao longo de seu passado e presente; sequência de acontecimentos e fatos a ela correlatos (no decurso da h.) /.../ etim. gr. História, “pesquisa, informação, relato, História” /.../ (HOUAISS, VILLAR, 2004, p. 1542).

História também é conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a própria vida, pois sabemos da impossibilidade de registrar e rememorar tudo o que pensamos, agimos ou sentimos, durante toda a vida. Se não podemos ou se não nos interessa todo o passado, observamos aquela parte que resistiu ao tempo, que buscamos a partir de testemunhos, documentos, fotografias, vídeos, produzidos e conservados por indivíduos ou coletividades, por meio de relatos construídos e reproduzidos por historiadores e partilhados por outros. Pode ser entendida como um conhecimento sobre a própria vida, configurado em narrativa histórica, concebido dentro de regras da história-ciência ou da história-disciplina escolar.

Além disso, pode ser pensada de duas formas: inicialmente, como um conjunto de fenômenos em que a vida humana tem se manifestado e, segundo, como o conhecimento que a humanidade tem de seu passado, através do que se chama narrativa histórica que vem sempre acompanhado pela ideia de verdade, de exatidão do fato histórico. Essa “exatidão” está atrelada à cristalização dada pelo discurso do poder, cuja “verdade” deve ser afirmada e ratificada, na proporção em que um grande número de pessoas dele se ocupar. “Em que afeta a formação de um povo saber se sua república ou sua independência foram conquistadas no dia tal ou qual de um determinado mês e ano, ao invés de um dia, ou um mês, antes ou depois?” (CARR, 2006, p. 40)

Desta forma, a história tem sido retratada pelo poder como sucessão de acontecimentos pessoais, cujo mito do herói se tem mantido quase sem brechas. Apresentam-se os acontecimentos através das atitudes daqueles que, em determinado momento, destacam-se pelo discurso como figuras exemplares, no lado dos vitoriosos ou execráveis, no lado dos perdedores. É o exemplo do discurso ideológico que impõe ao ser humano a noção de líder e de liderado, alienando, à medida que elementos culturais são transformados em naturais.

Segundo Carr (2006, p. 39), “a palavra história, cuja raiz grega designa a “ação de ver”, dá ao historiador o papel daquele que viu”, ainda que sua experiência testemunhal seja aquela acrescida da experiência de outras testemunhas, outras

visões dos fatos, já consideradas documentação. O historiador torna-se, assim, o mediador entre os acontecimentos e o registro desses acontecimentos, criando a lacuna entre os existentes traços individuais e os traços histórico-sociais, cujo preenchimento e reconhecimento é o processo de desalienação. A liberdade está na possibilidade da escritura fora do poder, antissistêmica, em detrimento da escritura do poder, sistêmica.

A história, como processo dinâmico, portanto, mostra-se no exame das relações do real. E é aí que se encontra o sujeito, “o homem histórico, aquele que – se consciente, faz a hora”. Apresenta os seus mecanismos de defesa e, “em oposição ao sistema dominante, revela o saber como um trabalho” (CARR, 2006, p. 50). Em tal sistema, o conhecimento é institucionalizado, tudo é harmônico, tudo está pronto. Mas o saber, que é questionador, significa busca e análise permanentes, já que nele nada se encontra “arrumado”. A visão e captação desse real movimento temporal, formador do homem e, já que ambivalente, formado por ele, se traduz na conscientização fundamental, para que o ser humano deixe de ser o “cadáver adiado que procria” (PESSOA, 1977, p. 76).

Da mesma maneira que outros expoentes do historicismo, Hegel (2001) considerava que o estudo da história era o método adequado para abordar o estudo da ciência da sociedade, já que revelaria algumas tendências do desenvolvimento histórico. Em sua filosofia, a história não somente oferece a chave para a compreensão da sociedade e das mudanças sociais, como também é considerada tribunal de justiça do mundo. Hegel propõe um grande sistema filosófico em que o mundo, como espírito, se encontraria em um processo histórico contínuo de racionalidade e perfeição cada vez maiores. A teleologia proposta por ele será explicitada tanto na análise da totalidade do universo, quanto nos diversos processos e desenvolvimentos que o constituem, através do método dialético, em que as tendências contrárias (tese e antítese) se entrecrocavam resultando em uma síntese, por definição mais perfeita e completa que as anteriores. Hegel tem como mérito a criação de uma nova tendência na filosofia: a de abordar os diversos assuntos a partir da investigação de sua gênese ao longo da história. Em seu sistema filosófico, Hegel (2001) aborda o mundo físico, os animais e a humanidade de uma maneira evolutiva, em que, respectivamente, o espírito toma uma consciência cada vez maior de si mesmo.

A filosofia de Hegel (2001) afirmava que tudo o que é real, é também racional; e, por corolário, tudo o que é racional, é real. O fim da história era, para ele, a *presença* do espírito; o desenvolvimento histórico podia ser equiparado ao desenvolvimento de um organismo (os componentes têm funções definidas, sendo que, enquanto trabalham, afetam o restante). Hegel (2001) acredita em uma norma divina, sustentada no princípio de que em tudo se encontra a volição de Deus, a qual é conduzir o homem para a liberdade; porquanto é panteísta. Justifica, então, a desgraça histórica: todo o sangue e a dor, a pobreza e as guerras, constituem "o preço" necessário a ser pago para alcançar a liberdade da humanidade. "Tudo é inteligível para o ser que, idêntico no seu fundo com o espírito ou a ideia infinita, se manifesta no universo concreto graças ao movimento dialético: tese, antítese, síntese" (HEGEL, 2001, p. 60).

A filosofia da história deste autor está também marcada pelos conceitos da "astúcia da razão" e do "escárnio da história". A história conduz os homens que creem se conduzir por si, como indivíduos e como sociedades, castigando suas pretensões, de modo que a história-mundo, ao fazer troça deles, produz resultados exatamente contrários e paradoxais aos pretendidos por seus autores, embora, nos períodos finais, a história se reordene e retroceda sobre si mesma e crie também ela mesma, sem querer, "realidades e símbolos ocultos ao mundo e acessíveis tão somente aos cognoscentes, *id est*, àqueles que querem conhecer" (HUME, 1766 apud TALLARICO; BRITO, 2014, p. 96).

No pensamento hegeliano, história da filosofia e filosofia da história compenetraram-se mutuamente e são explicitação do objetivo que visa a compreender a realidade presente mediante a realidade transata. Os acontecimentos históricos, vividos ou pensados somente adquirem sentido e explicação quando considerados à luz da ideia para que tendem e de que são explicitação. Na história de um povo, pensava-se que os acontecimentos e os indivíduos não interessavam ao historiador senão enquanto explicitam o desenvolvimento político desse povo, porque "o que sucede a um povo e tem lugar dentro dele tem o seu significado essencial em relação com o Estado" (HEGEL, 2001, p. 75). Assim, por exemplo, na história de Roma, o que importa é o destino ou a decadência da grandeza do Império Romano, sendo este fim o fundamento dos próprios acontecimentos e a razão da importância do juízo que sobre eles se façam.

Uma história, escreve, sem o dito fim e sem tal juízo seria apenas um abandonar-se idiota à mera imaginação, e nem sequer seria um conto de crianças, pois que as crianças também exigem que as narrações tenham interesse, isto é, um fim que, pelo menos, lhes deixe entrever a relação dos acontecimentos e das ações com esse fim (HEGEL, 2001, p. 67).

Por isso, se o historiador político não pode postergar a ideia de Estado, como o juiz não pode postergar a ideia de justiça, o historiador também não pode postergar as ideias de Estado, de razão e de liberdade, que são as ideias que tendem a ser profundas na história e que, ao mesmo tempo, a explicitam.

Pode-se pensar na história do Brasil, da guerra, de João, da América, na disciplina de história (tal como se conhece nos bancos escolares ou como ciência), entre outras possibilidades; todas delimitadas pelo tempo, espaço e pelo olhar que as observa. Tudo isso é história. Entretanto, não se deve tomá-la por um simples registro do que aconteceu no passado, mas uma elaboração vinculada a uma série de relações de força que só a constitui enquanto registro – seja em escritura, em imagem ou em som –, como uma expressão de determinada concepção de mundo, num momento único. Vale lembrar que, mesmo com teóricos imprimindo esforços para caracterizá-la, boa parte deles está mais interessada e preocupada com o alcance e ampliação de suas fontes e dos possíveis métodos que dela advêm. Refletir sobre a história é refletir sobre o homem. O homem, é quem faz a história, ainda que não saiba.

Assim, pode-se afirmar que a história é construída por seus agentes, ela não acontece de maneira distanciada dos alunos, que precisariam conhecê-la como uma história que aconteceu no passado e acabou. A pesquisa histórica é mobilizada pela localização sociocultural de quem a faz: "[...] é impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam" (CERTEAU, 2007, p. 45). Partindo dessa premissa, pretende-se conscientizar os alunos de que, além de estudantes de história, eles são agentes e narradores. “Para ensinar história à criança, é fundamental que ela consiga perceber as noções temporais e as incorpore às suas vivências” (PEC – SEE-SP, 2002, p. 20).

Por meio da observação de vivências cotidianas, também se procura levar os alunos a perceberem que as experiências vividas no passado devem ser investigadas, pois delas derivam o conhecimento e a maneira de observar, descrever e analisar o

presente, assim como fornecer subsídios para compreender melhor o mundo, a atualidade e pensar no futuro.

A relação entre tempo passado e tempo presente, realizada mediante as atitudes de comparar, analisar e relacionar, contribui para que as pessoas se percebam como membros de uma sociedade, sujeitos da história e responsáveis pela construção do futuro. É por meio do estabelecimento dessas relações, a partir das experiências cotidianas, que as pessoas podem aprofundar a compreensão da dimensão histórica do viver em sociedade e verificar a existência de múltiplas dimensões temporais (PEC – SEE-SP, 2002, p. 21).

2.2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de história dos anos iniciais do ensino fundamental encontram-se fundamentos que reforçam a importância do ensino da história na construção de conceitos e noções que, de alguma maneira, irão interferir na aprendizagem, enfim, nas estruturas cognitivas das crianças, como destacado no trecho seguinte:

A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a forma, como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que, quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele sabe e pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a história. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 1997, V. 08.2, p. 30).

Para Caimi, os “Parâmetros Curriculares Nacionais estão bastante afinados com a produção acadêmica e escolar valorizada e construída a partir da década de 80” (CAIMI, 2001, p. 167). Questões como a historicidade dos conceitos, “noção de temporalidade, interdisciplinaridade, incorporação de novas linguagens para o ensino são temas comuns” nas produções e no documento. Eles trouxeram uma inovação, que é a divisão das séries em ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos do primeiro segmento do ensino fundamental básico e possui em seu eixo temático temas tais como: história das relações sociais, da cultura e do trabalho, história das representações e das relações de poder, entre outros, salientando que, de acordo

com Ribeiro, “os eixos temáticos estão fortemente [...] influenciados pelas proposições temáticas da nova história e concepções pedagógicas construtivistas [...]”. Os PCNs sugerem que o professor deve desenvolver no aluno, no despertar do novo milênio, habilidades para que ele “se torne cidadão consciente, integrado aos progressos científicos e avanços tecnológicos” (RIBEIRO, 2004, pp. 24-26).

Conhecer é viver e compartilhar memórias coletivas e dos sujeitos, que vão ficando com cores outras e deixando, nos demais membros do grupo, diferentes tonalidades. Estas já são próprias, mas também lhes foram pintadas pelo fluxo no mundo e pelos entre-toques das cores. Somos sujeitos em transitoriedade. Subjetividade desencaixada, movente, que não começa nem conclui, encontra-se no meio. “Por tudo isso, um dos aspectos a ser considerado no ensino de história é conseguir que os alunos encontrem significado naquilo que estudam em sala de aula” (RIBEIRO, 2004, p. 26).

Portanto, o conhecimento histórico não pode ser apresentado aos alunos de forma pronta e acabada, para que simplesmente seja absorvido. Ao contrário, a história é uma recriação significativa, que deve também ser feita pelos alunos, que passam a participar ativamente como sujeitos do processo de construção do conhecimento, no qual refletem sobre sua realidade, comparam-na com outras realidades, em outros tempos e espaços, identificam as relações entre o particular e o geral, o local e o global, percebem noções de semelhanças e diferenças, continuidades e permanências, manifestando sua opinião e estabelecendo conclusões.

Conhecer história permite-nos, portanto, conhecer melhor a nós mesmos, como acentua o historiador inglês Jenkins (2001, p.42): “a história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades”.

Da mesma forma, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de história dos anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se que os estudos históricos devem ter como ponto de partida a realidade vivida pelos alunos. Mas o que se entende por realidade vivida?

A criança necessita aprender “na e a partir” da sua vida cotidiana, que se compreende como uma totalidade constituída. É a partir desse cotidiano que a criança individual estabelece relações com o outro ou com os outros. É a partir do conhecimento histórico que os alunos aprenderão a olhar a realidade de forma a entender a historicidade da experiência que vivem, relacionando-a com outras

experiências do presente e passado. A relação com o passado é essencial, à medida que este é, sem dúvida, um componente imprescindível de nossos esquemas de conhecimento e interpretação da realidade presente, como os conceitos que temos nossas atitudes privadas e coletivas, nossos valores.

O conhecimento histórico diferencia-se de outras formas de conhecimento pela centralidade da dimensão temporal, que possibilita uma perspectiva das ações humanas no decorrer do tempo.

É fundamental que o aluno perceba que a história não é um conhecimento pronto e acabado, que seu estudo não se limita à produção de uma lei universal, imutável e eterna. É necessário também que ele perceba que o passado não é um dado pronto, recuperável de forma imediata e que só adquire sentido quando interrogado pelo tempo presente, pelos homens presentes. Em outras palavras, a construção e a reconstrução do passado são trabalhos historiográficos fundamentais. O desafio de se ensinar história é a compreensão da necessidade de desprender das ideias cristalizadas o papel do professor e do aluno, notando que não existe nem um professor ideal, nem um aluno ideal, mas sim, uma enorme diversidade de perspectivas que devem ser reveladas e inseridas no contexto escolar.

Não foi só o lugar do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem que se transformou, mas a relação entre esses sujeitos também precisou modificar-se, ressaltando-se que existe uma relação mútua de saberes buscando promover as trocas culturais e percebendo diferenças sociais, étnicas, que influenciarão a construção de identidades. Tal transformação também ocorre no contexto da nova percepção de sujeito histórico, que constrói e desconstrói constantemente sua própria história.

Diante de desses argumentos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da história:

- deve propiciar aos alunos um melhor conhecimento da realidade em que vivem, servindo para que eles possam se situar conscientemente no mundo, além de conhecerem de maneira crítica suas heranças pessoais e coletivas, entendendo por que e quando devem compartilhar das atitudes, valores e memórias próprias de sua comunidade.
- deve partir da compreensão e (re)construção da vida cotidiana do aluno, para que ele possa entender essa dimensão na vida de todos os homens.
- permite enriquecer o conhecimento e a compreensão do aluno acerca da natureza social e individual do ser humano, porque a

história tem por objeto, principalmente, o estudo da experiência humana no tempo.

- tem o papel educativo de instruir o aluno a pensar, historicamente, um meio para adquirir certas habilidades cognitivas como capacidade de análise, inferência, interpretação crítica, síntese, entre outras (BRASIL, 1997, V. 05, p. 30).

Além de levar os alunos a pensarem historicamente, o ensino de história precisa cumprir sua finalidade principal que é a construção da consciência histórica, “a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas” (RUSEN, 2001, p. 58).

Com base em estudos que investigam como a criança aprende os conceitos históricos, já é possível afirmar que a criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação. Por meio desse saber, buscam explicar o passado da forma como o compreendem. Na escola, desde cedo, elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber (OLIVEIRA, 2003, p. 169).

O trabalho com a conceituação é fundamental no ensino de história, porque representa um momento de síntese, além de permitir ultrapassar o absolutamente específico e localizado, chegando a uma análise mais geral.

Desta forma, no contexto atual, a sociedade vive um momento profundamente marcado pela presença de inovações tecnológicas, mas sem que a sociedade como um todo se beneficie desses avanços, pelo aumento da desigualdade social, econômica e cultural entre as camadas sociais e um crescente incentivo ao consumo desenfreado. A aquisição dos conhecimentos técnicos é valorizada em detrimento de uma formação de consciência crítica e ética no pleno desenvolvimento dos seres humanos. Assim, a história é fundamental para a formação da cidadania, já que, para compreender o que está acontecendo hoje, faz-se necessário entender por quais caminhos a sociedade percorreu (FAUSTO, 2003).

Hoje, procura-se apenas um “aspecto da formação (aspecto produtivo valorizado pela lógica do mercado) em detrimento da formação integral dos homens”. Renuncia-se ao desenvolvimento pleno dos seres humanos, priorizando o treinamento de suas competências e habilidades para o exercício de cargos e funções. A educação está voltada para a transformação dos sujeitos em consumidores compulsivos ou em máquinas de conhecimentos, “sem uma postura crítica e ética perante a sociedade e

o mundo”. A autonomia dos sujeitos, nesta perspectiva, é limitante e limitada, identificada com individualismo e competitividade (FREIRE, 2007, pp. 14-20).

Neste contexto, a ética está reduzida simplesmente à ética do mercado e, muitas vezes, assume um caráter fatalista das consequências geradas. O desemprego, a violência, as diferenças sociais, o preconceito, a pobreza, a cultura da morte são vistos pela sociedade como inevitáveis, uma fatalidade do mundo contemporâneo. Numa análise mais aprofundada, nota-se que se tratam de resultados obtidos com o modelo econômico em vigor.

As decorrências deste contexto atual nas relações humanas é a desumanização entre os homens, ou seja, uma negação da própria condição de sujeitos como produtores de história. Nessa perspectiva, surge a possibilidade de pensarmos numa nova sociedade que tem como base o compromisso de desvelar a realidade opressora e desigual entre os sujeitos, anunciando-se as possibilidades para transformações sociais e a criação de condições para a concretização das mesmas. Destaca-se a atualidade do pensamento freireano, à medida que o homem contemporâneo e a sociedade se encontram na tentativa de busca de superar a incompletude.

Essa consciência de incompletude dos sujeitos é o que conduz essa busca incessante pela vontade de “*ser mais*” e a educação problematizadora é uma das essenciais possibilidades dessa plenitude humana. Podemos acreditar no ser humano enquanto produtor de sua história como algo ao seu alcance. Embora exista algum desalento em relação ao mundo contemporâneo com a reafirmação dos antivalores – presença constante de individualismo, concorrência, desumanização, desrespeito ao próximo – verifica-se, cada vez mais, a necessidade esperançosa de construir uma postura política dos sujeitos perante as relações que negam a sua condição de ser humano.

Diante de todo este contexto, apesar da formação ética-moral dos indivíduos ser conduzida por diversos atores sociais (família, igreja, amigos), a escola apresenta-se como um importante agente de (re)construção dos valores que permeiam os micro e macro grupos sociais, em um contínuo e interminável processo.

Fala-se muito, teoricamente, em ética na educação, porém verifica-se que há um distanciamento entre os ideais de formação moral e intelectual do indivíduo e a prática exercida nas escolas, como espaços de socialização.

Em que momentos a escola proporciona discussões éticas no campo pedagógico, vivenciando e atribuindo valores às ações dos educandos? Há no currículo, diferente do que sucede com os conteúdos disciplinares, atividades formais para discussão de temas relacionados às crenças e atitudes frente a experiências vivenciadas no ambiente escolar e que, muitas vezes, afligem os estudantes e por eles são apontados?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, V. 08.2, p. 25), a ética é tema transversal ao currículo, cujas principais reflexões recaem sobre as condutas humanas, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade, o que possibilitará o desenvolvimento da autonomia moral e a formação de cidadãos. Reflexões estas que permeiam não só a prática dessa sociedade, mas o conceito no qual se internalizam os antivalores, consciente ou inconscientemente, resultando na depredação ou conservação da vida e do meio ambiente. Esta abordagem deve ser a premissa de uma nação. A educação em valores, a ética e a antro-po-ética devem ser pensadas e repensadas, para que não se continue a manutenção da cultura da morte. A sociedade precisa estar consciente de que sua ação gera uma reação no meio em que vive e convive e que este meio é sua fonte geradora de vida.

O Plano Nacional de Educação (2014), o qual fornece subsídios para a elaboração de planos nas demais esferas da educação, além da federal, a estadual e a municipal, também apresenta como meta da educação para os anos iniciais do ensino fundamental a inserção, no currículo, do tema transversal ética. Embora as diretrizes nacionais e projetos políticos pedagógicos de cada instituição educacional apontem para a necessidade da escola promover a formação integral do indivíduo, questiona-se de que forma ela vem contribuindo para a formação de sujeitos cooperativos, solidários e que intervenham na construção e reflexão de juízos morais.

Por isso, a escola, meio de comunicação social globalizado, deve entender que educar é levar a estas reflexões e que esta ação abrangerá toda uma sociedade. A comunidade escolar é um grupo social decisório neste elo social e é o educador que estará impulsionando as reflexões quanto ao ato de agir e em relação a consequências da reação.

André Comte-Sponville definiu:

Bioética – antro-po-ética –, como se diz hoje, não é uma parte da biologia; é uma parte da ética, é uma parte de nossa responsabilidade simplesmente humana; deveres do ser humano para com outro ser

humano, e de todos para com a humanidade (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 48).

A antropo-ética ou a ética do ser humano propõe a humanização da humanidade. A busca da percepção do homem como parte e todo, indivíduo que faz parte da espécie humana, inserido em sociedade e como tal, criador e criatura de uma cidadania planetária, da consciência do impacto que suas ações e ideias podem causar no planeta e na humanidade. Nessa medida, faz-se necessário também que o educador saiba conduzir estas reflexões e que este tenha internalizado o conceito de ética, educação em valores, os conceitos antropo-éticos, como define Velázquez (2008):

[...] urgente necessidade de o professor internalizar os princípios da antropo-ética multidimensional, de modo que se aplique na sua vida cotidiana e possa assim transmiti-lo para o aluno, isso só pode ser feito através de experiências concretas, em outras palavras, é absolutamente essencial uma unidade dialética entre ortodoxia e ortopraxis da antropo-ética. Portanto, é necessário analisar objetivamente o impacto da gestão ignorante da natureza e da biodiversidade. E a destruição irracional do mundo infra-humano por exploração intensiva da natureza, sem dúvida alguma, está estritamente ligada a um tipo de cultura educacional meramente utilitária (VELÁZQUEZ, 2008, p. 111).

Este senso de humanidade é inerente e fundamental à antropo-ética. Pensar antropo-ética é pensar de forma solidária, é “assumir uma postura íntegra frente ao outro e, conseqüentemente, frente à sociedade e à natureza”. A nova ciência ética combina humildade, responsabilidade e “uma competência interdisciplinar, intercultural, que potencializa o senso de humanidade”, focada numa visão integradora do ser humano com a natureza como um todo, em uma abordagem ecológica. “É uma reflexão compartilhada, complexa e interdisciplinar” sobre a adequação das ações que envolvem a vida e o viver. Assim, a antropo-ética não pode ser abordada de forma restrita ou simplificada (COMTE-SPONVILLE, 2000, pp. 48-50).

Para que se entenda melhor a necessidade de reafirmar uma educação em valores em detrimento da educação antivalores, que são característicos da educação antropocêntrica tradicional, devemos conhecer mais profundamente os conceitos de ética e de moral. Ambos são objetos de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Assim, faz-se necessária a definição dos conceitos de ética e de moral, utilizados, em alguns casos, de forma equivocada. Segundo La Taille (2004), fala-se em moral para

designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade ou um determinado indivíduo legitima e fala-se em ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras.

A ética faz parte do discurso da população e dos meios de comunicação, mas seu significado nem sempre é utilizado de forma correta. Talvez, devido ao pouco conhecimento formal que dela têm a maioria das pessoas, muitas não sabem propriamente o que ela é, qual a sua finalidade e como atua.

A palavra ética, muitas vezes, é utilizada também como adjetivo, a fim de qualificar uma instituição ou uma pessoa como sendo boa, adequada ou correta. O ideal é utilizá-la na forma adverbial, ou seja, juntando-se a adjetivos para intensificar-lhe a qualidade – eticamente adequada ou inadequada –, mas não conjecturando que a ética, no sentido substantivado, sempre se associe ao adequado, ao bom e ao correto.

Clotet (1986, p. 34) afirma que a “ética tem por objetivo facilitar a realização das pessoas. Que o ser humano chegue a realizar-se a si mesmo como tal, isto é, como pessoa”.

Veatch (2000, p. 56) dá uma boa definição operacional de ética, ao afirmar que ela é “a realização de uma reflexão disciplinada das intuições morais e das escolhas morais que as pessoas fazem”.

Para Vásquez (2003), a ética é a busca de justificativas para verificar a adequação ou não das ações humanas. Portanto, decidir e agir em cada situação concreta é questão moral que se distingue das questões éticas, por serem estas generalistas e tomarem como objeto o estudo da diversidade de manifestações e sistemas morais, explicando-as segundo as condições histórico-sociais em que acontecem. Os indivíduos e os grupos sociais, nas suas relações mútuas, defrontam-se sempre com problemas práticos, concretos, morais, portanto, que resultam em decisões, na realização de atos e julgamentos.

Sendo assim, moral é um conjunto de comportamentos e normas que as pessoas costumam aceitar como válidos. Enquanto ética é a reflexão sobre as razões pelas quais são considerados válidos alguns comportamentos e outros não; “toda ética digna desse nome parte da vida e se propõe a reforçá-la, a torná-la mais rica” (SAVATER, 1993, p. 173).

Galeano (1994) afirma que existe sempre uma dimensão moral e que sempre é preciso haver uma perspectiva ética. Portanto, moral e ética não são sinônimos. A

primeira diz respeito ao jeito “de viver de uma sociedade e ao conjunto de prescrições que orientam a vida coletiva”. A segunda é a reflexão crítica sobre os fundamentos dos valores morais. Age-se moralmente e nem sempre realiza-se uma reflexão ética. E é o que tem faltado em todas as instituições, incluindo as escolas. A pergunta da moral é: como se deve agir? Cujas soluções estão nos códigos, formalizados ou não, com as regras de cada sociedade. A pergunta da ética é: como se quer viver? Ela faz referência ao sentido do agir.

A reflexão pode ser filosófica ou científica. A primeira discute os fundamentos da moral, seus conteúdos e valores. Na segunda, estudam-se variáveis sociais, econômicas ou psicológicas da moral humana. Pode-se destacar as pesquisas de Piaget (1987) referentes a essas últimas variáveis, quanto ao desenvolvimento da moralidade humana.

Essas diferenças, em relação aos termos ética e moral, repercutem diretamente na educação, cabendo ao docente, além de estabelecer condutas, refletir sobre o agir dos alunos em situações e processos do dia a dia.

Desta forma, a instituição escola tem a importante função de promover a formação integral de crianças e adolescentes, inclusive no que diz respeito à formação de uma cultura voltada para a paz, cabe a ela a discussão de atos de violência que prejudiquem o convívio escolar (CATINI, 2004).

Freire defende que o “[...] ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2003, p. 33). Referir-se à ética é fazer alusão à dignidade humana, à convivência com os demais, sendo, assim, definida por Freire como prática que educa e liberta.

A ética citada por Freire (2003) está comprometida com a vida humana, com os direitos das pessoas e com a esperança. É um fenômeno genuinamente da natureza humana, na sua conscientização para superação de sua própria condição de vida, tornando a ação educativa uma prática para a liberdade.

O indivíduo geneticamente já possui uma fonte natural da ética, anterior, inclusive, à humanidade, mas simplesmente essa existência não basta para considerar que o sujeito possui uma ética, pois, como Morin sempre destaca, um dever não pode ser deduzido de um saber. O sujeito é “*sapiens*” (razão) e “*demens*” (loucura), uno e múltiplo e a sua unidade não se concebe apenas genética, fisiológica e cerebralmente, mas também a partir de um duplo princípio de exclusão e de inclusão, que permite compreender o egocentrismo, a intersubjetividade e o altruísmo.

Ele é bipolarizado em antagonismos: “*sapiens / demens*”; “*faber / ludens*”; “*empiricus / imaginarius*”; “*economicus / consumans*”; “*prosaicus / poeticus*”. Gostamos de diversão, desperdício, consumo, despesa etc. Enfim, essas multiplicidades constituem eflorescências da complexidade individual e social.

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens* e *demens* (sábio e louco); *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus* e *consumans* (econômico e consumista); *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético) (MORIN, 2000, p. 60).

Como "viver humanamente é assumir plenamente as três dimensões da identidade humana: a identidade individual, a identidade social e a identidade antropológica" (MORIN, 2005, p. 202), devemos também conceber um pensamento ético que passe por cada um desses três eixos. Necessitamos de uma ética que tenha em vista o gênero humano como um todo. Assim, Morin (2005) concebe três eixos éticos:

- A autoética está relacionada à dimensão autônoma da ética que surge no plano do indivíduo e que se constitui, em última análise, como resistência à nossa barbárie interior. Situa-se no interior da "dinâmica da **paixão de si**" que encontra a "**responsabilidade de si**" e, ao mesmo tempo, o enfraquecimento do Superego" (MORIN, 2005, p. 91). Só é viável se "o indivíduo experimenta a exigência moral que [...] comporta uma fé nela mesma, sem fundamento exterior ou superior" (MORIN, 2005, p. 92). Enquanto nas éticas tradicionais "a civilidade era praticada quase instintivamente", devido ao fato de que nelas "o **imprinting** cultural da comunidade estava enraizado nos espíritos individuais" (MORIN, 2005, p. 105), hoje, a civilidade está vinculada à autoética.
- A socioética é a ética cívica ou da comunidade, esta última definida como "um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um nós" (MORIN, 2005, p. 147).
- A antropeética é a dimensão ética que abraça plenamente a unidade múltipla de tudo o que é humano, tornando-se, desse modo, universalista, "contém o caráter trinitário do circuito indivíduo/espécie/sociedade e assim nos faz assumir o destino humano nas suas antinomias e na sua plenitude" (MORIN,

2005, p. 160). Essa “frágil e tardia ética antropocêntrica” emerge primeiro nas grandes religiões universalistas e depois se afirma nas ideias humanistas.

Segundo Morin (2005), a socioética e a antropológica passam essencialmente pela consciência, reflexão e decisões pessoais, isto é, pelo nível da autoética. Ambas articulam-se à autoética, precedendo-a e transcendendo-a. Desta forma, se a autoética passa por um plano mais individual, automaticamente pressupõe também uma responsabilidade pessoal e comporta uma fé nela mesma, ela simultaneamente é um ato transcendental que nos liga às forças vivas de solidariedade, anteriores às nossas individualidades, originárias da nossa condição social, biológica, física e cósmica e, como tal, é ato de religação.

Diante da bipolarização do indivíduo que é regida por uma dialógica egocêntrica/altruísta, deve-se buscar eticamente, sempre, o fortalecimento da parte responsável pelo altruísmo (MORIN, 2005, p. 159). Assim, a autoética pode ser resumida em duas regras básicas: "disciplinar o egocentrismo" e "desenvolver o altruísmo" (MORIN, 2005, p. 142). O principal problema ético contemporâneo, em relação ao indivíduo, é que "tudo, na civilização ocidental, tende a favorecer nosso **“programa”** egocêntrico, enquanto nosso **“programa”** altruísta ou comunitário permanece subdesenvolvido" (MORIN, 2005, p. 174).

Desta forma, Morin (2000, p. 60) destaca que “*demens* é fonte da barbárie à qual se pode opor *sapiens*, mas *sapiens* pode controlar *demens*?”

Posto isto, para Morin (2000, p. 61), “a educação, sendo transmissora da cultura (resultante de *sapiens*), deve auxiliar a desenvolver a racionalidade humana como antídoto à barbárie”. Reafirma a importância da educação em valores, como formação de modelos de vida voltados para a emancipação humana e ressalta que apenas o desenvolvimento da racionalidade científica e técnica, sem a formação da autoética, pode até levar a espécie humana à extinção, sendo, por isso,

[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro, o exame e o estudo da complexidade humana [...] que conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra, além de socioéticos, também antropológicos (MORIN, 2000, p. 61).

Freire (2001) defende o processo educativo como um possível meio de humanização dos sujeitos histórico-sociais. Ele compreende e acredita na

necessidade de os professores lutarem contra o fatalismo presente na sociedade atual, de forma a apontar e desvelar a ideologia que comunica, representa e mantém uma ética da ganância. Para ele, formar um ser humano é muito mais do que simplesmente adestrá-lo, uma vez que a ética permeia toda a formação humana como sujeitos histórico-sociais. Em suas palavras, as doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica.

A função do professor está relacionado, diretamente, com reflexão e prática libertadora, não significando que este incorpore seus objetivos e aspirações na reprodução acrítica pelos educandos, mas originar a possibilidade com a qual esses educandos se tornem produtores que constroem, coletivamente com os educadores, suas próprias histórias. Nas palavras de Freire,

[...] é assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (FREIRE, 2001, p. 78).

É papel social do professor de história do ensino fundamental munir os alunos de instrumentos para libertação. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada imperativo ético, não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2003, p. 59).

Desde que nasce, a criança interage com o meio em que se situa, desenvolvendo várias formas de comportamento, utilizando-se de diferentes estratégias para se inserir neste meio, compreendê-lo e agir sobre ele. Seu desenvolvimento se dá a partir das interações que realiza com outros indivíduos e com o meio no qual está inserida. Este é um processo integrado que abrange diversos aspectos da vida: motor, emocional, cognitivo e social. Não se deve, portanto, superdimensionar qualquer uma destas faces deste processo que tem na categoria **tempo** uma dimensão que expressa o processo volutivo, num devir histórico formador das bases oriundas da escola na sua dimensão contemporânea. Assim,

[...] os primeiros momentos são os mais importantes na vida, diz "Sócrates". Por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos (KOHAN, 2003, p. 39).

Como a criança interage com as formas já dadas pela sociedade, em um determinado espaço e tempo, pode-se dizer que ela se apropria da cultura em que vive e que, portanto, a cultura é constitutiva de seu processo de desenvolvimento, já que os padrões de interação entre as pessoas com quem ela convive são definidos pela prática cultural do grupo a que pertencem. Por outro lado, ela não é um ser apenas em desenvolvimento cognitivo, mas um ser real e concreto em interação com o mundo que a cerca. Diríamos que ela é um ser historicamente situado e que, embora em processo de constituição de conhecimentos e de sua própria singularidade, ela já é alguém *hoje*, na escola ou fora dela.

A dimensão de mundo de cada um, a singularidade que se cria, organiza-se, em grande parte, em função de como se vive e se reorganiza socialmente, a cada momento, em função das condições de interação a que se estiver exposto. Esta questão única tem íntima relação com as condições histórico-sociais e com o curso da existência do sujeito na categoria tempo. No mundo interior, cada um constrói suas deduções, suas apreciações, num espaço marcado por tensões. O diálogo entre indivíduos acarreta a internalização de sentimentos e valores que não se impõem de forma homogênea, sendo, por isso mesmo, contestados e desafiados. As diversas leituras do mundo que vão sendo feitas são produções de sentido, que são criadas, fundam-se socialmente e são construídas em confrontos de relações sócio-historicamente determinadas, fundadas e permeadas por jogos de poder.

Desta forma, nenhuma criança pode ser considerada fora de seu espaço e tempo, pois cada uma é um “eu” concreto que articula o mundo significativamente. O universo de sentidos que cada um constrói, implica sempre as relações com o “outro”, relações estas estabelecidas através das diferentes formas de manifestação da linguagem.

Sabendo que a educação é o elemento chave na estruturação de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado, os estudos e as pesquisas realizadas sobre este tema que abordam as principais correntes sociológicas, filosóficas, históricas e psicológicas e suas contribuições à formação do educando, reporta para a “[...] docência reflexiva quanto à construção política e pedagógica do processo educativo, auxiliando na construção crítica e no olhar investigativo do professor pesquisador, para ampliação do seu conhecimento no uso das novas tecnologias da informação [...]” e comunicação que novamente remete a

noção do *tempo* como interlocutor da escola que se faz no contexto histórico presente (FREIRE, 2001, p. 90).

Sem dúvida, a formação ética constitui-se difícil tarefa para a educação, uma vez que participação, solidariedade e igualdade podem ser estimuladas no ambiente escolar, para a construção de seres autônomos que, paradoxalmente, prosseguirão seus percursos numa sociedade caracteristicamente heterônoma. Esse é o desafio que encontrado pelo educador, em todos os tempos: construir espaços, práticas de autonomia, cuja apropriação dialogue com instâncias outras, onde a autoria social não esteja ainda instaurada. Não há história sem a dimensão do tempo. É o tempo que faz e constrói a história nas várias nuances que ela pode ter.

3 (RE)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE TEMPO

O conceito de tempo é básico para a aquisição de conteúdos de várias áreas de conhecimento. Indispensável para a compreensão das relações homem-natureza, homem-homem, que difere, em maior ou menor grau, nas diferentes culturas, nos modos históricos de existência social, na construção do conhecimento científico. Este conceito vem complementar e particularizar as ideias anteriormente desenvolvidas acerca da educação e da história, debruçando-se na acepção de tempo.

O terceiro capítulo detalha tal conceito de tempo na sua multiplicidade de visões: histórica, cronológica e poética, dentre outras. A primeira seção conceitua tempo em perspectivas diversas, tais como história, cronologia e poesia. Na sua segunda seção, apresenta o papel relevante do conceito de tempo no ensino de história e na construção do espírito cidadão nos anos iniciais do ensino fundamental, esteado nos documentos oficiais nacionais.

3.1 O QUE É O *TEMPO*? HISTÓRIA, CRONOLOGIA, POESIA E DEMAIS ÓTICAS

O tempo é uma medida de movimento, intrínseca a tudo e presente na vida de cada ser humano. Tem em si a capacidade de modular e de transformar cada pessoa, sociedade e até o cosmos. Ele se inscreve de maneira multirreferencial e

multidimensional, o que nos remete a noção de um tempo quantitativo e um outro qualitativo, ambos são vitais para a reflexão sobre questões centrais que dizem respeito ao sentido de nossa existência. Quantitativamente, o tempo pode nos engolir e ser considerado irreversível. Independente do grau de consciência que tenhamos de sua força, ele nos suscita questões significativas: *quem sou eu? O que poderei tornar-me? Como usar meu tempo? Como encontrar meu tempo?*

O tempo nos parques é íntimo, inadiável, imparticipante, imarcescível.
 (...)O tempo nos parques cisma o olhar cego dos lagos
 Dorme nas furnas, isola-se nos quiosques
 Oculta-se no torso muscular dos fícus, o tempo nos parques.
 O tempo nos parques gera o silêncio do piar dos pássaros
 Do passar dos passos, da cor que se move ao longe.
 (...) É incorruptível;
 (...) O tempo nos parques envolve de redomas invisíveis
 Os que se amam; eterniza os anseios, petrifica
 Os gestos, anestesia os sonhos, o tempo nos parques.
 Nos homens dormentes, nas pontes que fogem, na franja
 Dos chorões, na cúpula azul o tempo perdura
 Nos parques; e a pequenina cutia surpreende
 A imobilidade anterior desse tempo no mundo
 Porque imóvel, elementar, autêntico, profundo
 É o tempo nos parques (MORAES, 1992, p. 160).

Na sociedade de hoje, vive-se numa luta constante entre a falta de tempo e a má utilização do tempo, tão presentes na vida das crianças, dos jovens e dos adultos. É evidente a necessidade de incorporar na formação das pessoas a compreensão da noção de tempo, pois só assim tem-se a chance de reconquistar seu tempo, de ganhar seu tempo.

Agora, se formos mais adiante e pensarmos em termos lexicais, o tempo assume no interior da linguagem, segundo Ricouer (1975), uma diversidade gramatical muito grande que se relaciona ao que poderíamos chamar de uma sintaxe do tempo, ou seja, a forma como esse tempo é utilizado, substantivado, subjetivado por aquele que o toma para si.

O tempo vivido, o tempo em sala de aula, o tempo que vivemos é o “nosso tempo” e assume-se, quase sempre, como diacrônico e fora do claustro do tempo-máquina. É um tempo com duração perceptiva diversa, é o tempo do sujeito. Mas, para além desse tempo vivido há, também, o tempo da narrativa, o tempo do discurso, o tempo da palavra, o tempo das coisas ditas. E é Ricouer (1975) novamente que nos lembra que várias são as culturas que possuem concepções implícitas ou explícitas

de tempo ligadas a um surgimento da escrita criando um conjunto das experiências, comportamentos e interpretações que, por sua vez, constituem o vivido singular característico dessa cultura.

Exemplos dessa vivência diversa é a forma como o tempo cristão é narrado no velho e no novo testamento, ou ainda, como o tempo e a história são percebidos de forma diferenciada dentro das culturas judaica e muçulmana. E, ainda ancorados em Ricoeur (1994), é ilustrativo que parábolas cristãs só façam sentido dentre aqueles que possuem receptáculos culturais capazes de decodificá-los enquanto que, outras, caras a cultura oriental, só tenham sentido dentro de culturas milenares como a chinesa e/ou japonesa onde surgiram.

A noção do tempo raramente emerge como um valor intrínseco na formação das pessoas. Ele tem uma função central no nosso processo evolutivo humano, seja no que diz respeito à nossa dimensão física, mental/emocional, anímica e essencial. Sua importância é tão determinante que na história da humanidade e na vida pessoal de cada um que implacavelmente, silenciosamente, sorrateiramente ou aos brados, ele impõe sua força, sua lógica e seu mistério. Ele tem uma função central no processo de formação, uma vez que a formação acontece em várias dimensões de temporalidade simultaneamente.

Então, se “um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito”, o que é um *conceito*? (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

A origem etimológica da palavra “conceito” revela que ela deriva do latim *conceptum* e significa tanto pensamento e ideia, quanto fruto ou feto. *Concipere* engloba tanto o significado mais comum de gerar e conceber, quanto as ações de reunir, conter, recolher, absorver, fecundar, exprimir ou apreender espiritualmente alguma coisa. Essa origem etimológica não é apenas uma abordagem erudita, pois aponta para a ligação entre a teoria e a práxis, entre a linguagem e o mundo, entre o conceito e a existência cotidiana, entre a atividade abstrata do pensamento e o nosso modo concreto de estar e nos relacionarmos com o mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 26).

Deleuze; Guattari (2000) afirmam que não há conceito simples, uma vez que colocam que “todo conceito tem componentes e se define por eles [...] é uma multiplicidade, embora nem toda ela seja conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 27).

Para eles, todo conceito é irregular, conforme seus próprios componentes e não apresentam uma definição acabada do que seria um conceito e, provavelmente, o risco de engessar possibilidades não vale tal definição. Eles apenas tomam um conceito e o relacionam a seus componentes. Entre as características do conceito, apontam que este possui uma história, mesmo que não seja linear, desdobrando-se em ziguezagues. A história de um conceito pode tanto mostrar o quanto ele cruza outros conceitos, ligados a outros problemas, quanto mostrar uma mesma perspectiva, articulada em variados momentos, para este mesmo conceito.

Assim, todo conceito tem um devir, um porvir possibilitado pelos entrelaçamentos de um conceito a outros, pelo condensamento e coincidência dos seus componentes. O conceito não se confunde com as coisas sobre as quais se efetua, é um incorporeal, dizem Deleuze; Guattari que:

[...] o conceito é um incorporeal, embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas somente intensidades [...]. O conceito diz o acontecimento, não a essência da coisa. É um acontecimento puro, uma necessidade, uma entidade. [...] define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita. [...] O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, ao problemas que se supõe resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (DELEUZE; GUATTARI, 2000, pp. 33-34).

Desta forma, pensar conceitualmente é definir algo entendendo a transitoriedade desta mesma definição ou tecer relações, aproximações, conexões e caminhos abertos para pensar um determinado objeto. Uma ideia central na reflexão desses dois autores é que nenhum conceito pode ser discutido sem um problema que lhe empreste sentido. Pode-se inferir, do que expõem Deleuze; Guattari (2000), que um conceito é posterior a alguma coisa, ele precisa de uma realidade a ser pensada. Não se pode criar conceitos a partir de coisa alguma ou problema algum, apesar do próprio nada poder ser de alguma maneira conceitualizado. Os conceitos podem ser criados a partir de problemas novos ou de problemas mal colocados (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 27).

Desta forma, o aprendizado de conceitos não é linear, como se fosse sempre necessário aprender um conceito para prosseguir no aprendizado de outro. O

aprendizado de um conceito pela definição do mesmo mostra-se ineficaz (TOLSTOI, 1903 apud VYGOTSKY, 1991), uma vez que no lugar de uma palavra colocam-se outras palavras também desconhecidas pelo aprendiz ou das quais se desconhecem as relações. O aluno repete a frase sem que as palavras o tenham marcado. Somente quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga de um novo conceito. Assim, uma hora ela terá necessidade de usar tal palavra e usando-a, seu conceito lhe pertencerá.

Ao discutir a formação e elaboração de conceitos, uma das principais preocupações de Vygotsky (1991, p. 72), foi com “o papel de mediador do outro e da palavra”. Para ele, o conceito tem uma origem social e seu desenvolvimento também se faz primeiro na relação com os outros e, depois, no próprio aluno. Primeiro, o educando é guiado pela palavra do outro, depois ele próprio utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. Deste modo, não é possível, pensar a atividade mental desvinculada das condições reais de interlocução, que são determinadas por um contexto histórico-cultural mais amplo (FONTANA, 2000). Ao refletir sobre a elaboração conceitual na sala de aula e as condições concretas de atividades com os alunos, revela que estas “dizem respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula, que consideradas em sua especificidade caracterizam-se como relações de ensino” (FONTANA, 2000).

Bakhtin afirma que

[...] a compreensão conceitual envolve uma atitude crítica e ativa frente à palavra alheia, um povoamento dessa palavra alheia com suas próprias contra palavras: [...] Na linguagem da vida real, todo ato concreto de compreensão é ativo: o sujeito assimila o mundo a ser compreendido em seu próprio sistema conceitual constituído por objetos específicos e por expressões emocionais, e é indissolivelmente imerso na resposta, com uma concordância ou discordância motivada. De algum modo, a resposta predomina como princípio ativo: ela cria a base para a compreensão, para uma compreensão ativa e engajada. Resposta e compreensão são dialeticamente imbricadas e mutuamente cada uma à outra, uma é impossível sem a outra (BAKHTIN, 1981 *apud* BRAIT, 2005, p. 282).

Assim, o processo de formação dos conceitos científicos envolve a apropriação pelos educandos dos novos modos de falar e pensar o mundo. Bakhtin entende que a compreensão da palavra alheia é “resultado de um processo de confronto e interpretação, o que proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento

de um novo signo na consciência, uma nova palavra interior” (BAKHTIN, 1981 apud BRAIT, 2005, p. 285). Pode-se afirmar, então, que a formação de conceitos seria um trabalho semiótico.

A apropriação de um conceito resulta de um esforço de relacionar um signo interior qualquer que disposto com a unicidade de outros signos que são apresentados no contexto social de uso e significados. A compreensão dos conceitos envolve pelo menos dois sujeitos. Mesmo quando sozinho, carrega-se outros textos, autores, pessoas com as quais se interage. “O processo de formação de conceitos é, nesse sentido, essencialmente dialógico” (BAKHTIN, 1995 apud BRAIT, 2005, p. 287).

No mundo atual, o *tempo* e a *sua medição* são temas comuns no dia a dia: “*precisamos de tempo*”, “*cheguei atrasado*”, “*tempo é dinheiro!*”. Todas as ações humanas estão relacionadas ao tempo.

No entanto, definir o conceito “*tempo*” não é uma das tarefas mais simples. Pode-se relacioná-lo a uma sucessão de momentos e percepções de transformações, princípios pelos quais distinguimos fatos simultâneos, anteriores ou posteriores.

Assim sendo, “*o que é o tempo?*” Pergunta que não pode ser respondida sem se dialogar com vários autores. Navarro (2006), por exemplo, elenca uma gama de pensadores e resume, assim, suas principais intuições acerca do que vem a ser o tempo:

¿Qué es el tiempo? ¿La perplejidad de Heráclito ante el río? ¿La elegante definición de Platón: el tiempo como “imagen móvil de la eternidad inmóvil” (Tim., 37 D)? ¿O la enunciación impecable de Aristóteles: “el número (orden) del movimiento según el antes y el después” (Phys., IV, II, 220a)? ¿O se trata más bien del si me lo preguntas ya no lo sé de San Agustín? ¿Qué es el tiempo? ¿El Detente. ¡Eres tan hermoso...! de Johann W.Goethe? ¿O es una forma de intuición a priori de la sensibilidad, como dice Immanuel Kant? ¿O se trata más bien del Espíritu de Georg Wilhelm Friedrich Hegel desplegándose? ¿Qué es el tiempo? ¿La doctrina del eterno retorno de lo idéntico que Friedrich Nietzsche vislumbró en Sils-María, “a 6000 pies sobre el nivel del mar y mucho más alto aún sobre todas las cosas humanas”? ¿O somos nosotros mismos el tiempo, como asegura Martin Heidegger...? (NAVARRO, 2006, p. 02).

A estas perguntas, Navarro (2006) acrescentou outras, que serviram também como direção de leitura. Essa citação não serve apenas como uma síntese, ainda que insuficiente, das tentativas e conceituações de alguns pensadores acerca do tempo. Ela também funciona como orientação, à medida que apresenta brevemente o que procurar em cada autor, ainda que nem todos sejam tratados neste trabalho. Muitas

destas perguntas se repetiram durante toda procura por referenciais. E algumas permanecem próximas. Por estas razões, optou-se por articular conceitualmente algumas dimensões do tempo a aspectos por meio dos quais estas mesmas dimensões podem ser compreendidas: a histórica, a filosófica e a pedagógica. Entende-se que, assim, se persevera no espírito deleuziano do conceito.

A categoria do tempo, para Hegel (2008), é considerada como a completa negação de si mesmo, pois em si, ela coexiste consigo, enquanto que se afirma e, ao mesmo tempo, se nega. Este processo de renovação constante do tempo gera momentos que são o presente, o passado e o futuro. Ele entende o tempo em três dimensões afirmando que somente o presente é existente, enquanto que o passado existe como recordação subjetiva e o futuro como esperança e temor. Sobre esta tridimensionalidade do tempo e suas correlações com o espaço temporal. O tempo, segundo este filósofo, é algo que existe ao mesmo tempo na história porque interpreta o presente e seu passado enquanto processo de desenvolvimento da liberdade e ahistórica porque seu método dialético está no tempo e ao mesmo tempo é atemporal e, portanto, a filosofia Hegeliana é dialética seja no passado, presente ou futuro.

Para Hegel (2008), o tempo é apresentado como o primeiro momento do conceito de movimento, sendo este, por sua vez, o primeiro momento do sistema do sol. Hegel critica a compreensão do tempo como pura continuidade de pontos, como série infinita ou linha se estendendo do passado ao futuro e ainda como continua, apto a ser preenchido por um conteúdo exterior. O autor inverte o modo habitual de pensar o tempo no sentido passado-presente-futuro. O presente, que, em sua imediatez, é o agora pontual ou o limite simples, mostra ter, na verdade, sua essência no futuro; ele é por meio do futuro que veio a preenchê-lo, pois o agora, enquanto limite simples é vazio. Por sua vez, o agora tornado através do futuro realiza-se no passado.

Diante da não-permanência do futuro-presente no agora, o passado aparece como o reino do ser, a verdade do tempo, ou, como Hegel (2008) o chama, o tempo real. A verdade do tempo, todavia, mostra residir não no repouso no passado ou na totalidade – nota característica do espaço – mas na contradição, negatividade e infinitude. Quando a dialética do tempo chega a esse resultado, à totalidade ou à igualdade indiferenciada, o tempo passa ao espaço. A passagem de cada dimensão ou momento do tempo – presente, passado e futuro – um no outro é apresentada, na dialética do espaço, em analogia com as figuras geométricas do ponto, da linha e da superfície. O ponto do presente, que aparece como o primeiro momento do negativo

ou limite simples, se estende e se desdobra na forma da linha e passa à forma da superfície; por sua vez, é desta igualdade indiferenciada que o negativo volta a emergir. A constituição do tempo culmina na constituição do espaço e vice-versa, resultando disso o conceito de movimento.

A teoria de Heidegger (1998) baseia-se na ideia de que o homem é um ser que busca aquilo que não é. Seu projeto de vida pode ser eliminado pelas pressões da vida e pelo cotidiano, o que leva o homem a isolar-se de si mesmo. Ele também trabalhou o conceito de angústia, a partir do qual o homem transcende suas dificuldades ou deixa-se dominar por elas. Assim, o homem seria um projeto inacabado.

O fio condutor do pensamento de Heidegger (1998), sua meta, é a elaboração da questão do sentido do ser. Como a questão do ser só surge e repercute num ente determinado, que compreende e está disposto afetivamente, o ponto de partida deverá ser o esclarecimento deste ente, chamado Dasein. Heidegger acredita que, tornando mais originariamente acessível o ser deste ente, obtém-se um horizonte seguro, um fundamento para a investigação do sentido do ser em geral, uma ontologia fundamental. Tendo retornado à constituição originária do ser do Dasein, Heidegger (1998, p. 83) se pergunta se esse caminho levou ou não ao que se pretendia. Tendo chegado à temporalidade, há algum caminho que leve dela até o sentido do ser em geral? O tempo originário se revela realmente como horizonte do ser? Ou seja, tendo procurado superar a visão de tempo tradicional em direção à temporalidade originária do ser humano, é possível agora repensar o ser para além da objetificação e presentificação tradicionais?

O ser deverá ser compreendido a partir do horizonte da temporalidade, do tempo próprio. O encontro consigo, com os entes simplesmente dados ou disponíveis e com a tradição não se dá a partir de uma verdade eterna, atemporal, mas exatamente enquanto modo de ser do ente que compreende e que tem seu ser implicado nesta compreensão.

Tendo descoberto o tempo, o Dasein volta para si mesmo e seu próprio pensar para, a partir do tempo compreendido, pensar a temporalidade do próprio pensar. O sentido do ser é o tempo (daí ser e tempo) e, portanto, não pode mais haver fuga para fora do tempo, para um ser absoluto, para o que é estável e eterno.

Esse horizonte aberto do tempo mostra que coisas incertas nos aguardam no futuro, mas uma, embora imprevisível, é certa: a morte (HEIDEGGER, 1998, pp. 46-

53). E a efetivação dessa possibilidade destrói qualquer outra possibilidade e, inclusive, a própria existência. Mas ela já está presente a cada momento, pois podemos vivenciar o 'passar' do tempo. O ser-para-o-fim está dentro da própria vida. E cada um tem de morrer a própria morte, ninguém pode ser substituído e nem substituir outrem nesse acontecimento. Por isso, a morte individualiza mostra que não podemos repousar no tempo ou consolar-nos com pensamentos de eternidade. O sentido do ser não é algo persistente, presente, mas acontecimento. E, ao descobrir-se autenticamente para a morte, o Dasein torna-se mais originariamente acessível para si mesmo. Precisa renunciar aos alívios providenciados pela cotidianidade e suportar a si mesmo, depender de si mesmo. Desligando-se do impessoal, o Dasein chega à consciência da mortalidade e do tempo, descobre a inconsistência de tudo que é providenciado pelo impessoal e público, toma consciência do próprio poder-ser, da liberdade e transcendência que produz iniciativa, espontaneidade e criatividade.

Visto a partir da temporalidade, o Dasein não se restringe em sua consciência ao momento presente, mas se projeta no futuro e retrocede ao passado. Sendo adiante de si mesmo, antecipando a possibilidade da morte, ele liberta-se das amarras do 'a gente' (Das Man). Tendo consciência dessa possibilidade, ele vê sua situação e as possibilidades que essa lhe oferece e toma uma decisão. A certeza da morte influi no modo como a vida é organizada, dá-lhe uma nova perspectiva. Mas, enquanto projeto, o Dasein permanece na maior parte das vezes num estado irresoluto, não optando pelo seu mais próprio poder-ser, permanecendo instalado no cotidiano. Assim, "a temporalidade não se temporaliza constantemente desde o futuro próprio" (HEIDEGGER, 1998, p. 353).

O compreender impróprio projeta-se para as ocupações imediatas e cotidianas e faz com que o Dasein venha a si nestas ocupações, ou ainda, ele espera a si mesmo a partir do modelo das suas ocupações.

Enquanto o futuro próprio tem o caráter de 'antecipar' ou 'precurisar' (Vorlaufen), o impróprio é um 'estar à espera' (Gewärtigen). No modo impróprio, o Dasein espera que o futuro faça algo dele, enquanto no próprio, ele se resolve e antecipa nas possibilidades e, digamos assim, faz algo de si. Heidegger descobre o futuro temporalizado de forma imprópria, o estar à espera, como a razão pela qual a compreensão se dá a partir do impessoal. Já o futuro temporalizado de forma própria se expressa na antecipação da morte. E, por isso, "o precurisar é um modo mais

originário de estar voltado para a morte do que a preocupada espera por ela” (HEIDEGGER, 1998, p. 354).

O compreender que se temporaliza a partir da atualização projeta o poder-ser a partir da decaída no ‘mundo’ da ocupação e, conseqüentemente, a partir da não-resolução. Já o instante se temporaliza a partir do futuro próprio, o que não significa que nele possa ocorrer algo, mas que ele abre o ente para um comparecimento originário, o compreender se arraiga primariamente no futuro, adiantando-se ou estando à espera, enquanto que a disposição afetiva se funda no ter-sido (passado) na forma de repetição ou esquecimento. Já a decaída tem no presente seu enraizamento primário, na forma do instante ou da presentificação. O modo próprio dessas temporalizações está no antecipar-se, na repetição e no instante, enquanto que o impróprio está no estar à espera, esquecimento e presentificação. Heidegger diz que

[...] a temporalidade se temporaliza inteiramente em cada êxtase, e isso quer dizer que a unidade extática da correspondente plena temporalização da temporalidade funda a integridade do todo estrutural constituído pela existência, facticidade e decaída, isto é, a unidade da estrutura do cuidado. A temporalização não significa uma ‘sucessão’ dos êxtases. O futuro não é posterior ao ter-sido, nem este anterior ao presente. A temporalidade se temporaliza como futuro que está-sendo-sido e presentificante (HEIDEGGER, 1998, p. 366).

Uma nova visão de ser humano emerge desse trabalho. O ser do ser humano não pode ser compreendido pela comparação com o ser das outras coisas no mundo. As ciências humanas estão diante do desafio de conhecer o ser humano sem tornar-se presa da ontologia da coisa, de enfrentar e diferenciar a temporalidade da coisa da temporalidade do ser humano. Stein (2008, p. 33) diz que no “universo da liberdade humana, da história, da ação, da vontade, na maneira do homem ser no mundo existe uma ideia de lugar, de espaço, de tempo, que nada tem a ver com a temporalidade da coisa.”

A subjetividade não pode ser simplesmente reduzida à coisa, medida pela ‘medida’ dos objetos que não têm o modo de ser do ser humano. A inteligibilidade do que seja o ser humano exige uma nova postura, que o reconheça como ser-no-mundo, já sempre compreendendo o ser, na abertura do ser. O tempo das coisas, medição, sucessão de momentos indiferentes não corresponde à temporalidade do ser humano. O universo do sentido soa de outra forma. A crítica à metafísica é uma crítica à compreensão tradicional do tempo. Heidegger (1998) procura mostrar, por meio da

análise da temporalidade da compreensão, da disposição afetiva, da decaída e do discurso, uma forma nova de encarar o ser humano, sua relação com a linguagem, com as coisas e com os outros seres humanos. Se, em um primeiro momento, apresenta as consequências da consideração do tempo enquanto presença, presentificação, mais tarde esclarece a possibilidade da superação em direção à propriedade, da compreensão autêntica e própria. Assim, “nunca chegamos à temporalidade humana por meio da temporalidade dos objetos. Não há como partir da física para estabelecer a temporalidade da existência humana” (STEIN, 2008, p. 33).

A marca fundamental desse pensamento é a finitude. Essa característica do ser humano foi omitida, esquecida, escondida pela atenção ao modo de ser dos objetos. Olhando para o ser humano pelas lentes ajustadas para os objetos não humanos, perde-se a especificidade deste ente, ou seja, sua finitude.

Não há, para ele, transparência total, imparcialidade, que são ideais da ontologia da coisa. Isso porque o ser humano, em todas as suas realizações, existe “no espaço e no tempo, limitado, dotado de características temporais e caráter histórico. Ele é historicidade” (STEIN, 2008, p. 80). Quem sustenta todo conhecimento e ação é o próprio ser humano, finito, ser-para-a-morte. A propriedade, diferentemente da ontologia da coisa, aproxima o ser humano, agora Dasein, da sua condição indevassável, da sua finitude radical, do seu irremediável ser-para-a-morte.

Ao propor a revisão da tradição e realizar sua crítica às ontologias tradicionais a partir do conceito de tempo, Heidegger revoluciona na filosofia, transformando essencialmente o conceito de ser. No seu pensamento, “não era apenas o caráter físico da sucessão do tempo que era suplantado, mas se produzia uma desobjetificação do ser humano, à medida que cada existencial é uma concentração de instantes de temporalidade” (STEIN, 2004, p. 293). Nessa desobjetificação do ser humano, os conceitos tradicionais, carregados de conteúdos e vícios, precisam ser substituídos por aquilo que Heidegger chama de ‘existenciais’, indícios que apontam para o próprio acontecer do ente humano. E, ainda, como mostra Stein, comentando a superação do tempo como sucessividade física atomicamente recortada, que

Heidegger não apenas rompe a sucessividade do tempo do mundo, mas a inverte de tal modo que sem o ser humano nada pode ser considerado como se dando no tempo. Essa inversão não tem como consequência a redução da importância de tudo o que se dá no mundo físico, mas pelo contrário, insere o cosmos na própria dramaturgia da existência (STEIN, 2004, p. 295).

A linearidade do tempo é substituída pela dimensão estática, pela abertura de sentido na qual se apresenta o todo da condição humana, onde acontece o “refluxo do futuro e do passado sobre o momento presente” (STEIN, 2004, p. 293). Uma das ideias fundamentais aqui é a da abertura: ela somente existe se não se está preso à presença, ao presente. Somente há transcendência onde não se está capturado pela imanência do presente. O tempo da sucessão de momentos, da presencialidade, somente pode ‘ver’, fazer sentido, se não estiver preso em si mesmo. O tempo presente, por assim dizer, está capturado em si mesmo, é cego e surdo se não tiver, no próprio presente, a presença do passado e do futuro. Essa dimensão estática é que abre a possibilidade de pensar o tempo e permite que aconteçam objetos e eventos no tempo. É a abertura que se realiza pela presença do passado por meio da memória e do futuro pelo projeto somente acontece num ente determinado chamado Dasein. É nele e através dele que há algo, que há sentido, significado.

O tempo somente ‘vê’ se há a temporalidade. Sem a temporalidade do Dasein, há cegueira e surdez, não há algo, nem tempo. O tempo pensado a partir do presente não alcança sua dimensão originária enquanto tempo humano. As coisas se manifestam, aparecem no presente, mas elas não seriam o que são”, delas não se diria que são, ou não se diria que há algo, se não houvesse a transcendência possível por causa da elasticidade, da distensão para frente e para trás, para o passado e para o futuro. Somente pela transcendência há algo, ou seja, pela temporalidade do Dasein. Assim, o tempo adquire uma importância e um peso crucial para a questão do ser, tema central do pensamento heideggeriano. O ser tem uma relação íntima com o tempo. O sentido do ser somente se revela a partir do Dasein e, sendo o Dasein temporal, histórico, finito, tudo o que ele pensa, diz e conhece é também temporal, histórico, finito.

A temporalidade, a historicidade, permite a autenticidade do Dasein, pelo fato de que ele não é “totalmente absorvido pelo presente nem pelo passado e pelo futuro imediatos” (INWOOD, 2004, p. 83). Diferentemente, o Dasein autêntico “olha prospectivamente para sua morte e retrospectivamente para o seu nascimento e, indo além de seu nascimento, para o passado histórico” (INWOOD, 2004, p. 84). O presente não é independente do passado e nem do futuro. Diz o mesmo autor que o “Dasein não se restringe em sua consciência ao momento presente. Ele se projeta no futuro e retrocede ao passado. O Dasein é temporal” (INWOOD, 2004, p. 85).

Para os teóricos Betti & Kulaif (2007), cada sociedade cria ou adota formas de contagem e divisão do tempo em torno das quais se organizam as diversas atividades sociais. Como tantas outras construções culturais, a noção do tempo se incorpora ao inconsciente social, inclusive ao inconsciente das disciplinas científicas e para o historiador, em especial, o tempo é um fio condutor crucial das mudanças e continuidades.

O tempo é amplo! Como salienta Martins,

a própria palavra tempo leva quase que imediatamente a uma reflexão, ela é, em si mesma, uma metáfora da existência. [...] de um lado temos o tempo subjetivo, a percepção do tempo, a construção cognitiva desta noção, as diferentes visões sociais e históricas a seu respeito; tudo isso é complexo e interessante, assim como, por outro lado temos o tempo físico, seja ele da mecânica clássica, da relatividade, ou 'retocado' pela termodinâmica ou pela cosmologia (MARTINS, 1998, p. 11).

O tempo é múltiplo. O tempo físico, o tempo psicológico, o tempo linguístico, o tempo histórico, o tempo geológico, o tempo cronológico. São formas diferentes do que se pode chamar de tempo. “Tempo é palavra de muitos significados, e em alguns deles empregado como sinônimo de passado, ciclos, duração, eras, fases, momentos ou mesmo história” (NUNES, 2003, p. 56). Entretanto, o que relaciona e interliga estas diferentes concepções é um conceito mais geral de “*mudança*”. Como ressalta Nunes (2003), o tempo como categoria, também exige o conceito oposto de permanência, já implícito à cronometria – que demanda uma escala de medida; à cronologia – que demanda marcos de datação e ao processo de mudança – enquanto passagem ou transição entre estados que perduram.

O *tempo*, um conceito que provoca silêncio, mesmo entre especialistas. Quase todos poderiam dizer de maneira semelhante a Santo Agostinho que,

se ninguém me pergunta, eu sei; porém se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei. No entanto, posso dizer com segurança que não existiria um tempo passado, se nada passasse; e não existiria um tempo futuro, se nada devesse vir; e não haveria o tempo presente se nada existisse, de que modo existem esses dois tempos – passado e futuro, – uma vez que passado não mais existe e o futuro ainda não existe? E quanto ao presente, se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente, para se tornar tempo, deve tornar-se passado, como poderemos dizer que ele existe, uma vez que a sua razão de ser é a mesma pela qual deixará de existir? Daí não podemos falar verdadeiramente da existência do tempo, senão enquanto tende a não existir (AGOSTINHO, 1999, pp. 14-15).

O tempo faz calar e faz falar, diante da pergunta “o que é?” não há resposta imediata que satisfaça aos mais curiosos, pois todas as respostas encontradas nesta pesquisa são, de alguma forma, mediatizadas por algum elemento externo ao próprio tempo. Como Machado de Assis (1994) afirmou, na epígrafe do seu primeiro capítulo, “o tempo é aberto à construção de qualquer coisa, é como um tecido que não se vê, mas no qual se pode bordar de acordo com nossa criatividade”.

O tempo parece escapar de todas as definições possíveis, não se permitindo apreender por nenhuma delas totalmente, permanece algo diante do qual se confronta qualquer perspectiva. Ele – o tempo – permanece igual a si mesmo - e qualquer discurso é apenas uma tentativa de contorná-lo e, assim, demarcar uma possibilidade conceitual.

Quais seriam estas mediações pelas quais se procura definir o tempo? Passando em revista, alguns autores que trataram desse tema, nota-se que Alliez (1991), por exemplo, faz um percurso histórico-filosófico, de Aristóteles aos medievais nominalistas, discutindo o tempo na relação com as forças em épocas específicas (ibidem. 1991). Em seu trabalho, o tempo não é discutido por si mesmo e em si mesmo, mas numa discussão mediada pelos fatores citados.

Na Grécia antiga, encontram-se os primeiros esforços sistemáticos para pensar o tempo. Possivelmente, o primeiro autor a trabalhar esta questão não tenha sido Aristóteles (1984), mas suas ideias foram, de alguma forma, as mais fecundas. Ele concebe o tempo ligado à alma e ao movimento, seguindo a trilha dos pitagóricos e pelos estoicos e epicureus, tinha o tempo como uma mensuração do movimento, cíclico do mundo e da vida.

Para ele, o tempo é a medida do movimento, segundo o antes e o depois. Na passagem de um estado físico a outro, é que se percebe o tempo. Mas, enquanto medida, ele é atividade da alma ou, mais radicalmente, sem alma não há tempo. Em seu texto *Metafísica* (ARISTÓTELES, 1984), ele demonstra de forma rigorosa que a atividade ligada à numeração, ao passar do tempo, anteriormente indicada pelos próprios pitagóricos, é que dá sentido ao tempo.

Esse tempo não era, necessariamente, aquele que é marcado por nossos relógios, aquele que define nossos dez minutos de antecipação ou nossas horas de atraso, o que delimita nossos prazos, nossas intermináveis angústias de horas perdidas em vão, seja com uma atividade entediante ou com uma insônia inaproveitada. Sucessão de eventos, tempo cósmico, que não permite o totalmente

subjetivo, mas não esquece que a medida não é exata. Ou seria o universo uma medida exata? A medida, para Aristóteles, é a medida da *"alma"*. Qual é a nossa medida? Há um tempo objetivo, que nos permite situar um evento, marcar um horário para a consulta, agendar um encontro. Mas há um tempo subjetivo que nos permite conhecer, vivenciar esse evento, amadurecer as relações entre os fenômenos e nossos estados subjetivos. Há um tempo subjetivo: tempo de amadurecimento, tempo para compreender, para assimilar, para aprender, para conformar, para organizar.

Mensurar a subjetividade não é algo que se faça da mesma forma como medimos o movimento da natureza, mas é o que tentamos fazer quando nos perguntamos: Quanto tempo um indivíduo leva para se tornar adulto? Com quantos anos um adulto já deve estar *"amadurecido"*? Quanto tempo levamos para aprender a tocar violão? Quantas consultas necessitamos para que possamos findar com nosso sofrimento? Quanto tempo é preciso para que possamos aprender a lidar com os sentimentos? Será possível responder a essas questões? É possível medir tal tempo, como mensuramos o tempo cronológico? O autor considera dois estados da matéria para pensar o tempo: o movimento e o repouso. Se a matéria está em movimento, há tempo, mas ela também pode estar em repouso e é cabível a pergunta, em repouso não haveria tempo? A resposta seria afirmativa à medida que se compreende o repouso como movimento não físico. Esta dificuldade do texto aristotélico atravessa toda a filosofia antiga e medieval, apesar de santo Agostinho ter-se dedicado a ela e de ter proposto uma alternativa complementar.

Netto (2002) afirma que o pensamento de Agostinho a respeito do tempo precis ser inserido no todo de sua obra, apesar de encontrar nas Confissões sua elaboração mais completa. Todos os outros elementos encontrados nos outros textos estão ali sintetizados e explicados. Principalmente por concordar com tal afirmação, neste trabalho optou-se por focalizar as ideias de Agostinho contidas nas Confissões, de modo especial o Livro XI.

Este autor pergunta sobre o que é realmente o tempo. Entende ele que, ao mesmo tempo em que é familiar, também é difícil de defini-lo (AGOSTINHO, 1999). Apesar dessas considerações, ele afirma que o tempo é distinto no movimento e na medida, porque além do movimento dos corpos, há o repouso. O tempo do movimento não é o mesmo da medida do próprio movimento. E isso supõe, perigosamente, duas coisas: a primeira, que o tempo do movimento além de ser distinto, é autônomo; a segunda suposição, que a medida não precisa necessariamente do movimento. De

fato, o autor vê muitos problemas nas ideias aristotélicas, mas parte delas para afirmar a possibilidade da transformação do tempo cronológico em tempo kairótico, que é aquele que resgata todo o passado, projeta o futuro e dá sentido ao presente. Mas não no sentido de que estivesse ocupado estritamente com esta passagem, apenas se supõe ser esta uma leitura possível de seus trabalhos.

No desenrolar de seus escritos, ele cultivava, em toda sua prosa, uma atitude de reconhecimento de si diante da grandeza do problema do tempo. Reconhece, também, que as questões em torno do tempo são comuns, apesar de obscuras e as suas descobertas neste campo parecem novidades. Sendo assim, solicita ao Pai, luz, direção e humildade para se posicionar diante do que não se pode saber (AGOSTINHO, 1999). O tempo é seu enigma, mesmo o ensinamento mais antigo, passado de geração a geração, quanto à existência do passado, do presente e do futuro, isso é um problema novo para ele. E mesmo em meio a tantas digressões, acaba por concluir pela existência destes três tempos, conforme ele mesmo afirma:

[...] quem se atreveria a dizer-me que não há três tempos – conforme aprendemos na infância e ensinamos às crianças, isto é, o passado, o presente e o futuro –, mas somente o presente, porque os outros dois não existem? Ou poderemos dizer que eles realmente existem, e que o futuro, tornando-se presente, sai de algum lugar oculto, e que, tornando-se passado, torna a entrar em algum lugar secreto? Na realidade, aqueles que predisseram o futuro, onde é que o viram, se ainda não existia? Não se pode ver o que não existe. E aqueles que narram coisas passadas não poderiam relatar coisas verdadeiras, se não as visse na mente. Ora, se o passado realmente não existe, de modo algum poderia ser percebido. De onde se conclui que tanto o futuro quanto o passado existem (AGOSTINHO, 1999, pp. 16-17).

Se a existência dos três tempos está assegurada, e a medida destes tempos é inviável, ou pelo menos difícil, somente o presente seria mensurável – ele pode ser medido enquanto passa, apesar de não poder definir exatamente de que lugar para qual outro lugar. Então, passado e futuro existem em função do presente e, nesse caso, santo Agostinho alerta quanto ao uso impróprio destes três tempos. Seria mais apropriado à natureza mesma do tempo procurar expressões mais em conformidade com os seguintes termos: “o presente do passado é a memória. O presente do presente é a visão. O presente do futuro é a espera.” (AGOSTINHO, 1999, p.18). A afirmação da existência dos três tempos é, também, uma negação da existência deles agora, somente o presente é, e em função dele, os outros dois tempos ganham sentido.

Esta discussão levantada por santo Agostinho vai atravessar toda a Idade Média. Somente na modernidade é que aparecem concepções realmente distintas daquelas propostas por Aristóteles e santo Agostinho. Lopes (1992) afirma que, em Isaac Newton, encontra-se uma percepção do tempo e espaço articulada conforme as condições da ciência moderna. Possivelmente, esta concepção newtoniana é mais próxima daquilo que pensa a escola.

Newton pensava no tempo como algo absoluto e independente. Considerava-o como um “*receptáculo dos eventos*” e que o passar dos mesmos não afetava o fluxo temporal. O tempo era contínuo, unidimensional, homogêneo (possuía as mesmas propriedades em todos os locais do universo) e infinito. Sua concepção de tempo aparece quase como uma sugestão para a educação pensar a linearidade com a qual ela se organiza, à medida que o momento de cada estudante é também, ou deveria ser, dentro desta perspectiva, o momento de todos os outros. A hora apropriada para entrar na escola, para avançar nas séries, para concluir a educação básica e sair da escola é a mesma para todos, excetuando-se, é claro, quaisquer dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (NEWTON, 1979, pp. 51-52).

Sendo um debatedor dos conhecimentos disponíveis em sua época, Bergson é um criador de conceitos, no sentido que Deleuze dá ao termo. Suas obras giram em torno de um núcleo de questões relativas ao método e ao tempo, enquanto duração. Matéria, espaço, tempo, consciência, inteligência são temas recorrentes nos textos bergsonianos e a biologia, a física e a psicologia aparecem como disciplinas frequentemente visitadas e confrontadas em seus trabalhos.

Tempo é duração, eis a resposta de Bergson à pergunta de santo Agostinho acerca do que é o tempo. E o que é duração? Ele afirma que duração é a percepção imediata, comumente confundida com a continuidade da vida interior. Por suas palavras “não há dúvida de que o tempo, para nós, confunde-se inicialmente com a continuidade de nossa vida interior” (BERGSON, 2006, pp. 51-52). A continuidade da vida interior está além de uma captação da transição entre os estados da coisa e a coisa mesma, essa continuidade é escoamento (*ibidem.* p. 72) e passagem que se basta a si mesma, das coisas e dos estados das coisas. Por essa razão, a duração se torna a própria transição, para além das aparências do movimento de passagem e se transforma no próprio tecido das coisas e do nosso ser (*ibidem.* p.73).

Assim, o conceito do tempo, para Elias (1998, p. 11) “não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com

toda a naturalidade, objetos desse tipo”. Ele ressalta as dificuldades em conceituar algo que não se dá à teoria, algo que, “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor” (Ibdem, p. 7). Para Glezer (1999), falta um debate mais amplo do conceito, explicado, em parte, pela permanência de uma certa indefinição do conceito entre os historiadores.

De qualquer forma, é imprescindível refletir, segundo Elias (1998) que, apesar dos homens terem obtido crescente consciência do tempo, isso não os livra de ainda serem afetados por uma sensação de mal-estar, de que o chão os escapa por debaixo dos pés, quando precisam fazer qualquer ponderação que envolva a questão do tempo.

Diante de todo o exposto, vê-se que os historiadores clássicos dedicavam-se aos acontecimentos políticos e econômicos e não às questões da “*sociedade*”, às estruturas sociais. Com algumas publicações históricas dos cientistas sociais em constante crescimento, tem início a crítica à ênfase que esses davam a certos temas.

Para Braudel (1990), a noção de estrutura possui um papel fundamental na explicação da história, no sentido de constituição da totalidade histórica. Ele afirmava que a história deve ser total ou global e, para que isso fosse possível, seria necessário um processo de interdisciplinaridade, pois dizer que algo é histórico e, por isso, total; é dizer que ele é sociológico, geográfico, antropológico, econômico, psicológico, político, enfim, no todo se teria a história. De outro lado, a história deveria ampliar a sua concepção de documento, pois, como tudo é histórico, tudo que diz respeito ao homem também é histórico. A ciência histórica seria, então, um lugar de síntese, onde as análises setoriais retornariam ao seu caudal, que é a própria temporalidade da ciência histórica. Caberia, então, aos historiadores criarem mecanismos para que essa totalidade se tornasse possível e viável na pesquisa histórica e na sua apresentação na forma de conhecimento produzido. O real é total e multitemporal, por isso, a história para obter a totalidade da realidade deveria encontrar mecanismos antropológicos de perquirição e de apresentação dos diversos tempos que existem na história. Nesse sentido, a teoria dos três tempos de Braudel se presta como método para a obtenção da totalidade histórica.

Isto se coaduna com o que Le Goff, mais tarde, caracterizou como uma das novas tarefas da história nova: reidentificar o conceito de tempo, dissuadindo a ideia de um tempo único, homogêneo e linear, trazendo uma nova concepção cronológica

científica, datando os acontecimentos segundo sua duração e não, sua produção (LE GOFF, 2001, pp. 54-55).

Já Heller (1985) considera que: “a história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas” e chama a atenção para o fato de que

o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos fatos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos “*lentamente*” e em outros “*com maior rapidez*”. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas (HELLER, 1985, p. 3).

Pode-se dizer que aprender sobre o tempo, exige uma consciência da importância e influência que as várias dimensões da temporalidade exercem em todos e de como elas formam e transformam. Esse aprendizado possibilita tornar o tempo um aliado no “*ser-agir*”, no “*aqui-e-agora*” e no “*vir-a-ser*”. Converter-se em dono de seu tempo, uma experiência evidenciada na liberdade, na alegria. Tarefa laboriosa, intensa e, por vezes, dolorosa, que além de explorar as dimensões de tempo, levará a aprender a empregá-las com pertinência, com sentido, em suas vidas.

Habitar o Tempo

Para não matar seu tempo, imaginou:
vivê-lo enquanto ele ocorre, ao vivo;
no instante finíssimo em que ocorre,
em ponta de agulha e, porém, acessível;
viver seu tempo: para o que ir viver
num deserto literal ou de alpendres;
em ermos, que não distraiam de viver
a agulha de um só instante, plenamente.
Plenamente: vivendo-o de dentro dele;
habitá-lo, a agulha de cada instante,
em cada agulha instante: e habitar nele
tudo o que habitar cede ao habitante.
E de volta de ir habitar seu tempo:
ele corre vazio, o tal tempo ao vivo;
e como além de vazio, transparente,
o instante a habitar passa invisível.
Portanto: para não matá-lo, matá-lo;
matar o tempo, enchendo-o de coisas;
em vez do deserto, ir viver nas ruas
onde o enchem e o matam as pessoas;
pois como o tempo ocorre transparente
e só ganha corpo e cor com seu miolo
(o que não passou do que lhe passou),
para habitá-lo: só no passado, morto (NETO, 1997, p. 105).

Sendo assim, o conceito de tempo é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio histórico. É um conceito complexo, que se desdobra em múltiplas noções e envolve categorias ou dimensões variadas, tais como duração, velocidade, medição e ritmos. A complexidade de tal conceito e noção exige que seja sempre trabalhado de forma contextualizada, inserido na discussão ou abordagem de uma temática e que precisa de um “*certo tempo*” para se construir. A construção deste conceito é evolutivo e continuamente construído pela sociedade e pelo próprio indivíduo. “Cabe [...] à história ensinar os alunos a se situarem em seu tempo e a compreenderem as formas instituídas historicamente para representar, medir e dimensionar o tempo em nossa sociedade, a fim de se posicionarem e intervirem na realidade social” (BERGAMASCHI, 2000, p. 50).

É preciso, então, recuperar a história na sua vitalidade, sendo que ela não pode ser pensada sem a sua característica temporal. A temporalidade histórica deve ser buscada na “duração social, esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens que são não só a substância do passado, mas também a matéria da vida social atual” (BRAUDEL, 1990, p. 9). O problema é como apresentar essa totalidade na forma de conhecimento histórico, numa apresentação que contenha todas as dimensões e dinâmicas espaciais e temporais do real vivido. Trata-se, conforme o seu entendimento, de recuperar a “dialética da duração” histórica, essa para ele “se depreende do ofício e da reiterada observação do historiador; para nós, nada há mais importante, no centro da realidade social, que está em viva e íntima oposição, infinitamente repetitiva, entre o instante e o tempo lento no seu decorrer” (BRAUDEL, 1990, p. 9). Nem o evento singular nem a estrutura geral da história e sim, o imenso gradiente de diversidade temporal que existe entre o tempo breve do evento e o tempo longo da estrutura. A totalidade histórica não se apresenta decomposta em diversos tempos; o historiador, então, deve proceder a uma decomposição artificial dessa totalidade para torná-la inteligível. O tempo histórico, total e multidimensional, se submete então à operação metódica do historiador, pois “o trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe as suas realidades cronológicas, segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes” (BRAUDEL, 1990, p. 9). Nesse gradiente temporal existente no todo histórico, existe uma infinidade de temporalidades, tão grande que nem pode ser expressa racionalmente. Quantos tempos são? Ele nos apresenta três, mas “a história situa-se em diferentes níveis, quase diria em três níveis, se isso não fosse simplificar demais: são dez, cem níveis,

aqueles que haveria que considerar, dez, cem durações diferentes” (BRAUDEL, 1990, p. 80).

Então, fazer da história um instrumento de compreensão da realidade significa dominar seus conceitos elementares. Bloch (2001, p. 30) coloca o “[...] tempo como elemento primordial da história: a história é a ciência dos seres humanos ao longo do tempo”.

Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir (BLOCH, 2001, pp. 54-55).

O tempo histórico de Bloch, entretanto, não se assemelha a uma trajetória uniforme, como assinalam os calendários. Ao contrário, é composto por inúmeras dimensões, determinadas pela duração dos diferentes fenômenos sociais: hábitos linguísticos, como as gírias, por exemplo, permanecem presentes na sociedade por um tempo menor do que as crenças religiosas ou sistemas políticos.

Compreender história, assim, significa dominar diferentes temporalidades: ritmos de mudanças, permanências, rupturas, simultaneidades. O ponto de partida dessa viagem ao tempo deve ser o presente, descartando a busca de uma hipotética e remota origem. Essa era a fórmula da chamada história-problema, em que as teias da atualidade impõem o regresso do historiador ao passado.

Os novos enfoques e abordagens dos estudos em história possibilitaram também alterações no entendimento do tempo histórico, visto como resultado dos confrontos humanos em uma dada realidade histórico-social, moldada por descontinuidades, rupturas, permanências e por mudanças em ritmos de curta, média e longa duração.

Na verdade, o tempo da história é marcado por acontecimentos, mudanças e transformações, não é marcado pelo calendário e pelo relógio simplesmente. Além disso, o tempo histórico leva em conta a simultaneidade dos acontecimentos, não os estuda separadamente.

Se você contar ou escrever a história de sua vida ano a ano, estará fazendo uma cronologia. Se, pelo contrário, contar esta história a partir de acontecimentos que lhe

causaram impacto, dando-lhes um sentido, estará trabalhando com a noção de tempo histórico.

O tempo histórico está ligado às mudanças e permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período.

É preciso salientar o erro de enclausurar a história no tempo passado; o presente é uma dimensão fundamental do tempo histórico. Primeiro, porque é sempre do tempo presente que falamos sobre o passado, a partir de questões que este presente nos coloca e segundo, porque o passado conta pelo que significa, explica e esclarece para nós. Se não for assim, torna-se mera curiosidade e ilustração.

3.2 RELEVÂNCIA NO ENSINO DA HISTÓRIA E NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O tempo histórico é o da transformação – criação – da realidade, do presente com primazia sobre o passado, que só tem significado se permite a compreensão das indagações contemporâneas.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de história, dos anos iniciais do ensino fundamental afirmam que

o tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda a sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso só tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos). [...] tempo histórico compreendido nesta complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de duração temporais. Estudar a concepção de tempo cíclico da natureza, suas relações com a construção de calendários (ciclo do dia e da noite, das fases da Lua, do movimento das estrelas, das estações do ano etc.) e suas relações com histórias de indivíduos, de povos ou da humanidade [...]. O *tempo* dentro do conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar, em que os estudantes devem estudar tempos geológicos no planeta (as lentas transformações na crosta terrestre, na atmosfera, na erosão das rochas, na elevação ou rebaixamento das montanhas, nas erupções dos vulcões, na mudança

das formas de vida sobre a Terra etc. – geralmente durações de tempos medidas em eras). [...] no ensino de história que, além de ser apreendido pelas pessoas na convivência com a natureza e nas relações sociais, é apreendido pela memória individual e também subjetivamente nas situações envolvendo emoções, como expectativas e ansiedades. [...] É uma forma essencial de organização das coisas, é subjetivo e desenvolve-se progressivamente do nascimento à vida adulta, que permite, ao final, que o indivíduo assimile, de maneira objetiva, a realidade (BRASIL, 1997, V.5, pp. 96-97).

O tempo, segundo os PCNs, trata-se, portanto, de uma “construção objetiva e está relacionado a padrões de medidas” e mensurados seus intervalos e durações “[...] é construído coletivamente pelas culturas e expresso em mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades”. Ele é conceituado por filósofos, geólogos, astrônomos, físicos, arqueólogos e historiadores (BRASIL, 1997, V.5, pp. 96-98).

O tempo, portanto, é indispensável na organização do real nos níveis de desenvolvimento. Ele, como representação social, é vivido por nós de forma subjetiva. “A construção do tempo permite que o sujeito organize as coisas num todo coerente e reversível no final de cada período de desenvolvimento”. A percepção do tempo, como tudo mais, é uma construção aprendida socialmente, na experiência social de viver no tempo (BRASIL, 1997, V.5, pp. 96-98).

O tempo da sociedade é uma convenção que nos permite marcar e medir as coisas de diferentes formas. Inventamos o ano com 365 dias, 24 horas de 60 minutos. Podemos contar as idades das pessoas, a hora das aulas, do lazer... Calendários e relógios organizam nossas vidas tanto individuais quanto coletivas. Ele está dividido em horas e minutos, em passado, presente e futuro; é um conceito muito abstrato, construído progressivamente pela criança em diferentes etapas.

Sobre a aquisição das noções temporais, são amplas as pesquisas científicas. Em educação, por exemplo, podemos destacar, dentre outros, os trabalhos pioneiros realizados por Piaget e a Escola de Genebra em 1946. Piaget realizou estes trabalhos (sob a recomendação de Einstein) por mais de 20 anos e procurou verificar como se dava a noção de tempo nas crianças, aplicando entrevistas nas quais perguntava quem havia nascido antes: o pai, a mãe ou os irmãos do entrevistado. Piaget concluiu que:

há ausência de significação para a criança, da sucessão temporal em caso de não coincidência espacial dos pontos de partida ou de

chegada. Daí se depreendendo o fato de que quando as crianças respondem “não sei” à questão da sucessão dos nascimentos elas estejam enunciando realmente uma verdade: o problema não poderia ter nenhum sentido para elas. Quanto àqueles que se atribuem anterioridade, esses sujeitos sublinham uma outra verdade: é que o tempo para eles, do seu próprio ponto de vista, só tem começo com o começo de sua própria memória, não existindo para eles, antes do seu próprio nascimento, nem irmãos mais velhos nem pais (PIAGET, 1946, p. 233).

Segundo este autor, a noção de tempo passa por três grandes fases de desenvolvimento, a saber: *o tempo sensório-motor* — tempo da ação (espaço vivido), quer dizer, a duração da ação, pois é através das vivências de diferentes ritmos que a criança vai adquirindo o conceito de tempo, já que o ritmo, através da regularidade de sua sucessão, é uma maneira concreta de vivenciar o tempo; *o tempo intuitivo* — apreendido como relação de sucessão e de duração ocorridas na percepção imediata, a criança limita-se à ordenação de um movimento isolado e *o tempo operatório* — a criança apresenta mobilidade de raciocínio, ela consegue coordenar diferentes ordens de sucessão e duração, sendo capaz de incluir todos os tempos fragmentários em um só tempo contínuo. Além disso, este conceito apresenta duas operações fundamentais que são: “a ordem dos acontecimentos e a imbricação das durações” (PIAGET, 1946, p. 233).

As noções de velocidade, de duração, de contemporaneidade (presente e sucessão, passado e futuro, antes e depois) implicam na organização temporal. A noção de tempo é que oferece maior dificuldade à criança e a que mais demora a atingir um ponto de equilíbrio. A maioria das crianças já apresenta, aos sete anos, mobilidade de raciocínio em outros domínios, no entanto, em relação ao tempo, essa mobilidade é bem mais tardia. Assim, a criança só constrói a noção de tempo quando se torna capaz de compreender a duração e a sucessão do tempo (simultaneidade) e que não é possível parar o tempo (continuidade), mais ou menos por volta dos 9/10 anos.

O domínio da noção de tempo envolve o domínio das relações temporais. Estas consistem nas noções de: *ordem de sucessão ou ordenação* — consiste em estabelecer a sequência de acontecimentos vivenciados ou presenciados num tempo próximo, o que implica numa identificação do que ocorreu antes do que ocorreu depois (a relação antes-depois), que permite detectar a posição dos acontecimentos, dos fatos, em termos de sistema de referência ou de contexto; *duração* — consiste no intervalo entre dois acontecimentos; *simultaneidade ou co-seriação* — consiste na

correspondência de dois movimentos que acontecem numa mesma duração e que exige coordenação recíproca de movimentos. Esse domínio é, na verdade, o domínio de nós mesmos em relação ao tempo. Quando falamos em tempo, falamos da vida.

Num certo sentido, passa pela escola a construção daquilo que somos e do que poderemos vir a ser. A escola movimenta informações que ajudam o sujeito a descobrir quem ele é, a que grupo social e cultural pertence e que posição ocupa neste grupo. Ela também contribui, e muito, positiva ou negativamente, para a constituição das condições que cada sujeito irá desenvolver para lidar consigo mesmo. O que somos constrói-se a partir de nossa história, a do nosso povo e cidade e da cultura na qual nascemos. O que viremos a ser, por outro lado, poderá ter muita relação com nossa capacidade de administrarmos nossa vida para o futuro e, também, das interações que fizermos com os outros.

Nossa identidade depende da maneira como nos apropriamos de nós mesmos, do nosso tempo cronológico, histórico e do nosso espaço social, afetivo, profissional, político. A identidade é resultante de um processo educativo (interno e externo à escola). Somos um *eu*, porque os diversos *eus* que fomos no passado (memória) e os *eus* que projetamos (futuro) se juntam numa unidade que faz sentido para nós e para os outros.

Assim, repensando o significado do tempo, entende-se o passado enquanto patamar histórico e cultural significativo, que refletirá, no presente, as diferentes maneiras de pensar, de se expressar e de viver da sociedade contemporânea.

O tempo da escola não pode mais ser estático ao quadro-negro e giz. Atualmente, com as tecnologias, diversas informações e mensagens estão circulando à velocidade da luz. A tecnologia e a ciência levam a uma diferente visão de mundo, a uma nova maneira de viver o tempo, à medida que cada um dos indivíduos pode vivenciar, simultaneamente, situações ocorridas em diferentes espaços. A televisão, os vídeos e os computadores criam redes de interação nunca antes imaginadas. Os conhecimentos cotidianos dos sujeitos sobre tempo e espaço devem ser o ponto de partida para esta construção, que deverão ser ampliados pela escola.

Assim, a escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, deve propor um questionamento crítico da imposição dos padrões culturais hegemônicos e focar a necessidade de se vivenciar, criticamente, a pluralidade cultural, possibilitando a convivência harmônica entre diferentes grupos. Neste sentido, o construtivismo oferece uma contribuição extremamente valiosa, à medida que afirma

que o conceito de tempo é uma construção que resulta da abstração gradativa do tempo vivido pela criança e que vai sendo organizado pelo meio social e cultural. As regularidades de fenômenos naturais, como o dia e a noite, ajudam a criança a construir o conceito de tempo nos seus aspectos físicos, ficando implícito o conceito de duração, ampliando a construção do tempo cronológico (semana, mês, ano, século). Desta forma, o aluno será capaz de trabalhar com o conceito de tempo histórico. Isto ajuda a compreender que, se o aluno é levado a repetir que o Brasil foi descoberto em 1500, que a independência foi em 1822, como informações a serem decoradas, nada garante que esteja construindo o conceito de tempo histórico.

A percepção do tempo pelo ser humano é física e concreta, sem deixar de ser, simultaneamente, uma experiência simbólica e cultural. [...] Observando os ritmos do dia a dia, os ciclos da natureza e as marcas do envelhecimento em seu próprio corpo e no mundo à sua volta, o homem foi capaz de perceber a sucessão dos acontecimentos e suas variações, criando assim diferentes interpretações para a passagem do tempo, bem como vários instrumentos para determinar a sua duração. Por essa razão, o reconhecimento de que as interpretações e as medições do tempo que adotamos também têm uma história, isto é, refletem uma determinada experiência cultural do tempo, em meio a outras experiências do gênero existentes no passado e no presente, parece ser a melhor forma de começarmos a vencer o desafio de compreender o tempo, tarefa cada vez mais compartilhada pelo professor com seus alunos (TURAZZI; GABRIEL, 2004, p. 4).

Na sociedade moderna, há vários instrumentos que permitem trabalhar o tempo: pode-se usar fotos das crianças em diferentes épocas, linhas do tempo dos alunos e da comunidade. Podem ser usados vídeos, comparação de filmes de tempos antigos. É importante que os alunos percebam a simultaneidade e a duração das ações em determinados tempos e que entendam que uma ação realizada não pode ser apagada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deve trabalhar para desenvolver a capacidade de o aluno raciocinar em história, relacionando passado e presente, fazendo viagens de idas e vindas no tempo, começando sempre do presente para o passado, da experiência vivida e da história do aluno para experiências e histórias cada vez mais amplas e distantes no espaço e no tempo.

Como sugere o PCN dos anos iniciais do ensino fundamental para história, os conteúdos tradicionais do currículo devem estar articulados a temas presentes no cotidiano dos alunos.

Não se pode negar que este tema de estudo [o tempo] remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade [...] Existe uma série de questões a serem consideradas, tanto no que se refere à sua existência natural e física, como no que diz respeito às criações e concepções culturais e históricas a ele relacionadas. Dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas (BRASIL, 1997, V.5, pp. 96-97).

Sendo assim, o ensino de história deve estar voltado para o nosso próprio tempo; o passado é nosso meio, mas não o nosso fim. Também precisa possuir a capacidade de articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral. Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem contribui no desenvolvimento da autonomia e, concomitantemente, atende a objetivos sociais.

Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;
tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;
tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de abster-se de abraçar;
tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de deitar fora;
tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;
tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz
(BÍBLIA SAGRADA, 2009, cap. 3, vers. 01 a 08).

Para Freire (1997a), só há aprendizagem quando há disciplina intelectual, vontade, interesse, portanto a utilização de práticas pedagógicas inovadoras tem o objetivo principal de tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e proveitoso, tanto para alunos como para os docentes envolvidos nesta nova estratégia de ensino.

Com todo arcabouço teórico montado, descreveremos, a seguir, a trajetória construída ao longo da presente pesquisa.

4 QUANDO AS MÚLTIPLAS VOZES ENUNCIAM CONCEITOS NA PRÁTICA

O quarto capítulo aponta os conceitos anteriormente apresentados de educação, história e tempo, premissas para o estudo da disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele traz as vozes dos docentes que responderam aos questionários de entrevista desta pesquisa, mostrando a aplicação prática desses conceitos.

Optou-se por fazer uma espécie de “reconstrução racional”, que visa resgatar o caminho seguido na procura da construção de um instrumento adequado de coleta de dados. Essa procura, mais do que uma condição prévia indispensável para a realização do estudo empírico junto aos docentes, ganhou com o desenrolar da pesquisa status de objetivo, em si mesmo, a ser alcançado.

Para abarcar tais aspectos, este capítulo estruturou-se em três partes. A primeira retrata o perfil das vozes docentes e contextualiza o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. A segunda parte descreve os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, comprovando sua importância para o transcorrer da pesquisa e a interlocução da prática cotidiana escolar com os conceitos içados no levantamento bibliográfico e documental. O capítulo se encerra com a análise e a apresentação dos resultados, especificando estratégias e práticas pedagógicas cotidianas que favorecem a construção dos conceitos anteriormente citados, estruturando os dados para a posterior conclusão.

4.1 PERFIL DOS DOCENTES PESQUISADOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO: COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS ENGENHO NOVO I – RJ – BRASIL

A seleção de um caminho para que, de fato, se efetive uma compreensão mais próxima da realidade pesquisada nem sempre é fácil, porém toda jornada inicia-se com o primeiro passo.

Pretendeu-se descrever a natureza deste estudo e quais as opções metodológicas utilizadas como base na construção do mesmo e que forneceram as informações empíricas para a realização desta dissertação. O propósito foi deixar registrada a maneira pela qual o trabalho transcorreu, visando assegurar a cientificidade da investigação. Além disso, apresentar a instituição selecionada para o estudo, reconstruindo situações e elementos que contribuam para proporcionar uma

visão do cotidiano escolar. Na perspectiva da pesquisa, torna-se necessária uma compreensão, mesmo que parcial, da realidade, na qual os dados empíricos foram coletados. Ela esteve inserida no contexto das relações pedagógicas e curriculares, nas quais professores constroem, dia-a-dia, o cotidiano de suas práticas docentes, assim como também vivenciam as interações cognitivas, afetivas e sociais, estabelecidas com as crianças e com os conhecimentos.

No caso deste presente estudo em particular, quanto à natureza, caracteriza-se como uma pesquisa do tipo aplicada, com um enfoque qualitativo numa abordagem descritivo-interpretativa, de caráter exploratório, que contou com a observação participante do pesquisador, complementada por uma pesquisa bibliográfica e de campo, manipulando diretamente as variáveis relacionadas com o objeto em estudo.

Assim, da população dos 50 professores do *Campus* Engenho Novo I, foi selecionada neste estudo uma amostra representada pelos dezesseis professores do primeiro segmento do ensino fundamental sujeitos da pesquisa: oito docentes das turmas de 4º e oito das turmas de 5º anos, na faixa etária entre 29 e 60 anos, do Colégio Pedro II - *Campus* Engenho Novo I, instituição federal da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, nos anos letivos de 2017 e 2018.

Esses docentes foram escolhidos em virtude do fato de trabalharem nos anos de ensino cruciais na construção e solidificação do conceito de tempo e do ensino de história no fundamental da educação básica. Assim, acredita-se que, ao analisar o conhecimento e a prática pedagógica deste grupo, avalia-se o trabalho mais eficaz ao término deste segmento escolar.

Então, para este estudo, após o levantamento de dados ocorrido a partir do questionário aplicado ao universo da pesquisa e de uma observação exploratória de campo, foram escolhidas oito docentes de 4º ano e oito de 5º ano, num total de dezesseis entrevistados, como amostra (unidades de análise) para participar das estratégias de intervenção propostas, com a anuência de todos os envolvidos.

Estes dezesseis professores foram selecionados porque apresentaram as melhores perspectivas de fornecerem informações precisas. E também por possuírem várias características que ajudariam no estudo, em acordo com a grade curricular e o Projeto Político Pedagógico da disciplina de estudos sociais para os respectivos anos, na referida instituição, e a fundamentação teórica levantada durante a pesquisa bibliográfica.

O Colégio Pedro II, local onde se desenvolveu esta investigação, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), incluiu no currículo pleno dos anos iniciais do ensino fundamental, além das aulas de matemática, português, estudos sociais e ciências, atividades educacionais de laboratório de ciências, de informática, educação artística, educação física, literatura e educação musical (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p.15). Para a efetivação do projeto (PPPI), os professores têm encontros semanais de planejamento com o coordenador pedagógico de estudos sociais e encontros mensais com a chefia imediata da coordenação-geral dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a concretização desta pesquisa, obteve-se todo o apoio dos respectivos professores de turma, que efetivaram a aplicabilidade do questionário e de todo o trabalho de observação para a fundamentação deste estudo.

O Colégio Pedro II faz parte da própria história social, política e cultural do país. Ao longo de sua história, contou com professores e alunos ilustres,

[...] inscritos na história política do país deste século: Franciso de Paula Rodrigues Alves, Marechal Hermes da Fonseca, Nilo Peçanha e Washington Luiz, ex-Presidentes da República [e em] diversos campos de atuação, destacam-se alunos que dignificam o nome de nossa instituição federal de ensino, e, dentre tantos, poderíamos citar: Afonso Arinos de Melo Franco, Alceu de Amoroso Lima, Caribé, Cecil Thiré, Gilberto Braga, Hélio Beltrão, Italo Zappa, Mario Lago, Pedro Nava e Turíbio Santos (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p. 21).

De seus bancos escolares, saíram gerações de homens públicos que engrandeceram e dignificaram o país; suas cátedras forneciam as teorias, as doutrinas literárias, linguísticas e filosóficas que lastrearam parte substancial do momento cultura brasileiro. Era um grande ressoador acústico dos magnos problemas da ciência, da técnica e do humanismo clássico. Os seus programas serviam de paradigma para todo o universo educacional brasileiro. O tempo, porém, em seu eterno "*devenir*", se não conseguiu destruir sua bela tradição educacional ou esmaecer sua elevada contribuição cultural ao país, foi, entretanto, capaz de alterar sua configuração material e pedagógica e fê-lo dividir sua missão educativa com outros polos educacionais surgidos com o desenvolvimento brasileiro.

Em sua trajetória, segundo o PPPI (2017, p. 12), o "Colégio Pedro II destaca-se como formador de cidadãos brasileiros que honram o nome da instituição". Essa é, "indiscutivelmente, a marca de identidade que permanece pelo tempo", não

constituindo, portanto, tão somente uma característica de uma faixa de tempo na história.

Por ministrar ensino público de qualidade e por suas características peculiares, o Colégio Pedro II é tremendamente disputado pelas famílias de alunos de diversas localidades da cidade do Rio de Janeiro e, até mesmo, de municípios vizinhos.

Dentre os quatorze *Campi* de ensino escolares que o colégio possui no estado, o *Campus* Engenho Novo, localizado na cidade do Rio de Janeiro, é onde trabalham os docentes dessa pesquisa. Ele situa-se no bairro do Engenho Novo, está geograficamente inserido numa área essencialmente residencial, que é passagem para os subúrbios da Central e para os bairros da zona oeste do Rio de Janeiro, por vias modernas de acesso, congregando alunos e docentes de camadas sociais diversas, principalmente de uma classe médio-baixa.

O *Campus* Engenho Novo do Colégio Pedro II está localizado na principal rua desse bairro e possui uma área total de 2085,42 m², constitui-se de dois prédios, *Campus* I e *Campus* II. O primeiro destinado aos alunos do 1º ano (antiga classe de alfabetização) ao 5º ano do ensino fundamental, designado *Campus* Engenho Novo I e o segundo, destinado aos alunos de 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, designado *Campus* Engenho Novo II. A amplitude da rede física foi um dos motivos pelos quais selecionou-se apenas uma das unidades do Colégio Pedro II deste complexo, o *Campus* Engenho Novo I, com o total de 489 alunos e 50 professores, para efetivar o estudo.

Neste *Campus* do Colégio Pedro II, as 20 turmas dos cinco anos iniciais do ensino fundamental funcionam em dois turnos com uma carga horária de cinco horas diárias, assim como os demais *Campi*. O trabalho pedagógico é realizado visando à integração entre as propostas dos componentes curriculares, que compreende as áreas de estudos sociais (história e geografia), língua portuguesa, ciências e matemática, objetivando-se, de acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional:

a formação de cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade e dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p. 70).

O currículo pleno dos anos iniciais do ensino fundamental também inclui atividades de educação física, educação artística, educação musical, literatura, sala

de leitura e de informática educativa, componente que permeia o espaço curricular, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. Conta também com o apoio do SESOP (Setor de orientação pedagógica).

Outro motivo que reforçou a escolha do *Campus* Engenho Novo I deveu-se ao fato da autora desse trabalho ser professora do Colégio Pedro II e ter atuado durante 20 anos na coordenação pedagógica de estudos sociais, que abarca as disciplinas de história e geografia numa forma inter e transdisciplinar, do referido *Campus*. O tempo destinado para a pesquisa foi de dois anos, sendo destinado à intervenção pedagógica, propriamente dita, um período de ano.

O imperial Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 para servir de modelo às “aulas avulsas” e a outras instituições de ensino do município da corte e das províncias. Foi assim batizado em homenagem ao Imperador-menino (Dom Pedro II), já que ocorreu no dia de seu aniversário. E, em 20 de dezembro do mesmo ano, oficializado por Decreto Imperial por motivo da reorganização do Seminário de São Joaquim, exposta ao Império por Bernardo Pereira de Vasconcelos (Ministro do Império), homenageando ao Imperador. A primeira unidade instalada no centro da cidade do Rio de Janeiro funciona até os dias de hoje.

Em 1857, dividiu-se em externato e internato. O internato visava ampliar o número de vagas contribuindo para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais; instalado na Tijuca em 1858 e permanecendo lá até 1888, quando foi transferido para o Campo de São Cristóvão. Estava fundada a seção São Cristóvão.

Após a proclamação da república, determinou-se a mudança do nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, posteriormente, para Ginásio Nacional. Apenas a partir de 1911 voltou a exibir o nome original.

Até os anos 50, era denominado “Colégio Padrão do Brasil”, à medida que seu currículo era um modelo e exemplo de educação de qualidade para as escolas das redes pública e privada, que buscavam o reconhecimento de seus certificados, junto ao Ministério da Educação, pela semelhança de seus programas de ensino aos do Colégio Pedro II.

O Colégio Pedro II sempre proporcionou ensino humanístico, sem prejuízo das disciplinas científicas. Possuindo professores de alta qualidade, integrado por docentes renomados, como Euclides da Cunha, o Barão do Rio Branco, Manuel Bandeira, Aurélio Buarque de Holanda, Celso Cunha e Evanildo Bechara, o colégio

viu-se obrigado a aumentar a oferta de vagas por conta do grande número de inscritos para o concurso de acesso. Esteve sempre em conformidade com as excelentes ideias produzidas no âmbito da educação sem, contudo, deixar-se influenciar por mudanças precoces que viessem a prejudicar a qualidade de ensino.

O externato, nos governos de Vargas e de Juscelino Kubitschek, levou ao aumento das seções, visando à ampliação da oferta de vagas. Em 1952, inauguraram-se as seções norte e sul e, em 1957, a seção Tijuca. Em 1979, as seções passaram a serem chamadas unidades escolares, complementadas com o nome do bairro onde foram instaladas: U. E. Centro, U. E. São Cristóvão, U.E. Engenho Novo, U.E. Humaitá e U.E. Tijuca, abrigando alunos dos atuais ensinos fundamental e médio. Em 25 de junho de 2012, com a Lei Nº 12.677, o Colégio Pedro II foi equiparado aos institutos federais com a mesma estrutura e organização, cujas unidades escolares passaram a ser chamadas de *Campi* e *Campus*.

Em 1984, o Colégio Pedro II criou seu primeiro *Campus* de anos iniciais do ensino fundamental (antigo primeiro segmento do ensino fundamental-básico), chamada carinhosamente de “Pedrinho”, instalada no *Campi* São Cristóvão. Seguindo-se a ele, foram criados os do Humaitá (1985), do Engenho Novo (1986), da Tijuca (1987) e de Realengo (2010). Desde então, os *Campi* dos anos iniciais do ensino fundamental são denominados *Campus* I e as dos anos finais do ensino fundamental (antigo segundo segmento do ensino fundamental-básico), *Campus* II.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, sempre existiu uma maior preocupação com os pressupostos filosóficos / epistemológicos / metodológicos estabelecidos pelo seu corpo docente no momento mesmo de sua criação.

São cento e oitenta e um anos de excelência em educação. A tradição sustenta o Colégio Pedro II que, ao buscar a modernização de suas estruturas, seguiu as novas tendências pedagógicas e fechou o século XX com o Prêmio Qualidade, recebido pelo Governo Federal, em 1998, por conta de seu projeto de qualidade total na educação.

O colégio inaugurou um novo *Campus* em São Cristóvão, em 1999, visando atender a vasta demanda de alunos do ensino médio, designado *Campus* São Cristóvão III. Visando sempre a busca por um ensino de qualidade na cidade do Rio de Janeiro, apesar de se tratar de instituição federal, inaugurou em 2004, o *Campus* Realengo, por conta de um convênio entre Colégio Pedro II e a prefeitura do Rio de Janeiro, que procurou atender, assim, a população da zona oeste da cidade, carente

de opções de ensino público de excelência. Em 2006, o *Campus* descentralizado de Niterói foi aberto e, em 2007, o de Duque de Caxias.

Em 2010, ampliando o *Camus* Realengo, inaugurou-se o *Campus* Realengo I, destinado aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio assaram a ocupar o *Campus* Realengo II.

Atualmente, ele é um instituto federal, com a missão de administrar ensino público gratuito que abrange educação infantil, ensino fundamental, ensino médio regular (EMR), ensino médio integrado (EMI) à educação profissional -técnicos em informática, instrumento musical e meio ambiente – e ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) - técnicos em manutenção e suporte em informática e administração.

Além dessas etapas e modalidades da educação básica, o Colégio Pedro II oferece cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu: cursos de especialização (lato sensu) - ciências sociais e educação básica; educação linguística e práticas docentes em espanhol; educação matemática; educação psicomotora; ensino de história; ensino de história da África; programa de residência docente (PRD) e cursos de mestrado: profissional em matemática em rede nacional, em parceria com a SBM– Sociedade Brasileira de Matemática (PROFMAT); profissional em práticas de educação básica (MPPEB).

A sua configuração física, seus currículos, sua metodologia, o conteúdo programático de suas disciplinas se modificaram, mas o seu ideal e os seus objetivos educativos continuaram tendo como lastro as palavras de seu fundador, Bernardo Pereira de Vasconcellos, inaugurando o 1º ano letivo:

Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre, e menos patriótico, que o desejo de boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do Governo. Revela, pois, ser fiel a este princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos [...]. O Governo só fita a mais perfeita educação da mocidade: ele deixa (com não pequeno pesar) as novidades, e a celebridade aos especuladores, que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral, e na felicidade de seus alunos. Ao Governo só cabe semear para colher no futuro (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p. 10).

Segundo o Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (2017), os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental estão divididos em três grandes áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e filosofia.

Esses componentes curriculares, de acordo com o planejamento, trabalham visando o desenvolvimento das competências transdisciplinares, balizadoras de toda ação pedagógica dentro do Colégio Pedro II. Esses componentes curriculares são planejados e adequados por coordenadores pedagógicos por *Campus*, o que pode levar a algumas diferenças nas práticas educativas dos diversos *Campi*.

No PPPI (2017, p.14), os conteúdos foram selecionados e organizados pelas diversas coordenações pedagógicas de todas as áreas e de todos os *Campi* e do coordenador-geral dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de desenvolver as seguintes competências gerais:

- compreender sentidos nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto;
- ler autonomamente textos dos diferentes gêneros relacionando as informações textuais com o conhecimento de mundo;
- utilizar a linguagem oral e escrita, planejando previamente o discurso, demonstrando o domínio de registros formais e a coerência na defesa de pontos de vista e na argumentação;
- estabelecer relações de ordem, semelhanças e diferenças para compreender e analisar a realidade;
- valorizar a linguagem matemática como uma das formas de comunicar suas ideias;
- utilizar tecnologias contemporâneas;
- expandir seus conhecimentos tecnológicos e científicos, percebendo a relação desses conhecimentos com os saberes cotidianos;
- analisar, de forma crítica, o potencial de transformação do conhecimento tecnológico, reconhecendo sua importância tanto para suprir necessidades humanas como para servir à preservação, à conservação e à reabilitação do ambiente;
- relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social;
- compreender as diversas formas de relações sociais observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina história nacional e de outros lugares (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p. 14).

Considerando que a amostra da pesquisa do presente estudo foi composta pelos docentes dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental o

componente curricular destes anos que trazem expressos aspectos voltados ao ensino de história é o de estudos sociais.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II para o ensino de Estudos Sociais, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, tem como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de história e de geografia propostos pelo Ministério da Educação e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Segundo os PCNs, os objetivos de história, foco desta pesquisa, para esse nível de ensino “[...] são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de Natureza científica e tecnológica.” (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p.21).

No que se refere aos conteúdos, elegemos não apenas conceitos, mas também procedimentos, valores e atitudes do planejamento teórico. Conforme o PCN de História, destacamos nos “conteúdos procedimentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de ideias”, procedimentos essenciais ao processo de construção coletiva do conhecimento. “Quanto aos conteúdos que envolvem atitudes e valores”, apontamos como relevantes os que dizem respeito às relações dos seres humanos entre si e as relações entre os seres humanos e os demais seres, o conhecimento e o ambiente (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p.15).

O currículo deve ser composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si, por vários caminhos a serem seguidos.

Nenhum ponto (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.” (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p.14).

Assim, o eixo temático de Estudos Sociais,

[...] como o espaço e/ou situação vivida pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares e/ou situações com os quais os alunos deveriam ter contato (e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre), a rígida hierarquia entre a passagem do nível local ao mundial deve ser reconsiderada; a compreensão de como a realidade local se relaciona com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente. O próprio processo de globalização pelo qual o mundo de hoje passa, ao mudar a dimensão do que é imediato, demanda uma compreensão maior das relações de interdependência existentes entre os lugares, bem como das noções de espacialidade e

territorialidade intrínsecas a esse processo (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, p.45).

Uma abordagem curricular que considere tais preocupações deveria pretender levar “o aluno à compreensão de que ele é parte integrante do ambiente e da História, sofrendo e realizando transformações”. Neste contexto é preciso não só planejar o conteúdo programático, a teoria, mas planejar práticas educativas que possibilitem tais objetivos e que não sejam meramente conteudistas, para que o planejamento não se torne metas utópicas, que seja uma abordagem condutora de reflexão. (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, pp.42-43).

Reconhece-se que a criança possui uma bagagem própria de conhecimentos, da qual fazem parte todas as experiências por ela vivenciadas. Em casa, na rua, junto aos familiares, aos amigos ou mesmo por intermédio dos meios de comunicação, essa bagagem é cotidianamente enriquecida com novos conhecimentos.

Essas informações formam a visão do mundo da criança, estruturando a sua representação de realidade; e é nela que a criança vai encontrar subsídios para construir sua noção de identidade, como parte de uma família, sendo capaz de realizar a leitura da sociedade em que vive tornando-se seu agente participante e transformador. [...] Se a dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo é o que pretendemos, torna-se necessário buscar os fundamentos do trabalho a ser desenvolvido, não só na História e na Geografia (como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular), como também na Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, pp. 40-41).

Assim, foram selecionados, do planejamento da instituição CPPI, “quatro eixos conceituais organizadores das competências a serem desenvolvidas pelo aluno”, ao longo dos Anos Iniciais: espaço, tempo, grupo social e cultura. (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, 2017, pp.42-49)

Os quadros 1 e 2 (APÊNDICES 1 e 2) mostram uma correlação entre Competências Específicas/Habilidades e Conteúdos do Eixo Temático de Estudos Sociais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É imprescindível na prática escolar que haja um planejamento adequado ao grupo/turma, à comunidade que se atende. O que se apresenta acima é o planejamento único do Colégio Pedro II, proposto igualmente para todos os *Campi* que, na verdade, se compõem de diversidade por estarem situadas em diferentes regiões do Rio de Janeiro, com características, conseqüentemente, bastante

diferentes em relação ao público alvo, à comunidade, principalmente quanto à classe social e econômica a que pertencem. Portanto, este planejamento teórico torna-se meramente conteudista, considerando apenas os aspectos programáticos, os temas necessários para a área de Estudos Sociais dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A trajetória desenvolvida na pesquisa indica a posição do investigador que toma o sujeito como criador e aberto a possibilidades, na perspectiva da compreensão do ser social em interação com outros e com o mundo. Este compromisso norteou a atitude do investigador na coleta dos dados e, principalmente, no tratamento dado ao desenvolvimento da análise.

Os instrumentos de coleta dos dados foram questionários, observações não estruturadas de campo e trabalhos em sala de aula, com objetivo de levantar, discutir e analisar junto aos docentes as várias abordagens, conceitos e práticas pedagógicas sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Os dados foram processados de forma qualitativa, conforme afirma Minayo apud Costa, (2006, p.93) que são aquelas “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos [...], quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” e analisadas indutivamente conforme respostas do questionário e observações nas aulas e em seguida relacionados com o marco teórico.

Utilizou-se um questionário na presente pesquisa com os docentes que foram compostos de questões abertas e fechadas (APÊNDICE 3). Esse questionário foi aplicado, conjuntamente, com uma observação exploratória de campo, com dezesseis docentes de oito turmas de 4º ano e oito turmas de 5º ano entrevistados. As questões foram definidas visando levantar o que eles pensavam sobre o tema central da pesquisa e visavam mostrar o grau de conhecimento sobre o assunto, a fim de ser utilizado na análise qualitativa dessa pesquisa, assim como a observação participante de campo.

Na presente investigação, os dados obtidos por esse instrumento e pelo questionário foram sempre descritivos, com anotações que recorreram à memória do observador sobre fatos e situações experimentadas no grupo de discussão com a finalidade de traçar um “norte” da linha analítica delineada nesta pesquisa. Os

aspectos de comportamento e prática pedagógica dos docentes e do modo como se posicionaram no grupo de discussão e no momento do questionário foram analisados sob o enfoque dos objetivos propostos, na tentativa de comprovar a hipótese de que o conhecimento é construído coletivamente.

Inicialmente, foi esclarecido aos dezesseis docentes de que se tratava de uma pesquisa para o Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes. Foi informado que seria necessário utilizar os dados obtidos tanto através das respostas aos questionários, quanto através da análise do material produzido em sala de aula. Por unanimidade, os docentes concordaram em participar, ressaltando a importância do trabalho e o tema escolhido.

Assim, foi dada continuidade a esta investigação de enfoque qualitativo, cujo delineamento seguiu as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica em variadas fontes, buscando coerência e atualização sobre os temas e conceitos envolvidos, inclusive o Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, a LDB da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases), os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, que regem o ensino na instituição pesquisada.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, levantou-se o tema proposto e conceitos implicados na literatura técnica especializada nacional e internacional, em documentos que fundamentam e embasam a educação brasileira e o ensino de História. E, ainda, todas as leis e documentos oficiais que orientam o ensino do cenário da investigação.

A leitura e análise das fontes levantadas ocorreram através de fichamentos. Esta revisão bibliográfica deu-se por meio de: pesquisa bibliográfica preliminar na Biblioteca Nacional e nas bibliotecas de diversas universidades; busca de artigos e livros; entrevistas pessoais de pesquisadores de outras universidades; utilização de mecanismos de busca da rede mundial de computadores - Internet.

Levou-se em conta que a revisão da literatura é o ponto de partida de toda investigação, compreendendo o levantamento de informações feito a partir do material coletado em livros, revistas, jornais, artigos, sites da internet e outras fontes escritas devidamente publicadas.

- Levantamento, junto aos docentes pesquisados, de ideias sobre o que pensam acerca do ensino de História e a respeito de como conceituam tempo, por meio da aplicação do questionário (APÊNDICE 3).
- Observação participante para construir um conhecimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho docente realizado com as crianças.

Embora haja distinção entre corpo docente e corpo discente, estes dois grupos integram a escola. A relação sujeito-sujeito ocorre em função do objeto “conhecimento”, que ambos procuram ampliar, através de uma relação dialógica. Desse modo, nessa relação seria natural a presença do observador junto ao grupo investigado, tendo essa pesquisa um enfoque qualitativo, tanto o questionário quanto as observações de campo foram tratadas qualitativamente através da análise de discurso, pois este tipo de técnica de análise e tratamento de dados busca descrever a complexidade de determinado problema

- Descrição e análise do processo de trabalho desenvolvido pelos docentes em situação real de ensino, destacando as interações entre as crianças e destas com eles, identificando e compreendendo as apropriações e representações dos alunos e dos professores sobre os conceitos construídos.
- Organização de registros das observações em forma de narrativas, descrevendo o máximo possível o que foi presenciado, na sequência dos acontecimentos e sendo fiel às falas e comportamentos dos docentes.

O trabalho de campo contou com levantamentos de dados para detecção de como pensam docentes sobre o ensino da História e a construção do conceito de tempo. Concomitantemente, foram discutidos e analisados com os docentes as diferentes abordagens e conceitos, através de questionário e trabalhos em sala de aula e atividades extraclasse sobre o assunto.

Este duplo papel de pesquisadora e elemento integrante do campo, atribuído segundo o tipo de abordagem da investigação, possibilitou que o acompanhamento dos eventos e fenômenos observados ocorresse a partir “*de dentro*”, além do engajamento e interação reais entre a pesquisadora e os pesquisados (professores), com a reflexão e reavaliação de hipóteses e propostas.

- Análise, processamento e sistematização dos dados levantados, com o planejamento de atividades práticas e extraclasse realizadas pelo grupo pesquisado para abordagem dos temas, com apoio logístico da Coordenação Pedagógica para seu desenvolvimento.

- Análise qualitativa e comparativa dos materiais (questionário, observações e comentários) levantados com os professores, para verificação de possíveis falhas no entendimento dos conceitos, a fim de escriturar-se a dissertação final.
- Discussão dos dados e considerações finais.

Após o processamento e sistematização dos dados levantados, ocorreu o planejamento de algumas atividades práticas realizadas pelos professores para abordagem do tema, com apoio logístico da Coordenação Pedagógica de Estudos Sociais para seu desenvolvimento.

Incluiu-se a produção de projetos pedagógicos que estimulassem outras formas de construção do conceito de tempo e do ensino de História em sala de aula, numa maneira mais dinâmica e significativa para os alunos. Nas aulas das diferentes disciplinas estimulou-se o desenvolvimento, também, de atividades que pudessem aumentar a capacidade de análise das situações vividas na escola, e fora dela com a finalidade de colaborar na formação de uma consciência crítica em relação à vida em sociedade, enfim, a realidade que estamos vivendo. Foram utilizados, para isso, jogos, exercícios, dramatizações, mímica, colagem e filmes.

Foi feita uma avaliação final dos dados levantados analisando-se o trabalho desenvolvido durante a pesquisa, a fim de proceder à redação da presente dissertação.

4.3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta investigação com dezesseis professores de oito turmas de 4^o ano e oito de 5^o ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, além de analisar a própria ação pedagógica, buscou-se interpretar a construção conceitual desses docentes sobre o conceito de *tempo*. Procurou-se relacionar os conteúdos da disciplina de História e enfocar as questões da história cotidiana dos educadores ao raciocínio deste complexo conceito. Pretendeu-se interrelacionar os conteúdos específicos da disciplina com os conhecimentos espontâneos e os já escolarizados dos alunos.

A coleta e o registro dos dados deste estudo, bem como sua análise e interpretação ocorrem dentro de uma abordagem qualitativa, como já apontado anteriormente.

Assim, fundamentado nos pensamentos de Vygotsky (1991) e Bakhtin (2010), buscou-se privilegiar a linguagem dos docentes para que suas histórias possam trazer

à tona suas relações com tempo numa concepção de sujeito histórico que, “no encontro com o outro, em interface com a cultura e com o contexto, se desenvolve e (re)produz os sentidos para as ações”. (VYGOTSKY, 1991, p.51)

Tendo como base essa opção teórica, optou-se, por mediar o processo de elaboração conceitual por meio do confronto, da negociação entre “o professor” e “o aluno”, num pré-estabelecido “jogo” de relações sociais historicamente determinadas pelas condições de ensino na sala de aula. A mediação é, portanto, um pressuposto essencial nesta pesquisa.

Entre os instrumentos de coleta de dados para esta investigação, além da observação, utilizou-se a produção de textos e elaboração de um questionário. O material levantado foi estudado segundo as concepções teóricas e os pressupostos da Análise de Discurso e ao Círculo de Bakhtin e, mesmo sem que tenha ocorrido um diálogo empírico entre os representantes destes campos teóricos, esta abordagem se justifica, pois

[...] dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). Qualquer resenha da história de alguma questão científica (...) realiza confrontos dialógicos (...) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. (BAKHTIN, 2010b, p.331).

Segundo, este Círculo, “a linguagem deve ser entendida como o lugar do código-ideológico, do signo ideológico por excelência”, tornando impossível descolar “a unicidade do meio social e a do contexto social imediato de sua constituição”. (BAKHTIN, 2006, p.70-71). Assim, para essa abordagem, diferentemente da “visão de língua como um sistema abstrato de formas, pensamos nela como constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (id, *ibid.*, p.125).

Sendo assim, ao organizar o pensamento por meio de conceitos como o de língua ligada a enunciação e interação verbal, tal Círculo define uma teoria dialógica, que leva em conta que todo enunciado, que compreende a comunicação oral, está configurado como resposta a todos os enunciados ditos anteriormente. Bakhtin (2006, p.135) diz, ainda, que compreender a enunciação “significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto adequado”. Através de respostas que formulou-se a outros enunciados, que sozinhas respondem aos anteriores a eles, tem-

se um diálogo infinito, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal. “Instaura-se, portanto, a chamada relação dialógica, uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 2010b, p.345).

Assim, juntamente com Brait, entende-se que o tributo essencial fornecido pelo Círculo é uma teoria fundada em uma “postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2005, p.61.). “Ao organizar sua abordagem teórica, através da perspectiva da língua como um fenômeno” que se dá por meio da interação verbal, Bakhtin (2010a,b), entende que a “língua em sua integridade concreta e viva”, só pode ser estudada através do discurso. (BAKHTIN, 2010a, p.207)

Ao se situar dentro dos estudos das ciências humanas, o texto, tanto oral como escrito, deve ser o norteador de todas as disciplinas que compõem essa área. [...] o texto pode ser visto através de dois polos: um que envolve o sistema da língua, o repetível, e outro que o torna [...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido. (BAKHTIN, 2010b, p. 308-10)

Sendo assim, Bakhtin afirma que todas as áreas das ciências humanas distribuem-se nesses dois polos do texto, de modo que “ambos os polos são incontestáveis: é indiscutível a potencial linguagem das linguagens, como é indiscutível o texto único e singular” (BAKHTIN, 2010b, p.319). Porém, ele destaca sua preocupação pelo texto como enunciado, seu interesse “nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (id, *ibid.*, p.319).

Ao citar “as condições concretas da vida dos textos”, Bakhtin (2010b, p. 328) “refere-se ao enunciado, visto como o texto dentro da comunicação discursiva, dentro da língua como fenômeno da interação verbal”. Entende-se, portanto, uma primeira distinção no pensamento do Círculo de Bakhtin: “o texto pode ser visto no sentido estritamente linguístico” (id, *ibid.*, p.329), algo repetível, e que não interessa para essa abordagem; “e, o texto como enunciado, como um conjunto de sentidos” (id, *ibid.*, p.329).

O enunciado, para Bakhtin é

[...] a unidade da comunicação discursiva, de modo que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos

e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2010a, p. 261).

Segundo este autor, qualquer enunciado constitui-se por alternância dos sujeitos, pela sua relação com a realidade extra-oral, por sua relação com os demais enunciados e, finalmente, por sua conclusibilidade, ou seja, a capacidade de se responder a esse enunciado. Entram aí as noções de relações dialógicas e de compreensão responsiva, que são fundamentais para a construção da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

Ademais, pode-se encontrar no Círculo de Bakhtin um sujeito consciente de “suas escolhas no momento em que produz enunciados, pois em cada enunciado [...] sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (BAKHTIN, 2010a, p.281).

Já Análise de Discurso se delinea, de acordo com Pêcheux (1997), como um campo teórico que pretende trabalhar

[...] em um espaço em que todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de modo que toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53),

De acordo com Orlandi (2007, p.15), na Análise de Discurso “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2007, p.15-17). Sendo assim, ao escolher o discurso, “visto como efeito de sentido entre locutores”, este tipo de análise “considera os processos e as condições de produção da linguagem, analisando a relação estabelecida entre a língua com os sujeitos que a falam” e as situações em que se produz o dizer. (id, *ibid.*, p.15-17) Ademais, esse campo de estudo observa que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua. A relação desses três elementos – “língua, discurso e ideologia – é complementada pelo fato de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. (id, *ibid.*, p.15-17)

É importante ressaltar que, para a Análise de Discurso, nem os sentidos, nem a língua, “nem os sujeitos são transparentes, de modo que eles têm sua materialidade e se constituem em processos que a língua, a história e a ideologia concorrem juntamente”. (id, *ibid.*, p.15-17)

Sendo assim, a esfera da Análise de Discurso determina o discurso como seu objeto. Sobre isso Pêcheux e Fuchs (1993) assinalam a

[...] especificidade da análise de discurso, a saber, que o objeto a propósito do qual ela produz seu “resultado” não é um objeto linguístico mas um objeto sócio histórico onde o linguístico intervém como pressuposto. (PÊCHEUX, FUCHS, 1993, p.188)

Orlandi (2005) define:

[...] o discurso é o efeito de sentido entre locutores e, para observar o funcionamento do discurso, a autora esclarece que não se deve opor social e histórico, o sistema e a realização dele, o subjetivo e o objetivo. Assim, na Análise de Discurso, pensa-se na historicidade do texto como constitutiva, tendo em vista o texto enquanto materialidade histórica, de modo a se compreender como a matéria textual produz sentidos. (ORLANDI, 2005, p.11)

Entende-se, desse modo, que “o texto pode ser visto, a partir dessa abordagem, por um lado, como a materialidade que tem começo, meio e fim”; e, por outro, como discurso, em que há a incompletude e o equívoco (ORLANDI, 2005, p.12). É importante frisar que interessa, para este tipo de análise, o texto como discurso, o modo como o texto organiza sua discursividade, lugar onde se encontra a ordem da língua e a ordem da história.

De acordo com as palavras de Orlandi (1996, p.58), nesse campo teórico, deve-se enxergar “o texto como fato [...], enquanto objeto simbólico”. Ela destaca, também, que quem analisa precisa sempre remeter o texto a um discurso, de modo a esclarecer as relações deste com as formações discursivas, pensando as relações destas com a ideologia.

Sendo assim, essa autora define o texto como unidade que dá acesso ao discurso, sendo o lugar da relação com a representação física da linguagem, visto como objeto simbólico, e, por conseguinte, objeto de interpretação (ORLANDI, 1996).

Portanto, os dados foram coletados com ações e instrumentos diferenciados, buscando os critérios ou a lógica em que,

[...] os sentidos do tempo são produzidos – um todo complexo que comporta uma multiplicidade de perspectivas. [...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p.22-23).

De acordo com os pressupostos aqui apresentados, procurou-se apresentar e problematizar aos docentes selecionados para a pesquisa o tema que seria estudado

(e pesquisado) – um tema baseado numa concepção extremamente abstrata: o *tempo*.

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo delinear o processo pelo qual o conceito tempo foi sistematizado e elaborado pelas crianças, começou-se a “*caminhar pelo tempo*” por meio de atividades que visavam compreender (e apreender) como os alunos determinavam o “*tempo e seus sentidos*”.

De fato, a questão do *tempo* parece ser extremamente simples e conhecida de todos. Como descreveu Santo Agostinho: “O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a perguntar, já não sei” (AGOSTINHO, 1999, p.322).

Diante desta questão – que sabe-se e ao mesmo tempo não sabe-se a resposta – assumiu-se, uma postura cautelosa e reflexiva sobre todas as atividades formuladas pelos professores. Essas atividades se tornaram uma das principais fontes documentais deste trabalho. Por meio delas, pode-se compreender as diferentes formas de como os docentes interpretam seus saberes, além de relacioná-los com suas condições concretas de vida e representações sociais.

Trata-se, porém, de um material que expressa uma produção social de significados. Como afirma 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, p.30)

O planejamento deste estudo envolveu a formulação de um instrumento capaz de aferir como os professores entendem o conceito de tempo. Foi gerado um questionário com questões predominantemente objetivas, para que os dados pudessem ser colhidos no ambiente escolar dos próprios educadores e sem prejudicar o andamento das atividades planejadas. Além disso, o mesmo deveria possuir a potencialidade de ser utilizado com docentes de diferentes níveis de escolaridade, da Graduação à Pós-Graduação e formados ou não, especificamente, na área de História.

Formularam-se questões que pudessem perscrutar, particularmente, os seguintes aspectos:

- i) se o docente acredita, ou não, na existência do tempo;
- ii) como ele vê o tempo (como um conceito, como um ente real ou como uma ilusão);
- iii) se ele julga o conceito útil;
- iv) sobre qual seria a melhor maneira de determinar o tempo;
- v) sobre o seu caráter: contínuo/descontínuo;
- vi) sobre o seu caráter: reversível/irreversível;
- vii) sobre a possibilidade das “viagens no tempo” (o que estaria ligado ao item anterior);
- viii) sobre o seu caráter: cíclico ou linear;
- ix) sobre a velocidade com que o tempo flui;
- x) sobre o seu caráter: relativo ou absoluto;
- xi) sobre a possibilidade de contração e dilatação temporais;
- xii) sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo.

Sabe-se que algumas questões podem gerar uma certa dificuldade com relação à sua coerência interna, como a questão que pergunta sobre a rapidez (velocidade) com que o tempo flui, pelo simples fato de que, neste exemplo, a própria velocidade dependeria do tempo. Isto se deve ao caráter primitivo do conceito. Ainda assim, preferiu-se manter a questão, mesmo se percebendo a sua limitação.

Da mesma forma, falar em onipresença do tempo recai em uma circularidade. Faria sentido perguntar se o “tempo” está presente o “tempo” todo? Mais uma vez, optou-se por manter a respectiva questão, por considerá-la interessante, já que ela, em sua essência e – praticamente – em análoga formulação, estaria relacionada a um dos mais importantes problemas cosmológicos: o do início dos tempos.

Para possibilitar um espaço de investigação mais aberto, incluiu-se também uma questão dissertativa, perguntando o que era o tempo para o professor. Cabe ressaltar que se optou por elaborar questões objetivas, para as quais seria necessário escolher uma das alternativas propostas, mesmo que o docente estivesse em dúvida com relação a quanto uma dada resposta fosse realmente compatível com o que ele pensasse a respeito do tema.

Decidiu-se por esta forma de proceder, pois, em função da própria natureza primitiva do conceito de tempo, é natural que qualquer um possa ficar um pouco atormentado por dúvidas mais ou menos excruciantes sobre muitos dos aspectos investigados. Nesse sentido, optou-se voluntariamente por não oferecer qualquer alternativa do tipo “não sei”, ou “nenhuma das anteriores”, exceto para a questão

Gráfico 2: Atuação docente em História nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria

Analisando os gráficos acima pode-se observar que o total dos docentes que atuam na área de História nos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental tem sua formação nas áreas de Humanas, o que facilitaria o trabalho mais voltado para as questões subjetivas inerentes ao ensino de História.

4.3.2. O que pensam acerca do *tempo*?

Do questionário aplicado, a parte seguinte era formada por questões abertas e dissertativas. A primeira questão solicitou que o participante (sujeito de pesquisa) opinasse, conceituando tempo, como a seguir:

2. *O que é o tempo para você? O que significa esta palavra, este conceito?*

Essa questão permitiu que o pesquisado expressasse livremente o seu conceito, deixando-lhe mostrar o que, em sua opinião, é mais relevante, técnica e/ou afetivamente. Trata-se de uma questão que exige um tratamento qualitativo próprio, diferenciado das objetivas, mas que enriquece sobremaneira a percepção que o estudo é capaz de revelar.

3. *Você acredita na existência do tempo? () SIM () NÃO*
Por quê?

A segunda pergunta era de escolha simples e binária (do tipo sim ou não), que se tornava mais subjetiva, na medida em que era pedida a justificativa de sua resposta, possibilitando a reflexão e complementação da primeira.

Essa questão investigou o aspecto no qual o pesquisado afirma se acredita, ou não, na existência do tempo e o porquê dessa sua crença. A análise dessas respostas dissertativas envolveu uma primeira fase, com a leitura das respostas dos dezesseis questionários aplicados, e que resultou a construção de um conjunto de categorias, nas quais os conceitos manifestados poderiam ser incluídos. Cabe ressaltar que as categorias representam aspectos importantes presentes nas conceituações de tempo propostas pelos docentes.

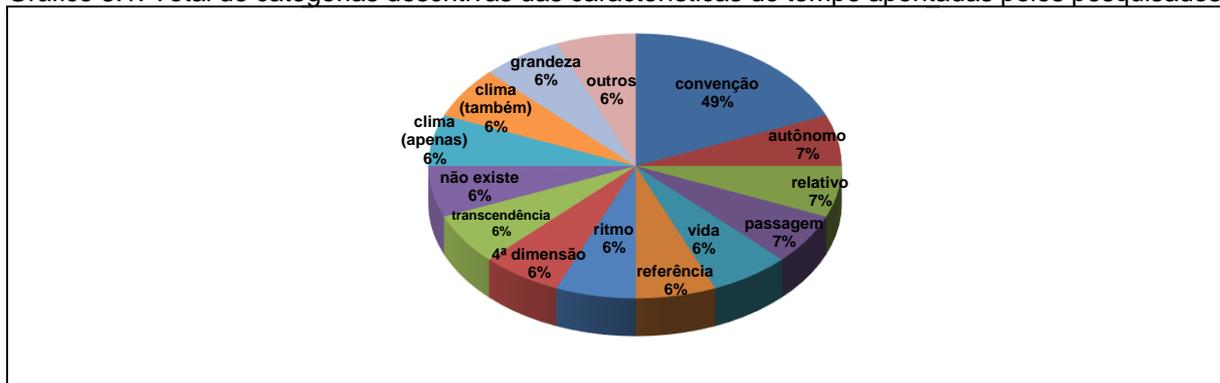
As categorias escolhidas e uma breve explicação do seu significado são explicitadas a seguir. Elas são listadas na ordem em que foram registradas pela primeira vez e são descritas em ordem de importância, na forma de um ranking estabelecido após a análise, na ordem decrescente das frequências registradas.

O mesmo procedimento foi adotado para estabelecer categorias referentes à justificação da crença (ou descrença) na existência do tempo. É importante lembrar que uma resposta do pesquisado poderia contemplar mais de um conceito ou característica a respeito do tempo. Todas as características identificadas foram registradas em conjunto.

Além disso, muitos, ao justificarem a sua crença acabavam, também, por complementar a caracterização do tempo. As características novas que por ventura fossem relatadas na resposta à segunda questão dissertativa também foram igualmente consideradas na elaboração do levantamento dos dados. Ao todo foram utilizadas 14 categorias descritivas das características do tempo apontadas pelos pesquisados e outras 09 categorias para as suas justificativas.

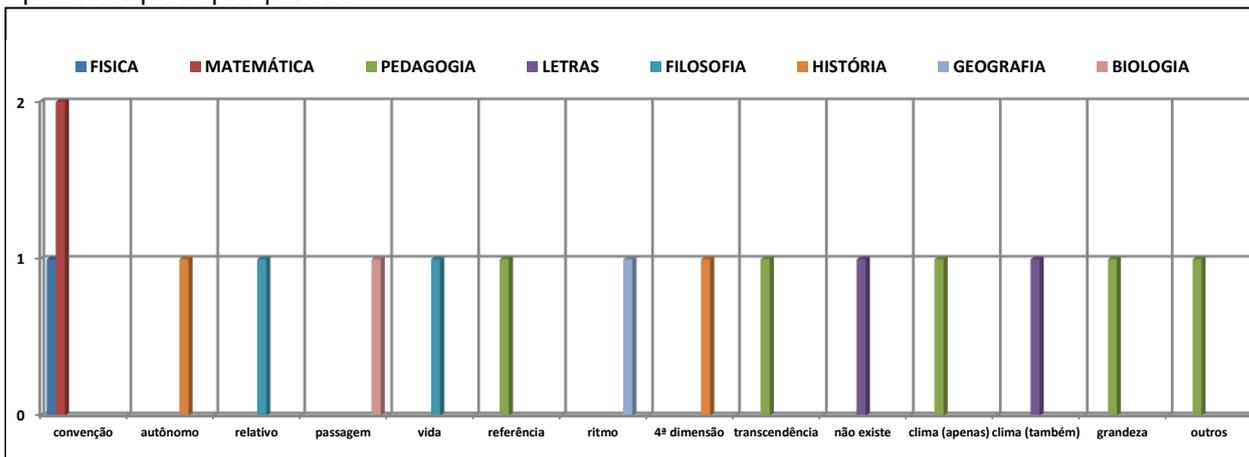
A seguir, mostra-se a definição das categorias relativas aos conceitos sobre o tempo e são fornecidos exemplos das descrições dos docentes que incidem em cada uma das classificações propostas, segundo as perguntas da questão 2 do questionário e os gráficos 3.1 e 3.2:

Gráfico 3.1: Total de categorias descritivas das características do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3.2: Total, por formação docente, de categorias descritivas das características do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

- Convenção

Nesta categoria enquadram-se aquelas respostas que assumiram que o tempo é uma convenção, uma maneira de padronizar o registro das atividades, dos acontecimentos, de organizar a rotina e os eventos, uma maneira inventada arbitrariamente pelo ser humano. Exemplos:

Tempo é um conceito inventado pelo homem por conta de sua necessidade de compreender e controlar todos os fatos naturais. Essa necessidade é tão intrínseca à natureza humana que as mais diversas civilizações antigas já possuíam seus sistemas de organização temporais. Vários desses sistemas persistem ainda nos dias atuais (calendário judaico, chinês, etc.). O tempo enquanto fato existe, todos somos influenciados (nascemos, crescemos e morremos) mas os humanos tentam moldá-lo. (54 anos, Doutor, Matemática)

O tempo que medimos é convencional. Já TEMPO como o princípio meio e fim de tudo é diferente e transcorre de uma maneira completamente desconhecida pelo homem. Usamos a maneira mais cômoda possível (que é a divisão de 24h e 365 dias para marcar o nosso 'tempo') e é só o que conhecemos. (20 anos, Matemática)

O tempo é uma testemunha ocular de todos os acontecimentos ocorridos no espaço, na terra, em qualquer lugar. Ele se confunde com ele mesmo, sem saber seu início, meio ou fim. O tempo tem o seu ritmo, seu jeito, seus vícios, sua maneira de lidar consigo mesmo. O tempo apenas voa, apenas caminha, desfila sua relatividade pela vida de qualquer ser, sem se preocupar com sua importância ou não. (43 anos, Mestre, Matemática)

- Autônomo

Inclui a ideia de um tempo que existe por si só e determina as outras coisas, mas que não é determinado por elas. Um tempo que existe independentemente.

Exemplo:

Acredito que ele é real e independente do ser humano, pois façamos algo ou não, o tempo não para. O tempo é uma testemunha ocular de todos os acontecimentos ocorridos no espaço, na terra, em qualquer lugar. Ele se confunde com ele mesmo, sem saber seu início, meio ou fim. O tempo tem o seu ritmo, seu jeito, seus vícios, sua maneira de lidar consigo mesmo. O tempo apenas voa, apenas caminha, desfila sua relatividade pela vida de qualquer ser, sem se preocupar com sua importância ou não. (48 anos, Doutor, História)

- Relativo, Psicológico

Esta categoria foi utilizada para enquadrar aquelas manifestações de que o tempo muda, às vezes passa mais rápido, às vezes mais lento, dependendo da pessoa, do momento que ela está vivendo. Exemplo:

O tempo é uma sensação interna, subjetiva da relação comigo mesma e também na relação com o mundo... (43 anos, Filosofia)

- Passagem, Mudança

É utilizada quando existe manifestação de que o tempo corresponde à passagem, à mudança das coisas, à inconstância, ao novo. Exemplo:

O tempo é um fenômeno da natureza que provoca mudanças nas coisas, uma realidade contínua que exerce uma força infinita em todas as coisas do universo, afetando o estado delas. (25 anos, Biologia)

- Vida (Suporte e Limite)

É a categoria que indica o tempo correlacionado à vida, incluindo manifestações de que a vida limita o tempo, ou que o tempo é que permite a vida, a evolução ou o crescimento. A palavra vida apareceu, muitas vezes, explicitada na resposta do pesquisado. Exemplo:

O tempo para mim é a própria vida. O tempo, tanto para mim, como para todas as coisas que existem na natureza, 'e' enquanto há vida, ele continua. Ele continua, nós não. Ele continua para todas as coisas

que são, ou seja, enquanto há vida. ... O tempo determina o ciclo. Não há vida sem ciclo... (51 anos, Doutor, Filosofia)

- Referência, Posição

Aqui o pesquisado fez menção ao tempo como um posicionador, uma referência a partir da qual os objetos e as coisas podem ser entendidos. É, em parte, semelhante à categoria de convenção, mas aqui ele assume que o tempo existe por si mesmo e que isto determina os referenciais, ao contrário da primeira categoria, que assume a ação de que é a mente humana que faz uma tentativa de organizar a natureza através da convenção. Exemplo:

Tempo é referencial entre fatos ocorridos no mundo... Tempo é uma sequência de eventos. É usado para determinar e sustentar a mudança de posição dos corpos e só existe porque há espaço. (26 anos, Pedagogia)

- Ritmo, Relógio

É a categoria que descreve o tempo-relógio, como muitos pesquisados colocaram o conceito. É a categoria das conceituações que falam do ritmo das coisas, dos ciclos que se sucedem, dos dias, dos meses, dos anos, das estações. Exemplo:

Significa um modo de medir a duração dos acontecimentos. O tempo é uma nomenclatura dada para a contínua modificação da matéria no espaço. O relógio quantifica o tempo para uma melhor organização da sociedade. Tempo é o que o relógio marca, é um espaço de momento criado pelo homem. Significa relógio, espaço (28 anos, Geografia).

- Quarta Dimensão

Aqui o pesquisado indica que o tempo é uma das dimensões do mundo, assumindo este aspecto. Também há o caráter de um referencial, mas é ainda mais do que isso, pois evoca a noção de um continuum espaço-temporal. Exemplo:

Acredito mais como uma quarta dimensão, e não como é utilizado no dia-a-dia. É uma das dimensões do ser humano, determinando a sua existência. A outra é o espaço. (35 anos, Mestre, História)

- Transcendência

Representa a ideia de que não se pode conhecer o tempo, que ninguém sabe o que ele é, ou que ele não consegue saber o que ele é, que o tempo é misterioso, é difícil de definir. Exemplo:

O tempo é um conceito abstrato em que eu nem sei se acredito, porque não há provas de que ele exista. Sendo assim, só nos resta segui-lo incondicionalmente, sem ter sequer uma certeza sobre ele... não tem como provar que o tempo existe e conceituá-lo. O tempo é algo abstrato que não pode ser definido, apenas vivido e sentido. Não existe uma definição sobre o que é o tempo... (28 anos, Pedagogia)

- Não Existe

Categoria designada para os casos em que o professor manifestou que o tempo não existe, que é uma fantasia, que não é real. Só foi anotada quando realmente o pesquisado foi explícito. Exemplo:

Não acredito nele porque creio que seja uma ilusão que o homem criou para poder explicar o porquê do envelhecimento e também para se organizar. Ele é apenas uma convenção inventada pelo ser humano para organizar nossas vidas e ter um controle maior do que ocorre no meio. (25 anos, Letras)

- Clima (apenas)

Inclui a ideia do tempo atmosférico, o tempo-clima, sem sequer mencionar qualquer coisa que lembrasse o tempo físico ou o tempo-relógio. Exemplo:

Tempo para mim é formado por temperaturas que medem o aquecimento térmico. O tempo varia conforme a localização das regiões. Tempo para mim é uma coisa que não existe, o que há são temperaturas diferentes em cada região, chamadas também de climas. A gente pode mudar os climas e elevar temperatura, como por exemplo, o aquecimento global. (22 anos, Pedagogia)

- Clima (também)

Nesta categoria o pesquisado lembrou-se do tempo atmosférico, mas também se lembrou do tempo físico ou do tempo-relógio, mostrando um entendimento e/ou consideração mais abrangente do vocábulo. Exemplo:

Tenho dois conceitos sobre tempo que são: 1-o que marca no relógio que são os segundos, minutos, horas, que para mim é tempo. 2-e o clima, ou seja, tempo é como o clima daquela região naquele determinado momento, ex. quente, frio, sol, chuva. Enfim, significa temperatura ou hora, e só existe porque tem alguém marcando. (36 anos, Letras)

- Grandeza Fundamental

Categoria em que o tempo, explicitamente, é citado como uma grandeza fundamental, a partir da qual outras podem ser derivadas, no sentido e no uso próprio da Física. Exemplo:

É uma grandeza fundamental. Não existe nada que possa explicar concretamente o que é o tempo. Sentimo-lo passar e criamos métodos para contá-lo. Através do passar dos dias, nascimento do sol, fases da lua, estações. Percebemos fenômenos naturais se repetindo e criamos uma escala para essa passagem, mas ao certo não temos uma forma exata para responder: o que é o tempo. Não o vemos, mas sentimos que ele passa, e rápido. (31 anos, Mestre, Pedagogia)

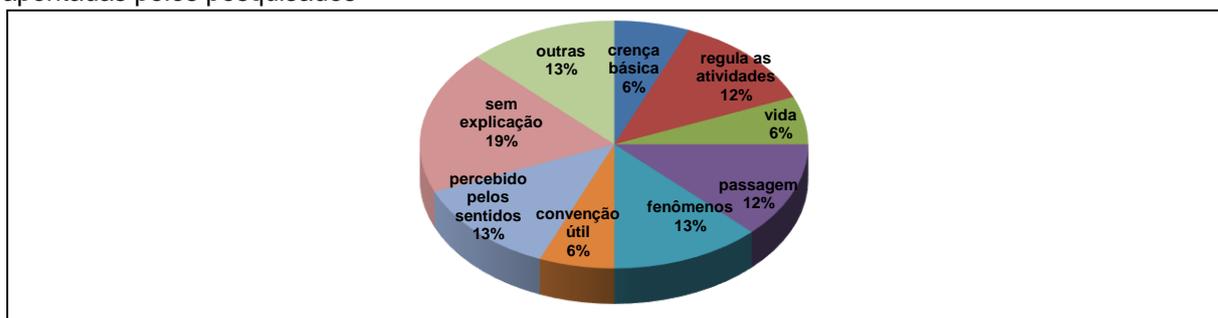
- Outros Conceitos

Esta categoria foi preenchida quando, isolada ou conjuntamente, o que foi a regra, o pesquisado manifestou uma ideia nova, no contexto, uma ideia que não havia sido prevista ou registrada na avaliação inicial que serviu de base para esta classificação. Por exemplo, disse que “o tempo é como um Deus” (ver exemplo a seguir). Embora se pudesse perfeitamente incluir esta manifestação na categoria para autonomia do tempo, fica claro que ela diz algo novo, algo próprio que mereceria uma nova categoria, pelo caráter relativamente efêmero e particular deste tipo de conceituação. Exemplo:

Tempo é o local presente aonde se encontram todas as coisas do universo. Acredito, pois sem ele não existiria memória, só existiria o presente imediato. ...é uma personificação universal, algo que sempre existiu e existirá. Algo como um ‘Deus’ para os cristãos clássicos: a palavra hoje não significa muito, ao associar ao horário do relógio, eu digo que ele tem uma significação maior e mais antigo que ‘tempo’, provavelmente algo como ‘tempus’ (latim, talvez). (25 anos, Pedagogia)

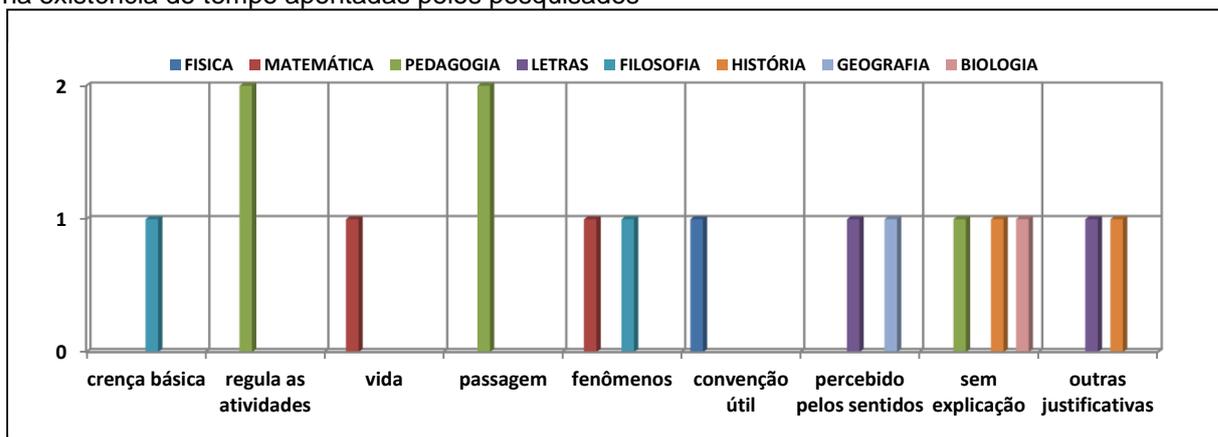
Na questão 3, buscou-se saber a opinião dos pesquisados quanto à existência ou não do tempo e sua explicação sobre este tema. A seguir, vê-se a definição das categorias relativas à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo e fornecidos de exemplos das descrições dos docentes que incidem em cada uma das classificações propostas e os gráficos 4.1 e 4.2:

Gráfico 4.1: Total de categorias relativas à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4.2: Total, por formação docente, de categorias relativas à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

- Crença Básica

Para resposta do tipo “acredito por que tem que existir” ou, ainda, “não sei por que, mas acredito”. Ocorre quando se manifesta uma crença básica, a qual não se consegue ou não se precisa justificar. Exemplo:

Eu acredito na existência do tempo apenas pelo fato de acreditar porque não tenho como explicar. (43 anos, Filosofia)

- Regula as Atividades

É a categoria que ocorre quando o pesquisado justifica que o tempo existe porque ele regula as nossas atividades, organiza o cotidiano, permite as ações, o planejamento das tarefas, quando o estudante julga que isto, por si só, é capaz de provar, documentar, a existência do tempo. Exemplos:

O tempo organiza a sociedade. As leis da Física, por exemplo, são baseadas no tempo. (25 anos, Pedagogia)

O tempo é uma forma de organização que a gente não vê, não toca, mas existe. (26 anos, Pedagogia)

- Vida

É a justificação que toma por base que se não fosse pela existência do tempo não haveria vida, nem evolução. Que o tempo é o que torna a vida possível. Exemplo:

Acredito na existência do tempo porque é a única forma de entender o mundo e a vida. ... sem ele não há como existir vida... (54 anos, Doutor, Matemática)

- Passagem

Neste caso, o pesquisado faz menção à passagem do tempo para comprová-lo, ao dizer que as coisas passam, que o tempo não para, que o passado está sempre indo e que o futuro está sempre chegando, que o presente sempre se vai. Exemplos:

Eu acredito no tempo, pois nada é imóvel, estático, e só pelo fato de haver movimento e mudança de situações, eu acredito no tempo. (22 anos, Pedagogia)

Acredito porque acho que ele vai passando, à medida que as horas passam, que o dia termina. ...porque faz com que passe os dias, a vida e também os anos. (31 anos, Mestre, Pedagogia)

- Fenômenos

É muito semelhante à situação anterior, mas acrescenta um exemplo da passagem do tempo, de um fenômeno, de um processo, como o envelhecimento, a

evolução, o anoitecer, o amanhecer ou o esfriar de um café, por exemplo. Ocorreu em conjunto com explicações da categoria anterior, acompanhando-as. Exemplos:

Você envelhece? O café fora do fogo esfria? Como explicar isso sem a variável tempo? Acredito, pois acho que são os fenômenos naturais que o determinam e não julgo necessário um conceito exato para ele. ...se não existisse o tempo não envelheceríamos. (20 anos, Matemática)

O tempo é um fenômeno da natureza que provoca mudanças nas coisas, uma realidade contínua que exerce uma força infinita em todas as coisas do universo, afetando o estado delas. Vejo o tempo através das transformações físicas. É inegável o crescimento das plantas, o movimento do dia e da noite, o processo da vida e do nascimento... (51 anos, Doutor, Filosofia)

- Convenção Útil

A manifestação do fato do tempo ser útil, de que ele é prático, de que como todo mundo usa, está acostumado a usar é porque ele existe. Se foi criado e convencionado – e é respeitado – então ele existe. Exemplo:

Não acredito, pois foi o próprio homem que imaginou isso, porque é algo necessário na nossa vida cotidiana, que o homem criou e padronizou. Por mais que na minha opinião, não exista, não quer dizer que ele não é útil, pelo contrário, é algo muito útil, porque se não existisse tempo não poderíamos arrumar nossas tarefas (43 anos, Mestre, Matemática)

- Percebido pelos Sentidos

Aqui o pesquisado alega que é possível sentir o tempo, sentir a sua passagem. Foi geralmente usada em conjunto com as categorias 4 e 5, mas, como caracteristicamente apela aos sentidos, dá importância à interação entre o indivíduo e o tempo, foi considerada como uma categoria à parte. Exemplos:

Para mim, algo que não se pode ver, mas se sente... As evidências e percepções me mostram um tempo pelas mudanças das coisas. Essas visões podem estar erradas ou distorcidas, mas como isso é só uma hipótese, é melhor crer naquilo que se sente. (28 anos, Geografia)

Acredito no tempo, pois é algo que sinto que existe e confio nos meus sentidos ou nada em que acredito pode ser real. (25 anos, Letras)

- Sem Explicação

É a justificativa tipicamente compatível com o conceito de transcendência, tendo sido registrada quando o estudante justificou analogamente que não se pode conhecer o tempo, que ninguém sabe o que ele é, ou que ele é difícil de definir.

Exemplos:

Eu acredito na existência do tempo apenas pelo fato de acreditar porque não tenho como explicar como ele interfere na minha vida, só sei que interfere. (25 anos, Biologia)

Acredito na existência do tempo porque a composição planetária universal é imensa demais para afirmar que ele não existe... (35 anos, Mestre, História)

O tempo apenas existe, não aceita explicação... O tempo surge sabiamente não pede razão... O tempo voa, iniciando sua imensidão... O tempo leva em seu peito um enorme brasão... sabendo que por existir, tudo existe então...! (28 anos, Pedagogia)

- Outras Justificativas

Esta categoria foi preenchida semelhantemente à seção anterior, quando isolada ou conjuntamente – mais provavelmente isso – o estudante manifestou uma justificativa nova, no contexto, uma ideia que não havia sido prevista ou registrada na avaliação inicial que serviu de base para esta classificação. Exemplos:

Porque creio que não estamos soltos no universo. Estamos presos no tempo. (36 anos, Letras)

Porque o fato é que a vida não é previsível e tampouco cíclica, por isso, o tempo inexistente, não há função na natureza para ele. (48 anos, Doutor, História)

Nas categorias relativas aos conceitos sobre o tempo e à justificativa da crença (ou descrença) na existência do tempo, observa-se que a ideia mais frequentemente

associada ao conceito de tempo foi aquela que o relaciona ao seguinte aspecto: *uma convenção*.

Outros aspectos aparecem com menos frequência. São os seguintes:

- A percepção da passagem das coisas, da sua mudança.
- O tempo como um ritmo, uma marcação, o chamado “tempo-relógio”.
- O tempo como uma referência.
- O tempo como um ente autônomo.
- O tempo como um aspecto psicológico, relativo para cada um.
- O tempo relacionado à vida, como suporte ou como limitador dela.
- A transcendência do tempo (seu aspecto primitivo).
- A ideia do clima associada ao vocábulo.
- O tempo como uma grandeza fundamental.
- O tempo como a quarta dimensão.
- Manifestações explícitas de que o tempo não existe.

Quando se faz a análise das respostas, observa-se que o aspecto principal (convenção) é mais frequente no grupo dos pesquisados com formação nas áreas de exatas que, claramente, prefere o conceito associado a uma convenção. Este é o grupo que mais se diferencia dos demais, especialmente porque, para ele, praticamente não ocorreram manifestações do tipo tempo-relógio, tempo-clima, tempo associado à vida, surpreendentemente também não aparece a ideia de tempo como grandeza fundamental, e tampouco qualquer manifestação explícita a respeito da não existência do tempo.

Outra diferença que se observa, nesta análise, diz respeito ao grupo constituído pelos pesquisados com formação nas áreas humanas e biológicas, como Biologia, História, Pedagogia, Letras, Geografia e Filosofia, que fortemente se associam à ideia da transcendência, passagem e mudança como conceito associado ao tempo e menos fortemente o relacionam a uma convenção.

As principais justificativas evocadas foram, sem dúvida, a observação da passagem e da mudança das coisas. O tempo como a manifestação da existência de fenômenos (que certamente está ligada à anterior), que serve para regular as atividades do ser humano e que pode-se senti-lo pelos sentidos.

Outras ideias aparecem como justificativas com menos frequência das anteriores, são:

- A existência da vida.
- Ao aspecto convencional.
- A não possibilidade de explicar o tempo.
- A uma crença, simplesmente acredita-se na existência do tempo.

Quando se analisa a amostra, chama a atenção novamente o grupo dos pesquisados com formação nas áreas de exatas, que deixa de manifestar as justificativas associadas à vida e praticamente também não o associaram à capacidade de regular as atividades humanas.

Ao seu modo, também os pesquisados com formação nas áreas humanas e biológicas, como Biologia, História e Filosofia divergem ligeiramente dos demais, associando como justificativa para a existência do tempo a ideia de que ele representa um aspecto ligado à vida. E, também, aquele associado a uma crença básica fundamental, que pode ser associado à ideia do tempo como conceito primitivo. Neste grupo, por outro lado, o aspecto do tempo como uma convenção também não aparece.

Do questionário aplicado, a parte seguinte era formada por questões fechadas e objetivas de escolha simples e única, organizadas e compostas das seguintes perguntas a serem analisadas a seguir:

4. Qual é, dentre as opções abaixo, aquela que melhor caracteriza o tempo?

a) Ele é real (um fato, um ente, uma coisa). Tem uma existência própria e independe do ser humano. Existe mesmo sem que o ser humano esteja presente.

b) Ele é imaginário, é um conceito construído pela ação intelectual do ser humano (um conceito criado pela mente e pela necessidade humana). Só existe na mente do ser humano.

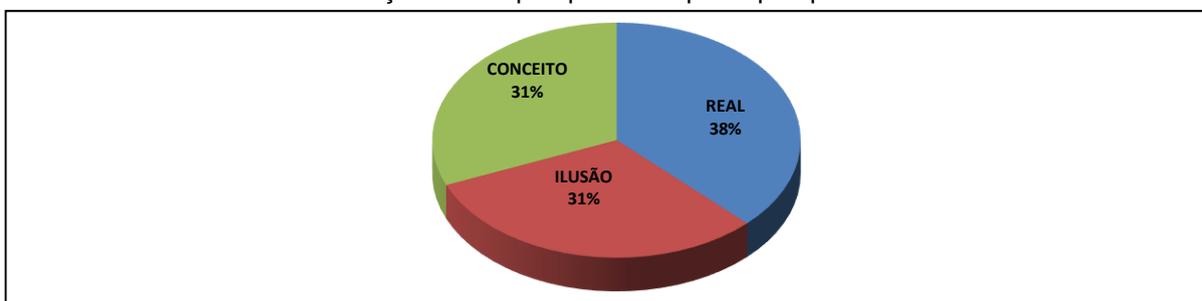
c) Ele é uma ilusão apenas, a gente acha que ele existe, mas é um engano dos nossos sentidos e do senso comum.

Essa questão investigava o aspecto como o docente vê o tempo (como um conceito, como um ente real ou como uma ilusão). Particularmente, interessava o fato de se caracterizar o tempo ou como um ente real ou como uma criação da mente humana. Uma terceira alternativa também foi incluída, a qual, de certa forma, poderia ser vista como ligada à segunda – e ambas em oposição à primeira – pois uma ilusão,

no sentido de um engano da senso-percepção, afetaria a maneira como a mente interpretaria um estímulo.

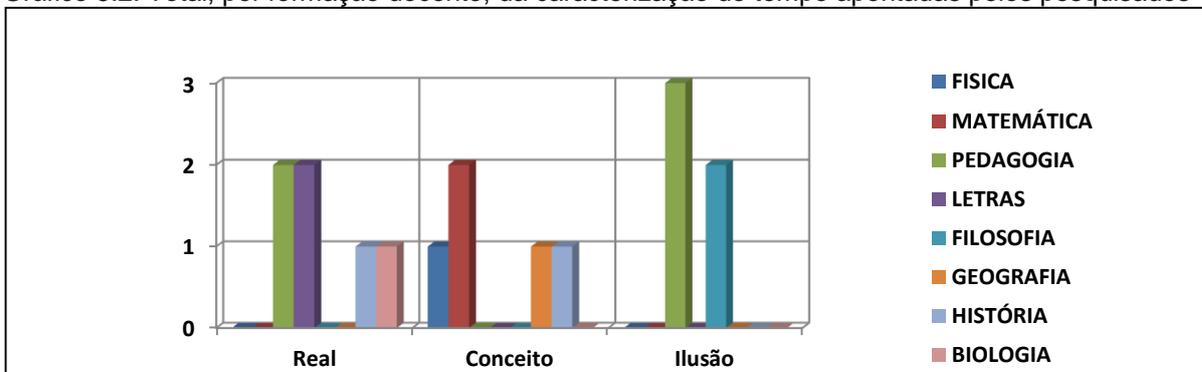
Seria um tempo imaginário, em vez de real. Entretanto, apareceu como uma alternativa para aqueles que, porventura, não concordem nem com a realidade do tempo, nem com a ação intelectual criando um conceito, com é o caso da opção *b*. De qualquer forma, interessou para a análise a consideração da oposição entre real (alternativa *a*) e irreal (alternativas *b* e *c*). No fundo, alguém poderia dizer, apropriadamente, que se trata, mais uma vez, da encarnação presente de um dos problemas mais célebres da filosofia, o que questiona se a mente pode perceber – e se, de fato, existe – uma realidade que independa dela. Ainda assim, importa consideravelmente descobrir o que os pesquisados manifestaram a esse respeito conforme o que mostram os gráfico 5.1 e 5.2 a seguir.

Gráfico 5.1: Total da caracterização do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5.2: Total, por formação docente, da caracterização do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Chamou a atenção que o grupo que representa os formados nas áreas exatas preferir a caracterização do tempo como um conceito.

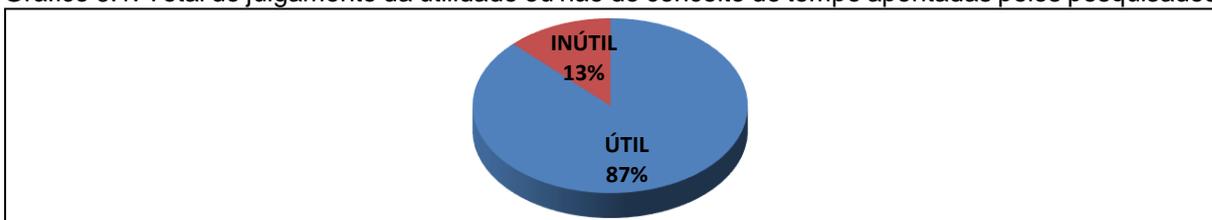
Na questão, a seguir, investigava-se o aspecto de julgamento da utilidade ou não do conceito de tempo. Interessava saber o quanto o pesquisado reconhece o aspecto pragmático associado ao conceito, conforme pode-se observar nos gráficos 6.1 e 6.2.

5. O tempo, como conceito, é (seria):

a) Útil.

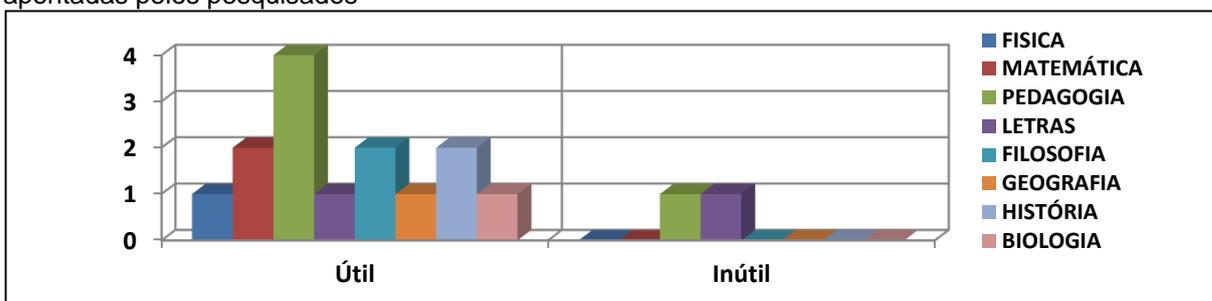
b) Inútil

Gráfico 6.1: Total do julgamento da utilidade ou não do conceito de tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6.2: Total, por formação docente, do julgamento da utilidade ou não do conceito de tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Os pesquisados, em geral, posicionaram-se em favor de que o conceito de tempo é útil. Contudo, chama a atenção que mais de 10% deles julguem o conceito de tempo inútil. Uma análise interessante é obtida quando se compara se a crença no conceito do tempo influencia a opinião que o estudante tem sobre a utilidade do conceito.

A seguir, as questões objetivas focavam em características específicas como:

6. O tempo é determinado melhor:

a) Pela experiência psicológica.

b) Pelos fenômenos da natureza.

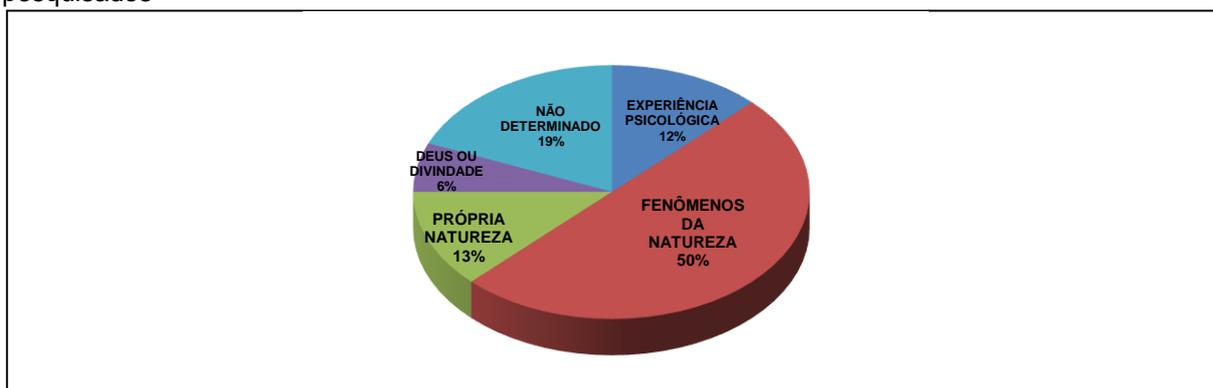
c) Pela sua própria natureza.

d) Por Deus, ou por uma divindade.

e) Por nada disso, o tempo não pode ser determinado.

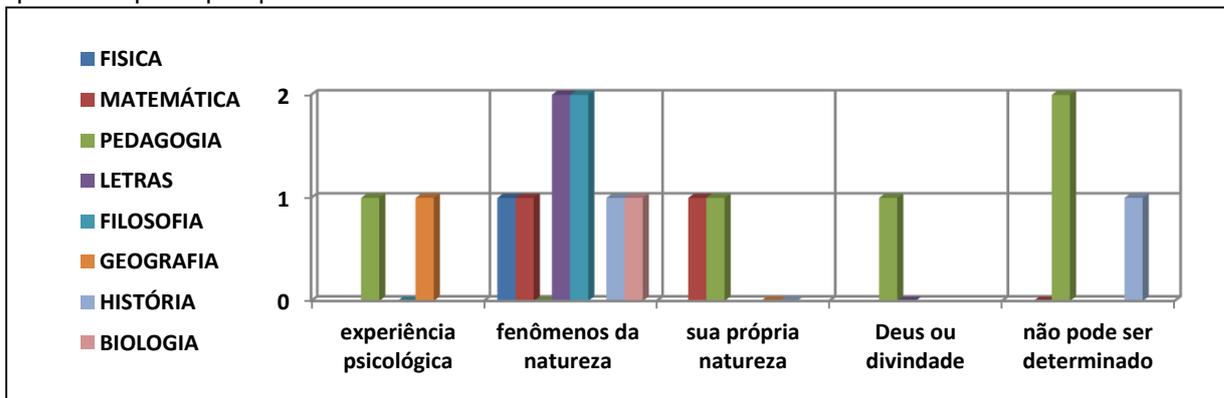
Esta questão investigava o aspecto sobre qual seria a melhor maneira de determinar o tempo. Consideravam-se, aqui, as abordagens mais intuitivas sobre o tempo: aquela ligada à natureza psicológica – própria do ser humano; aquela que relaciona o tempo aos fenômenos naturais; uma terceira que o determina de forma mais autônoma, como um ente que existe por si só e que, de certa forma, mais condiciona outras coisas ou entes do que é por eles condicionado; uma quarta alternativa que invoca a intervenção de uma divindade. E, uma última alternativa, que deixa uma possibilidade de o docente manifestar o caráter transcendente, ou mesmo primitivo, do conceito de tempo, ao afirmar que ele não pode ser determinado.

Gráfico 7.1: Total do julgamento da melhor maneira de determinar o tempo, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7.2: Total, por formação docente, do julgamento da melhor maneira de determinar o tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, nos gráficos 7.1 e 7.2, que, embora predomine a opinião de que o tempo é determinado melhor pelos fenômenos da natureza, todas as outras opções, exceto uma, estão bem representadas.

De fato, ocorre diferença estatisticamente significativa entre todas as outras quatro alternativas quando elas são comparadas com a que afirma que o tempo é determinado melhor pela ação de uma divindade.

Quando são avaliadas as estratificações, observa-se que tanto entre os pesquisados com formação em Física quanto entre os com formação em Filosofia, os fenômenos da natureza determinando o tempo se destacam como a escolha preferida. Por outro lado, a alternativa que afirma que o tempo não pode ser determinado – que foi bem escolhido pelos pesquisados com formação nas áreas humanas – perde importância em grupos das áreas exatas e biológicas.

A correlação entre a caracterização do tempo e como ele poderia ser determinado, serve para mostrar que, efetivamente, existem algumas tendências: aqueles que pensam o tempo como um “conceito” parecem mais propensos a procurar uma determinação psicológica para o tempo; aqueles que o veem como “real”, mais provavelmente são propensos a escolher a determinação do tempo em função dos eventos da natureza, ou mesmo da sua própria característica. Estranhamente, aqueles que veem o tempo como uma “ilusão” deixaram de alegar que “o tempo não pode ser determinado”.

Na próxima questão buscava-se o aspecto sobre o caráter contínuo/descontínuo do tempo:

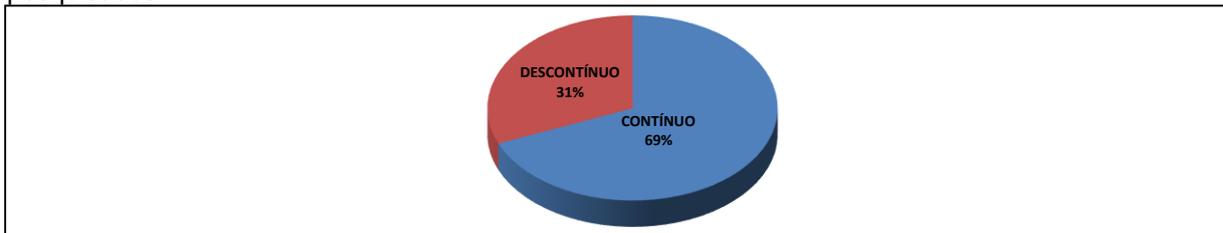
7. O tempo é:

a) *Contínuo (existe sempre).*

b) *Descontínuo (às vezes deixa de existir).*

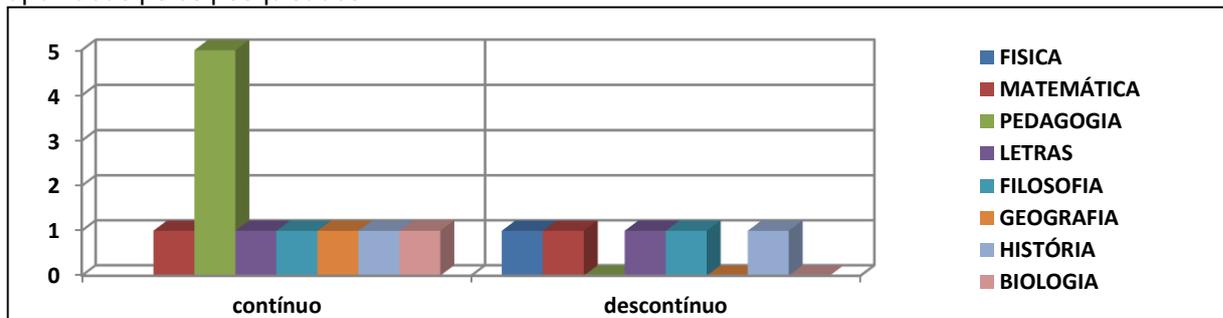
É um ponto interessante a ser investigado, levando-se em conta que, se para o mundo macroscópico os modelos que implicam em uma continuidade do espaço e do movimento são na imensa maioria das vezes, plenamente suficientes, por outro lado, para o mundo microscópico, são justamente os modelos que pensam os movimentos – e também o espaço e por vezes o próprio tempo – como entes descontínuos, aqueles que têm demonstrado maior poder explicativo. Com relação a esta questão, verifica-se, nos gráficos 8.1 e 8.2, que a maioria dos pesquisados consideram o tempo como sendo contínuo.

Gráfico 8.1: Total do julgamento sobre o caráter contínuo/descontínuo do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre o caráter contínuo/descontínuo do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

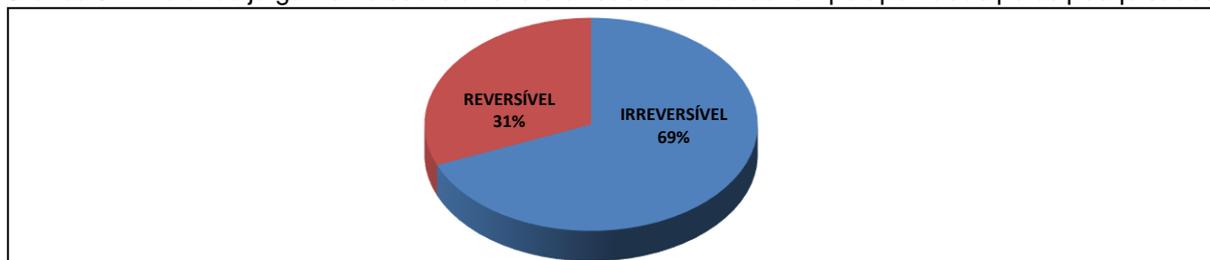
A questão seguinte interrogava sobre o caráter do tempo questionava o aspecto relacionado à célebre “flecha do tempo”, à possibilidade de operar o tempo em apenas um, ou em “ambos” os sentidos que o modelo matemático, mais geral, possibilitaria.

8. O tempo é:

a) *Reversível (podemos voltar atrás no tempo).*

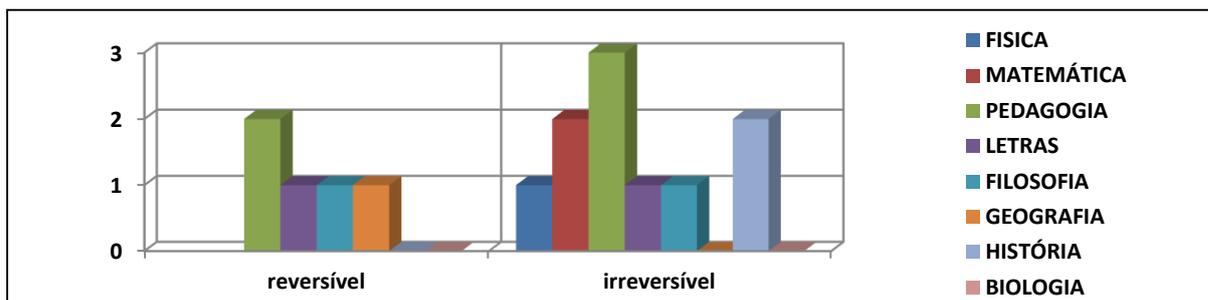
b) *Irreversível (não podemos voltar atrás no tempo).*

Gráfico 9.1: Total do julgamento sobre a reversibilidade ou não do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 9.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre a reversibilidade ou não do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

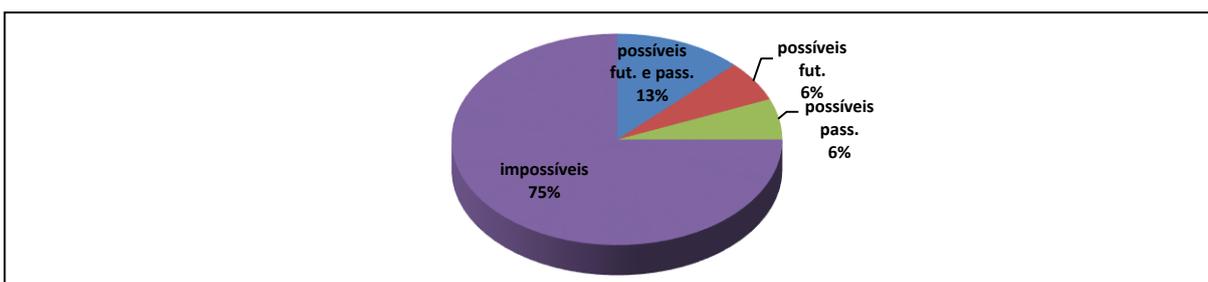
Com relação a esta, verifica-se, nos gráficos 9.1 e 9.2, que a maioria dos pesquisados consideram o tempo como sendo irreversível.

A questão a seguir investigava o aspecto sobre a possibilidade das “viagens no tempo” (o que também pode ser considerado ligado ao item anterior). Basicamente, estava se considerando aqui, apenas e tão somente, as quatro possibilidades geradas de acordo com a lógica aristotélica formal e tradicional para a combinação entre “poder” e “não-poder” com “para o passado” e “para o futuro”.

9. Viagens no tempo são:

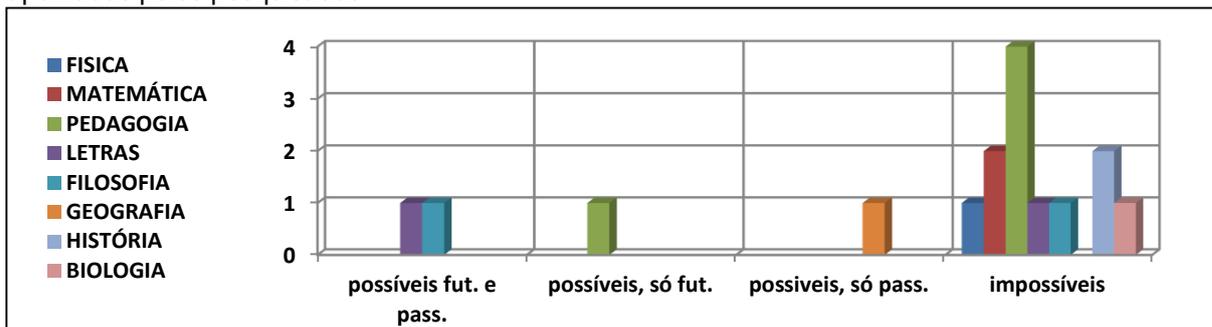
- Possíveis, tanto para o futuro quanto para o passado.
- Possíveis só para o futuro.
- Possíveis só para o passado.
- Impossíveis.

Gráfico 10.1: Total do julgamento sobre a possibilidade das “viagens no tempo” apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 10.2: Total, por formação docente, do julgamento sobre a possibilidade das “viagens no tempo” apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Com relação à questão anterior e aos gráficos 10.1 e 10.2, verifica-se que a maioria dos pesquisados consideram as viagens no tempo como sendo impossíveis. Correlacionando a caracterização do tempo e a possibilidade de viagens no tempo, contudo, pode-se observar que, coerentemente, aqueles que veem o tempo com sendo de natureza irreversível não acreditam na possibilidade de viagens no tempo. Por outro lado, uma parcela importante daqueles que entendem o tempo como um ente reversível são propensos a aceitar a possibilidade das viagens no tempo.

Uma leitura alternativa é possível: ao observarmos que, daqueles que consideram o tempo reversível, apenas um escolheu a alternativa que diz que as viagens no tempo são impossíveis, ou seja, para a maioria, os outros quatro, algum tipo de viagem no tempo é possível. Essa correlação mostra a coerência das respostas, neste subgrupo (daqueles que acreditam que o tempo seja reversível).

A seguir, viu-se o caráter cíclico ou linear do tempo.

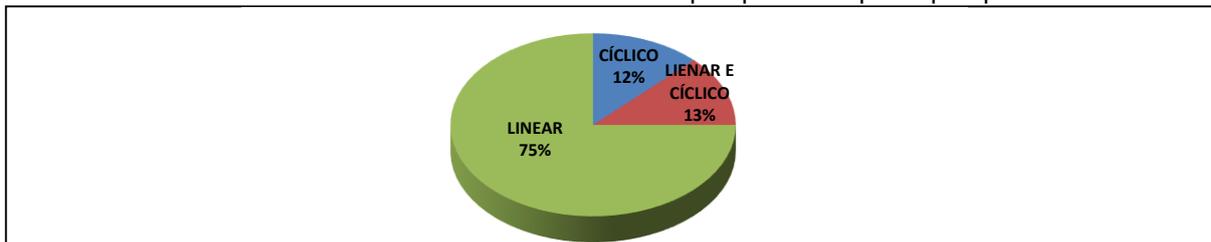
10. O tempo é:

- a) *Cíclico (ele volta, as coisas se repetem do mesmo jeito).*
- b) *Linear (ele não volta, as coisas não se repetem iguais, mesmo quando são parecidas).*
- c) *Às vezes é cíclico, às vezes é linear.*

Este questionamento retoma de modo particular um aspecto que está muito presente em várias culturas e civilizações ao longo da história humana, aquele que interroga sobre a linearidade de um tempo que sempre passa e nunca retorna, que nunca mais é o mesmo. Ou, ainda, sobre a possibilidade de o próprio tempo ser um fenômeno cíclico, a exemplo de como, talvez possamos dizer, intuitiva e primitivamente o ser humano interpretaria muitos dos fenômenos relacionados ao

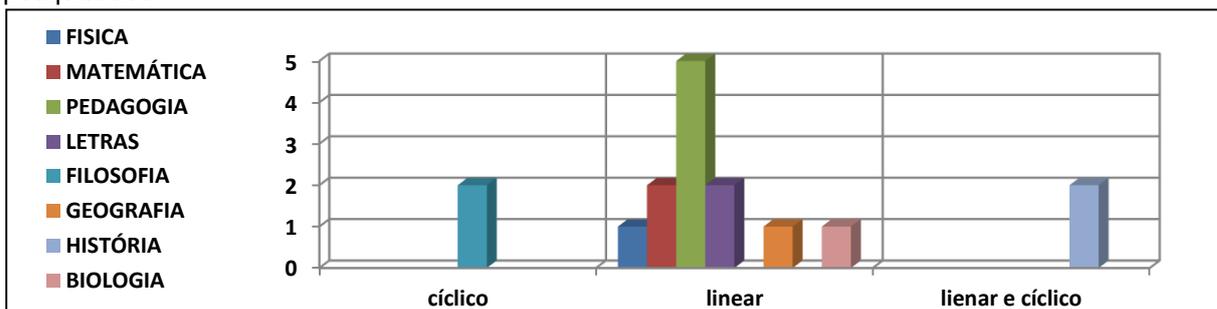
mundo natural, e que desde tempos imemorráveis condicionaram a sua própria existência.

Gráfico 11.1: Total sobre o caráter cíclico ou linear do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 11.2: Total, por formação docente, sobre o caráter cíclico ou linear do tempo apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Segundo os gráficos 11.1 e 11.2, a escolha preferida foi a de um tempo linear e a alternativa que denota um tempo cíclico foi a menos escolhida, tendo sido, de fato, muito pouco assinalada. Os pesquisados formados em Filosofia e em História são exceção, 13% deles foram de opinião de que o tempo é caracterizado melhor como cíclico ou linear e cíclico.

A questão a seguir buscava a opinião sobre a velocidade com que o tempo flui.

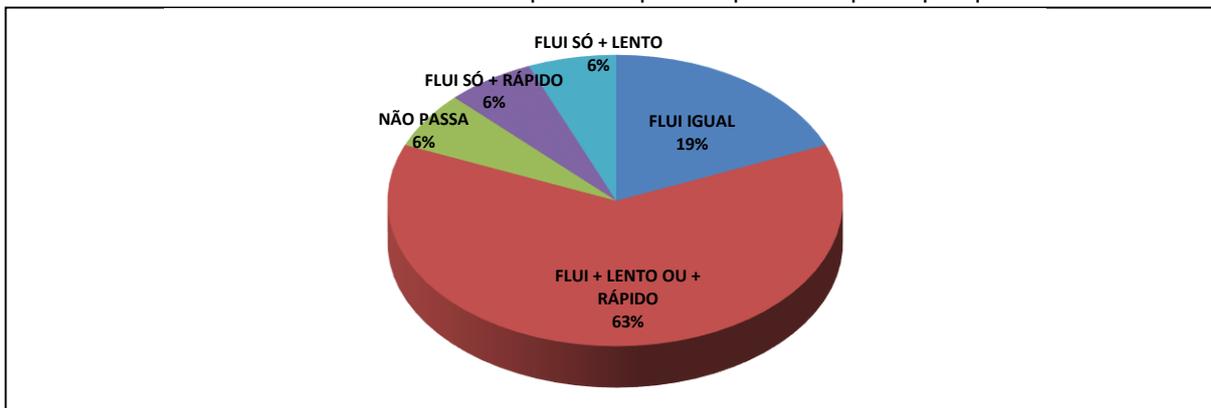
11. O tempo...

- a) ...passa (flui) sempre com a mesma rapidez.
- b) ...às vezes pode passar (fluir) mais rápido, às vezes pode passar (fluir) mais lentamente.
- c) ...às vezes passa (flui) mais rápido, mas nunca passa (flui) mais devagar.
- d) ...às vezes passa (flui) mais devagar, mas nunca passa (flui) mais rápido.
- e) ...o tempo não passa (flui).

Pode ser vista como uma investigação da natureza do tempo, pensando nele como um ente mais ou menos autônomo. É certo que existe o problema da circularidade dos conceitos, mas interessa, ao menos, correlacionar esta resposta com aquelas evocadas para as duas próximas questões. Talvez, o aspecto mais

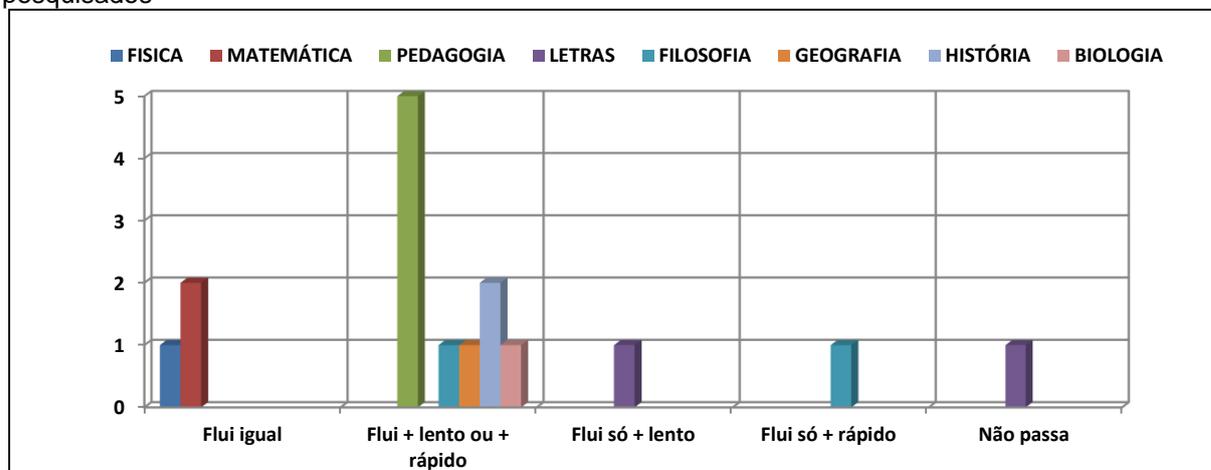
relevante para a análise das respostas dos pesquisados a esta questão seja o foco na tentativa de compreender melhor o que se entende como “passagem” do tempo.

Gráfico 12.1: Total sobre a velocidade com que o tempo flui apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 12.2: Total, por formação docente, sobre a velocidade com que o tempo flui apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, nos gráficos 12.1 e 12.2, que a alternativa *b* foi a mais escolhida, com significância estatística. Na análise, o resultado só é observado com significância no grupo dos com formação nas áreas das exatas cuja predominância está na resposta *a*.

Esta questão seguinte investigava o aspecto sobre o seu caráter: relativo ou absoluto.

12. O tempo, em sua opinião, aquilo que você chamou de tempo:

- a) É o mesmo para todas as pessoas.
- b) É o mesmo para alguns apenas, para outros é diferente.
- c) Não é igual para ninguém.

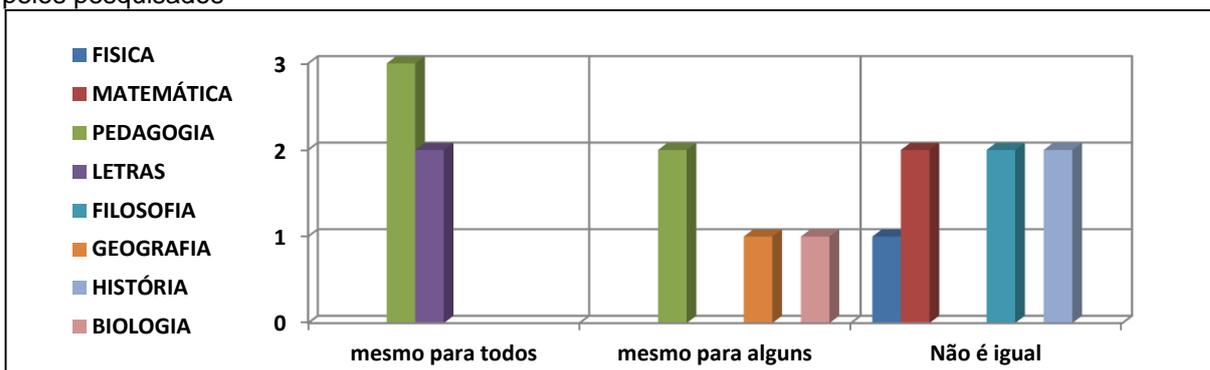
Ela se aproxima, embora não explicita qualquer movimento, da maneira como os livros-textos de Física abordam a questão da relatividade, de como o “observador” sente a passagem do tempo. Alguns pesquisados consideraram o aspecto relativístico, outros, de outra forma, muito provavelmente, pensaram em termos de uma relatividade no sentido psicológico. A pergunta, embora objetiva, era caracteristicamente aberta. Por isso foi analisada em conjunto com as demais, especialmente com a próxima, e que, sozinha, teve – da maneira como foi construída – pouco valor explicativo.

Gráfico 13.1: Total sobre o caráter do tempo: relativo ou absoluto, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 13.2: Total, por formação docente, sobre o caráter do tempo: relativo ou absoluto, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, nos gráficos 13.1 e 13.2, que há uma dispersão das respostas em todos os grupos. Ainda que sem atingir significância estatística, entre os pesquisados mais escolarizados prevalece a opinião de que o tempo “não é igual para ninguém”. Correlacionando as respostas entre a maneira como o tempo flui e a sua relatividade pessoal/interpessoal que correspondem a todas as três possibilidades de compreender a relatividade pessoal/interpessoal e às duas possibilidades mais escolhidas para indicar como o tempo flui (“sempre igual” e “às vezes mais lento, outras vezes mais rápido”), sem qualquer significância estatística.

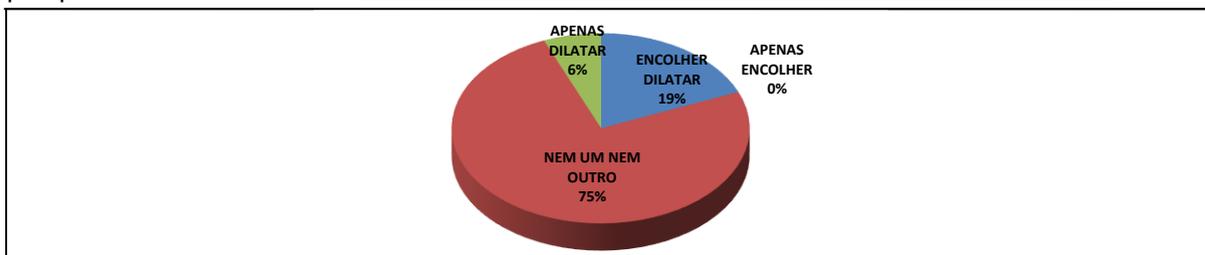
Nesta questão, investigou-se a possibilidade de contração e dilatação temporais.

13. O tempo:

- a) Pode encolher (diminuir), mas nunca dilatar (espichar).
- b) Pode encolher (diminuir) e também pode dilatar (espichar).
- c) Não pode encolher (diminuir), mas pode dilatar (espichar).
- d) Não pode nem encolher (diminuir) nem dilatar (espichar).

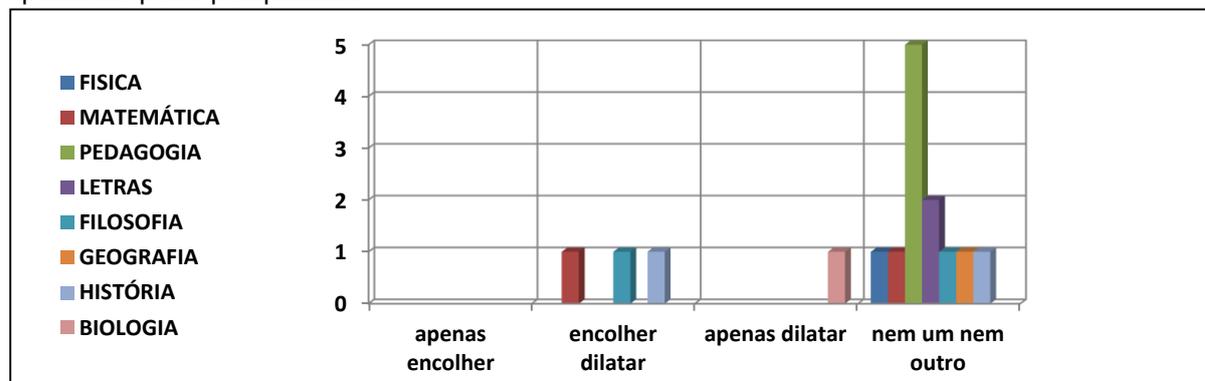
Como a anterior, pode-se perceber que alguns pesquisados entenderam através de uma perspectiva mais própria da Física, mas também, por alguns, através daquela que é mais própria da vivência psicológica. Este comentário revela o que se espera como resposta dos entrevistados. Contudo, a percepção deles, em princípio, é imprevisível, pois depende da sua vivência, da sua experiência com questionamentos dessa ordem.

Gráfico 14.1: Total sobre a possibilidade de contração e dilatação temporais, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 14.2: Total, por formação docente, sobre a possibilidade de contração e dilatação temporais, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, nos gráficos 14.1 e 14.2, que a maioria dos pesquisados escolheu a alternativa que diz que o tempo não pode nem encolher nem dilatar. Entretanto, entre os mais escolarizados a opção encolher e dilatar se torna semelhantemente importante.

A correlação entre a maneira como o tempo flui e a possibilidade de encolher/dilatar parece bastante coerente: os itens mais escolhidos são justamente dois: o que diz que “o tempo flui mais lento ou mais rápido” e ao mesmo tempo em que ele “pode encolher e dilatar”; e aquela que diz que ele “flui igualmente” e não pode “nem dilatar nem encolher”. Pode-se ressaltar, ainda, a presença de um grupo importante de pessoas que assinalaram a opção “nem dilatar nem encolher”, mas também registraram que “o tempo pode fluir mais lento ou mais rápido”. É possível que esses pesquisados estejam considerando mais o aspecto psicológico da percepção da passagem do tempo.

Correlacionando a relatividade pessoal/interpessoal do tempo e a sua possibilidade de encolher/dilatar, também se observa uma coerência interna para o item que indica “é o mesmo para todos” e “nem um, nem outro”. Contudo, para a situação que descreve “não é igual para ninguém” há uma divisão de respostas entre “encolher e dilatar” e “nem um, nem outro”.

É possível, então, hipotetizar que a questão 12 é aquela que, no fundo, está mais carregada da percepção psicológica e mesmo interpessoal, não se correlacionando bem com as questões 11 e 13, que conseguem um pouco mais de especificidade para os aspectos físicos do tempo. Isto ocorre até mesmo porque ela, na sua construção encerra duas alternativas que só podem ser diferenciadas em casos limites: as que dizem “é o mesmo para alguns” e “não é igual para ninguém”.

Na questão a seguir investigava-se sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo, admitindo-se duas possibilidades básicas: a de que o tempo sempre tenha existido e a de que ele foi criado.

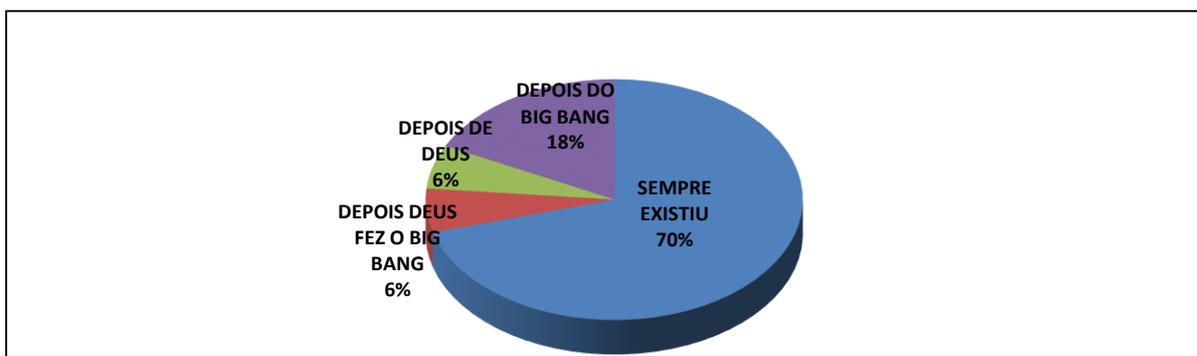
14. O tempo:

- a) Existe e sempre existiu.*
- b) Só existiu depois de um evento criador (por Deus ou por uma divindade)*
- c) Só existiu depois de um evento criador (pelo Big Bang, sem qualquer intervenção divina)*
- d) Só existiu depois de um evento criador (pelo Big Bang, que é obra de Deus, ou de uma divindade)*

Aqui se tem outra daquelas situações em que ocorre circularidade, pois, conscientemente, faz sentido falar em criação relacionando-a com um dado instante,

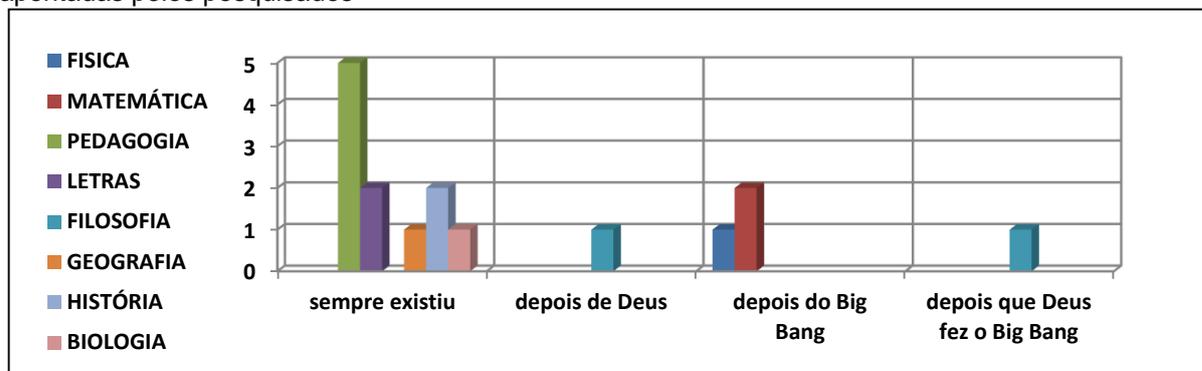
e este não poderia prescindir da existência de um tempo. Ainda assim, por ser um problema que interessa a diversas cosmologias, a questão se justificara. Ademais ela também ofereceu a possibilidade, para aqueles que acreditam em uma “criação do tempo”, para se manifestarem sobre quem, ou o quê, o teria criado.

Gráfico 15.1: Total sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 15.2: Total, por formação docente, sobre a existência (criação ou onipresença) do tempo, apontadas pelos pesquisados



Fonte: Elaboração própria

Segundo os gráficos 15.1 e 15.2, em todos grupos prevalece à opinião de que o tempo sempre existiu, mas, entre os pesquisados com formação nas áreas exatas, a opinião de que ele possa ter surgido após o Big Bang parece se tornar relevante.

4.3.3. Como esses docentes atuam em sua prática pedagógica com o *tempo* e o *ensino de história*?

Na próxima etapa do questionário aplicado, conjuntamente com as observações de campo, foram analisadas as respostas apenas do grupo de docentes que atuam diretamente com a área de História dos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esta parte do questionário era formada por questões

fechadas e objetivas de escolha simples e única, organizadas e compostas das seguintes perguntas a serem analisadas a seguir, sempre fazendo um paralelo com as práticas docentes levantadas nas observações de campo.

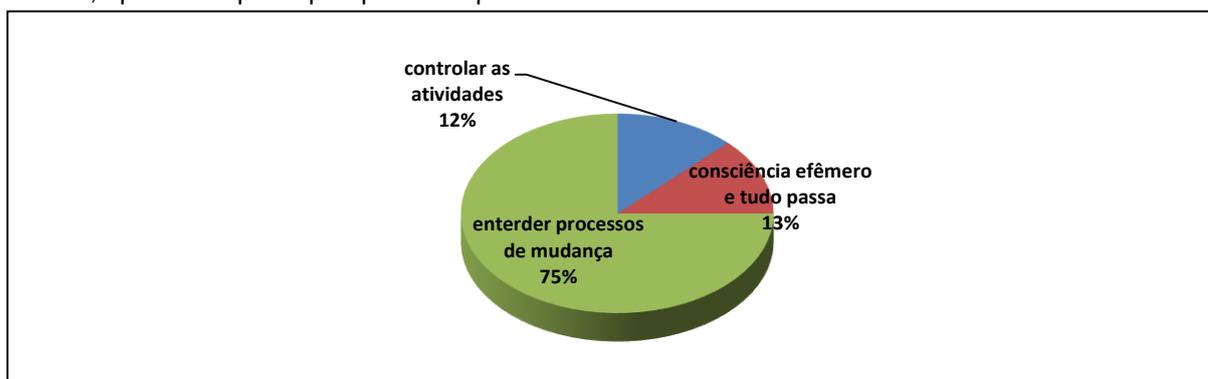
Os gráficos apresentados somente mostrarão o total de respostas selecionadas e não mais a formação acadêmica de cada profissional, na medida em que todos os docentes levados em conta a partir daqui são da área de Humanas e atuam em História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, tal informação não interferiu na análise dos dados.

15. O tempo, como conceito, é importante para quê?

- a) Para controlar as atividades de nossas vidas.*
- b) Para ter consciência de que ele é efêmero e que tudo passa.*
- c) Para entender os processos de mudança nas sociedades, etc...*

Nesta questão, buscava-se identificar a concepção da importância do conceito de tempo e ideia sobre História dos professores entrevistados que atuam na área de História. A seguir, o gráfico 16, apresenta o total do julgamento sobre a concepção da importância do conceito de tempo e ideia sobre história, apontadas pelos pesquisados:

Gráfico 16: Total do julgamento sobre a concepção da importância do conceito de tempo e ideia sobre História, apontadas pelos pesquisados que atuam na área de História



Fonte: Elaboração própria

Analisando o gráfico 16 pode-se observar que o total dos docentes que atuam na área de História nos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental tem sua formação nas áreas de Humanas, o que facilitaria o trabalho mais voltado para as questões subjetivas inerentes ao ensino de História.

Partilha-se da ideia de que a história estuda as transformações ocorridas nas sociedades humanas ao longo do tempo. Portanto, todos fazem parte dela e tem uma função a cumprir. Nesse sentido, concorda-se com Borges (1993, p.55), quando afirma: “O homem é um ser finito, temporal e histórico. Ele tem consciência de sua historicidade, isto é, de seu caráter eminentemente histórico”. A atuação do homem se dá, portanto, num determinado espaço de tempo, tempo social, quando ele cria as condições para a sua sobrevivência.

A partir da concepção da importância do conceito de tempo e ideia sobre História apresentada pelos pesquisados, percebe-se que há alguma relação do conhecimento histórico com o cotidiano. Portanto, existe, entre os docentes pesquisados, um sentimento de que eles fazem parte da história. Essa percepção está diretamente relacionada ao fato de conhecerem sua própria história, a história de suas famílias, do seu município, do seu bairro, dos pequenos acontecimentos que os rodeiam.

Então, pode-se dizer que a historiografia escrita através um modelo tradicional – factual, política, linear, já está superada? Atualmente, a variedade de gêneros históricos e o diálogo com outras áreas do conhecimento – Sociologia, Economia, Psicologia etc. provocaram o aparecimento de outras condições para a produção do conhecimento histórico. O historiador empreendeu um novo olhar sobre a história, com o qual surgiu uma nova representação de tempo histórico.

Estudar história está na percepção das transformações por que passaram as sociedades ao longo do tempo. Segundo Borges (1993),

A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história de sua própria vida, compreenderá isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual, e é através do tempo que se percebem as mudanças. (BORGES, 1993, p.50)

Portanto, o tempo é o conceito central na compreensão dos acontecimentos. Assim, “o tempo histórico através do qual se analisam os acontecimentos não corresponde ao tempo cronológico que vivemos e que é definido pelos relógios e calendários” (BORGES, 1993, p.51). O fundamental está em o historiador focar seu olhar na busca em captar o processo histórico e as mudanças. De um lado, temos as mudanças rápidas, efêmeras, transitórias; de outro, temos as mudanças mais lentas.

A grande interrogação que se coloca é saber como todas essas mudanças estão chegando ao ensino de História – fundamental. Na segunda metade dos anos 70, cinco dos maiores representantes da Nova História francesa se reuniram em torno de uma mesa redonda para discutir os principais problemas, êxitos e ambições desta escola.

Em determinado momento da entrevista, discutia-se a reformulação do ensino secundário na França. A pergunta, para os participantes da mesa, procurava saber a situação da História Nova no ensino fundamental. Veyne (1987) se posicionaria favoravelmente ao fato:

Confesso que não estou nada aterrado por causa da introdução de uma História por temas no secundário, em substituição de uma História por períodos. Isso parece-me ser o sinal evidente da entrada da História Nova [...] Confesso que me admiro por isso encontrar tanta resistência, porque julgava que vinha ao encontro de todos nossos desejos... (VEYNE, 1987, p.14)

Em resposta a Veyne, Le Goff é enfático, colocando-se contra a introdução da História Nova no ensino fundamental. Afirmava ele:

Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso... (LE GOFF, 1991, p.14)

O debate entre esses dois historiadores era em torno da temática História dos Transportes. Para Le Goff, até haveria um certo progresso ao se produzir “uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico”. Porém, alerta Le Goff (1991, p.14), ao contrário do que falava Veyne, essa História se torna “mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico”, o que traria sérios prejuízos para os alunos, “na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos”.

Assim, percebe-se o quanto a introdução da Nova História no ensino de História tem sido problemática. Porém, não se pode fugir desse embate, principalmente, vale lembrar, por aquela se constituir numa das mais importantes – se não a mais importante, corrente historiográfica da atualidade.

Diante de tudo o que foi dito, faz-se necessário refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo na historiografia mundial. Repensar a história enquanto uma disciplina

que pressupõe um sentido político e social. Por isso, é importante discutir a noção de tempo histórico.

A presente pesquisa procurou refletir, junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a representação de tempo por eles desenvolvida no cotidiano da escola.

Na questão a seguir, o objetivo era investigar como pensam os docentes pesquisados que atuam na área de História sobre a existência ou não de diferenças entre as diversas dimensões do tempo e quais elas são.

16. Há alguma diferença entre tempo cronológico, o tempo histórico e o tempo psicológico? () SIM () NÃO

Se existe qual seria?

- a) *O cronológico ao entendimento do funcionamento e estruturas existentes na sociedade (idade média, moderna, etc.); o histórico está ligado à organização (dias, meses, anos, etc.), enquanto o psicológico à aprendizagem dos indivíduos, como cada um sente seu tempo.*
- b) *O cronológico está ligado à sequência temporal, à simultaneidade, ao antes/depois. O histórico diz respeito às mudanças na sociedade; é um tempo que “passa” mais devagar. O psicológico está relacionado ao próprio tempo do indivíduo, intrínseco e individualizado.*
- c) *O cronológico refere-se ao tempo que “sentimos”. O tempo que nos constitui através da história, tanto social como individualmente refere-se ao histórico e o tempo no sentido de medida (calendário, horas, etc.) ao psicológico*

No gráfico 17.1 seguinte, a totalidade dos pesquisados afirmaram que existem diferenças entre as diversas dimensões do tempo.

Gráfico 17.1: Total do julgamento sobre a existência ou não de diferenças entre as diversas dimensões do tempo, apontadas pelos pesquisados que atuam na área de História



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 17.2, seguinte, a totalidade dos pesquisados afirmaram optaram pela opção *b* que realmente era a única correta na explicação de cada tipo de dimensão do tempo.

Gráfico 17.2: Total do julgamento sobre quais seriam as diferenças entre as diversas dimensões do tempo, apontadas pelos pesquisados que atuam na área de História



Fonte: Elaboração própria

Atualmente, um dos grandes problemas da aprendizagem é a construção de conceitos. Muitos docentes buscando conseguir que os discentes aprendam conceitos acabam por descobrir que eles apenas são capazes de repetir, mas não de compreender. Visando dar significado aos fatos históricos, os alunos precisam apreender conceitos que lhe permitam interpretá-los.

Os conceitos permitem-nos organizar a realidade [...] Um conceito científico não é um conceito isolado, mas faz parte de uma hierarquia ou rede de conceitos (POZO, 1998, p. 21).

Sendo assim é bom que se estabeleça uma relação entre o tempo social (vivido), o tempo cronológico e o tempo histórico. Os trabalhos realizados pelos alunos viabilizaram a construção conjunta do "*nosso conceito de tempo*", quando eles narraram fatos em ordem cronológica e utilizaram verbos nos tempos corretos. Na narrativa histórica, todos têm seu tempo único e determinado. O conceito de tempo histórico e cronológico traz sentido para os discentes, descrevem fatos utilizando o discurso narrativo, organizando os fatos em sequência cronológica.

Desta forma, esse discurso sequencial narrativo descreve eventos que demonstram a movimentação do tempo. E a interação dos componentes curriculares e o "*tempo*" em suas diversas construções, ajudam na construção com o aluno do significado do termo "*tempo*". Tal construção favorece na compreensão e entendimento dos fatos e dos diversos conceitos de tempos da história humana.

A faixa etária na qual se encontram a maioria dos alunos com que os docentes pesquisados atuam normalmente fundamentam suas concepções numa estrutura

“atemporal”, genérica, que revelam, num primeiro momento, uma certa dificuldade que sentem em localizar os marcos cronológicos corretamente. Ao mesmo tempo em que sentem dificuldades de localizar os acontecimentos nos marcos cronológicos, as crianças encontram algumas soluções tangenciais para representá-los.

Dentro das dificuldades observadas para se trabalhar a periodização – ano, década, século, milênio – os alunos recorrem a algumas estratégias tangenciais, como marcos temporais que são representações mais descritivas do que analíticas para construir uma representação do tempo histórico. Fica claro, então, que as crianças têm noção das diversas temporalidades – a curta, a média, a longa duração. Mas é preciso que se conheçam os fatos da História.

Assim, a forma como os docentes entendem sobre as diferentes dimensões do tempo permite e auxilia o trabalho de construção desse conceito com os alunos ocorra de uma maneira diversificada e buscando atender as suas diversas concepções.

A seguir, esta questão, buscava saber como, os pesquisados que atuam na área de História, trabalham a noção de presente/passado no ensino de História, cujas respostas podiam ser escolhidas aleatoriamente, já que as três opções eram possíveis de ocorrer numa concepção construtivista.

17. Como você trabalha a noção de presente/passado no ensino de História?

- a) Como um acontecimento que ocorreu em outra época, em outro século, influenciou ou ainda influencia nossa sociedade atual.*
- b) Procura sempre trabalhar o presente à luz do passado, relacionando-os.*
- c) Através da história de vida dos alunos, trabalhando os fatos simultâneos, a linha de tempo com os fatos históricos, a cronologia, o antes e depois e a duração (as relações temporais).*

Gráfico 18: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de História trabalham a noção de presente/passado no ensino de História



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, no gráfico 18, que há uma dispersão das respostas em todos os grupos, o que leva a confirmar a hipótese de que as três opções servem ao trabalho pedagógico numa concepção construtivista e um entendimento de como o conceito de tempo e o ensino de História deve ocorrer.

Le Goff (1996, p.203) afirma que “a distinção entre passado e presente é um elemento essencial na concepção de tempo”. Para o historiador inglês Hobsbawm (1998, p.22), num artigo intitulado O sentido social do passado, “Todo ser humano tem consciência do passado [...] em virtude de viver com pessoas mais velhas”. Para esse autor, o passado seria definido como o momento anterior aos eventos que um indivíduo guarda na memória.

Para Hobsbawm (1998, p.22), enfim, o problema que se coloca para os historiadores “é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.

Para Chesneaux (1995), o passado só é levado em consideração naquilo que ele representa para nós. E completa: “Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, a saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e o que destruir.” (CHESNEAUX 1995, p.22). Para Chesneaux (1995), o passado deve ser colocado a serviço das lutas revolucionárias. Nesse sentido, chama a atenção Le Goff (1996, p.223) para não se confundirem as atitudes dos historiadores perante o passado “mas que deve manter distintas uma da outra: a sua atitude científica de homem do ofício e o seu compromisso político enquanto homem e cidadão.”

Em sua obra, Bloch (1993) estabelece uma dialética do presente e do passado, ao propor que se compreenda o presente pelo passado, e o passado pelo presente. Para Bloch, só se compreende o passado a partir de problemas levantados no presente, o qual municia os historiadores com conceitos, categorias, temas, perguntas, e que, de posse delas, os historiadores buscam as informações, fatos, ações, no passado, trazendo para o presente.

Para muitos, o objetivo da história é estudar o passado para compreender o presente. Não há uma percepção nítida das relações entre eles, nem de suas distinções. Uma noção que compreende a história como a ciência que estuda o passado para entender o presente e se preparar para o futuro. A história como mestra da vida. A relação entre o presente e passado não acontece de forma determinista. É preciso que se entenda que o passado não se repete na sua totalidade. Os problemas

de hoje não se resolvem a partir das soluções de ontem. Nem se passam em termos de certo e errado.

A comparação entre passado e presente é como um atrativo pedagógico para o trabalho com o ensino de história. Relacionar passado com o presente faria com que os discentes se interessassem pela disciplina a partir do momento em que se estabelecesse a possibilidade de vislumbrar progresso e mudanças. Também pode-se afirmar que o peculiar e diferente também chama a atenção dos alunos.

Assim, entende-se que “controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias” (FERRO, 1989, p. 111). Portanto, as investigações da aprendizagem em História na perspectiva da educação histórica têm demonstrado resultados na direção da construção de tipos de consciência histórica, entendendo-se que esta, transformada em “contra internalização”, pode demonstrar como:

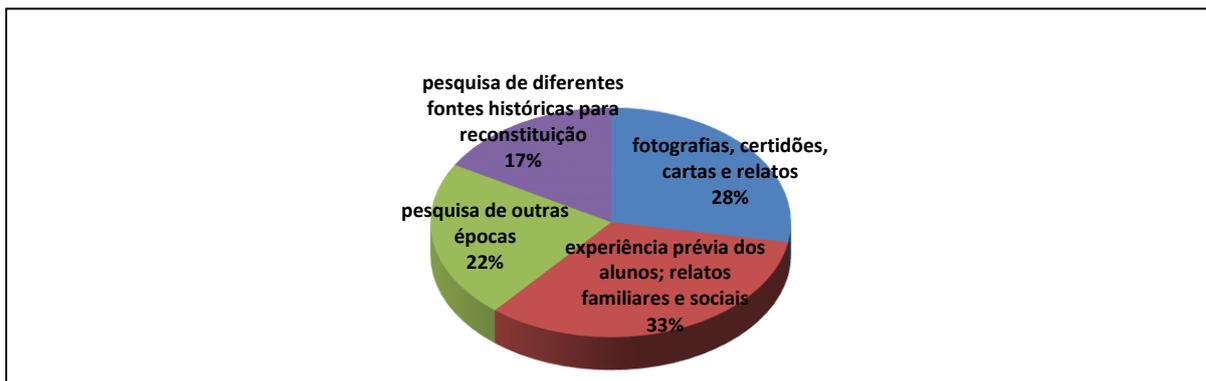
[...] o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

A seguir, esta questão, buscava saber como, sobre como os pesquisados que atuam na área de História trabalham o cotidiano e sua memória, pois, diferentemente do tempo histórico, o *tempo* da memória e do cotidiano é construída no dia-a-dia dos sujeitos. Como ela apontava para a prática docente do dia a dia de sala de aula foi possível que cada docente escolhesse mais de uma opção. Isso ocorreu na medida em que, segundo a concepção construtivista, os professores precisam, além de ser muito valorizado, usar dos mais diferentes recursos metodológicos para atuar em sala de aula.

18. Como você trabalha o cotidiano e sua memória em suas aulas?

- a) Por meio de fotografias, certidões, cartas e relatos.
- b) Por meio de relatos familiares e sociais e, principalmente, da experiência prévia dos alunos.
- c) Por meio de pesquisa de outras épocas.
- d) Por meio de pesquisa e levantamento de diferentes fontes históricas para uma reconstituição histórica.

Gráfico 19: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de História, trabalham o cotidiano e sua memória



Fonte: Elaboração própria

Observa-se, mais uma vez, no gráfico 19, que há uma dispersão das respostas em todas as opções e grupos, levando a confirmar a hipótese de que todas as opções servem à prática pedagógica numa concepção construtivista e um entendimento de como deve ocorrer o trabalho com o cotidiano e memória.

Montenegro (1994), em seu livro *História Oral e Memória*, no qual estuda a cultura popular através do resgate da memória de velhos e velhas trabalhadoras, faz a seguinte distinção entre história e memória:

[...] enquanto a memória resgata as reações ou o que está submerso no desejo e na vontade individual e coletiva, a história opera com o que se torna público, ou vem à tona da sociedade, recebendo todo um recorte cultural, temático, metodológico a partir do trabalho do historiador. (MONTENEGRO, 1994, p.20).

Silveira (1996), num artigo sobre a relação entre memória e história, estabelece a distinção entre Memória e História:

A Memória é evocação, fixação e registro de imagens e acontecimentos, voluntária ou involuntariamente provocados, por determinados estímulos aos sentidos dos indivíduos. É mais aproximada da versão. Enquanto reminiscência, cumpre um sentido de possibilitar elementos para a elaboração de uma certa identidade para quem a evoca, seja um indivíduo ou um grupo social. A História, por sua vez, se realiza, também ela, pela evocação, fixação e registro do acontecimento, mas guarda algumas diferenças em relação à Memória: é uma operação voluntária, em que os procedimentos são predominantemente racionais, metódicos e sistemáticos. (SILVEIRA, 1996, p.16-17).

A memória constitui-se, portanto, numa possibilidade para o historiador recuperar o passado, à medida que “o resgate da memória coletiva e individual se projeta como uma possibilidade de trazer para o plano do historiador o registro da

própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos” (MONTENEGRO, 1994, p. 20).

Portanto, é importante a utilização da memória para dar voz àqueles que foram esquecidos pela história oficial. Nesse sentido, esse resgate, afirma Neves (2000, p.42), ocorre “buscando-se na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, avós, bem como por outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores.”.

Ferro (1989, p.118), ao discutir a narrativa histórica a partir de dois acontecimentos (a Revolução Russa de 1905, um macro acontecimento, e um roubo de alcaçofras em Genebra, em 1743, um micro acontecimento), chama a atenção para a importância dos fatos cotidianos a fim de se observarem as mudanças e permanências ocorridas numa sociedade. Entretanto, alerta Ferro: “para ser operatória sua análise deve ser levada ao limite e não se restringir ao exame de um simples fato cotidiano...”. E completa:

Desvendá-lo permite imaginar o tipo de análise histórica que pode ser construída a partir de um fato pequeno, mas bem localizado. Inverte-se a trajetória da história tradicional, que analisava os fatos julgados essenciais. Mas resolve-se, pelo menos, um dos problemas da história geral, que se omite de manter o contato entre o passado e o presente, o local e o geral. (FERRO, 1989, p.118)

Se perguntarmos, a qualquer pessoa, o que é cotidiano, a resposta será: o dia-a-dia, o que acontece diariamente. Del Priore, num estudo sobre o cotidiano e a vida privada, explica que “no sentido comum, o termo [cotidiano] remete, com imediatismo, à vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo” (DEL PRIORE, 1997, p.259-260).

Para esta autora, a “vida cotidiana” estabelece uma dicotomização da realidade social, ou seja, os indivíduos estão divididos em duas esferas: a esfera da produção, da acumulação, do poder, e a esfera da reprodução. Na primeira, os indivíduos se sentem como produtores da História; na segunda, estariam aqueles que vivem à margem da História. “Assim, a oposição entre os dois espaços portadores de historicidade e de rotineira cotidianidade recobre, de fato, a oposição entre ‘detentores’ e ‘excluídos’ da História” (DEL PRIORE, 1997, p.260).

Em seu sentido moderno, a vida cotidiana vai tomar o seu contorno definitivo, por volta do século XVIII. É precisamente a partir desse momento que se pode falar de uma invenção do cotidiano.

Os primeiros estudos sobre a vida cotidiana dirigiam seu foco de interesse para aquelas sociedades dos chamados “povos selvagens”, de caráter mais antropológico. Para esses estudiosos da vida cotidiana, a sociedade em que viviam não lhes despertava interesse como tema de estudo.

Somente no século XX é que, de fato, surgiram os primeiros estudos sistemáticos sobre o cotidiano. Dois estudos de Braudel (1992), publicados na segunda metade desse século, merecem destaque: o primeiro, um artigo publicado em 1958: “*A Longa Duração*, [no qual] este notável historiador insistia na importância de códigos alimentares e do vestuário como mais determinantes na vida dos grupos sociais do que as instituições políticas ou as regras jurídicas e administrativas”. O segundo, que seria publicado em 1967, com o nome de: *Civilização material, economia e capitalismo*, no qual “dedica o volume 1 às *Estruturas do Cotidiano*, insistindo para que se fizesse deste uma História-problema e não uma História-descritiva” (DEL PRIORE, 1997, p.262).

Certeau (2002) resgata, a partir das artes de fazer, as práticas cotidianas do “homem ordinário”. Esse homem comum foge às regras impostas pela razão técnica, criando mil e uma maneiras para se adaptar à ordem social vigente. Nesse sentido, o cotidiano, portanto, seria um lugar de mudança e de resistência ao poder.

Num artigo publicado na Revista Brasileira de História, Ciampi (1993) faz uma reflexão teórica sobre as tendências atuais da produção historiográfica nas ciências humanas. Nesse trabalho, a autora parte das reflexões de Agnes Heller, para problematizar a questão do cotidiano. Para Ciampi (1993), Heller define a vida cotidiana como “um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER apud CIAMPI, 1993, p.246). Porém, chama a atenção para o fato de que “a cotidianidade não tem sentido autônomo, mas sim na história, no processo histórico como substância da sociedade” (HELLER apud CIAMPI, 1993, p.246).

Nesse sentido, o cotidiano é entendido em seu sentido comum, como afirmou anteriormente Del Priore (1997). Também é apresentado como o tempo presente. Sendo assim considera-se uma não história, já que só passará a sê-lo futuramente, quando estiver nos livros, jornais, revistas.

Os resultados do questionário, assim como as observações de campo, revelam que o trabalho realizado pelos docentes está ligado ao cotidiano. Entretanto, demonstrando uma articulação, ao menos é o que as respostas nos parecem indicar,

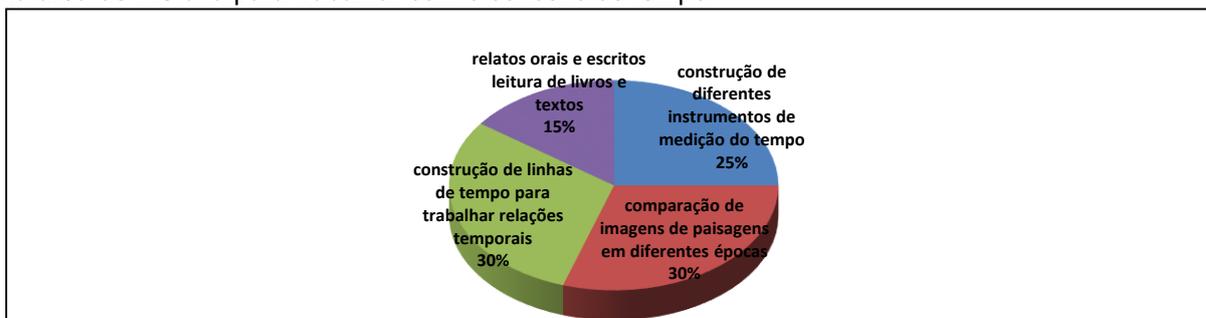
entre a memória desses pais, avós, moradores mais antigos da cidade com a história. Comprovando tal hipótese, um dos pontos marcantes desse investimento na recuperação da memória e do cotidiano foi a realização do projeto *OS OBJETOS E AS HERANÇAS CULTURAIS CONTAM HISTÓRIAS* (APÊNDICE 6) que trouxe a possibilidade de participação da família, também, na construção da história dos alunos, mais uma forma dele se ver como autor de sua própria história.

Nesta questão o objetivo era perceber, quais as estratégias são utilizadas pelos pesquisados que atuam na área de História para trabalhar com o conceito de tempo e até que ponto isso significava uma concepção de história e, portanto, uma concepção de tempo mais vanguardista. Por isso, também, foi possível que cada docente escolhesse mais de uma opção, na medida em que, segundo a concepção construtivista, os professores precisam, além de ser muito valorizado, usar das mais diferentes estratégias e recursos metodológicos para atuar em sala de aula.

19. Quais são as estratégias utilizadas por você para as aulas de História, para trabalhar com o conceito de tempo?

- a) Construção de diferentes instrumentos de medição do tempo.*
- b) Comparação de imagens de paisagens (lugares, moda, modo de vida, etc.) em diferentes épocas.*
- c) Construção de linhas de tempo para trabalhar a ordenação cronológica, simultaneidade, tempo decorrido, enfim todas as relações temporais.*
- d) Relatos orais e escritos, e leitura de livros e textos.*

Gráfico 20: Total do julgamento sobre quais são as estratégias utilizadas pelos pesquisados que atuam na área de História para trabalhar com o conceito de tempo



Fonte: Elaboração própria

Novamente, pela natureza do que foi questionado, tem-se, no gráfico 20, uma dispersão das respostas em todos os grupos, o que leva a confirmar a hipótese de que todas as opções servem como estratégias válidas à prática pedagógica numa

concepção construtivista e um entendimento de como o conceito de tempo no ensino de História deveria ocorrer.

Braudel (1992) chamava, ao propor uma nova concepção de tempo histórico, a atenção para a pluralidade de durações, ou seja, a curta, a média e a longa durações, ou o acontecimento, a conjuntura e a estrutura, se constituem importantes referenciais na leitura do processo histórico. As sociedades passam por transformações ao mesmo tempo em que se criam resistências a essas transformações. Deve-se evitar perceber o tempo presente fundamentado numa concepção tradicional de história, em que a sua preocupação residia nos fatos políticos, nas guerras, nos grandes homens e nos estudos das origens.

As respostas dadas pelos professores, de um modo geral, se colocam da seguinte forma: de um lado, um certo abandono do livro didático, como sendo o método “tradicional”, “velho”; e de outro, as “novas” técnicas: uso do vídeo, de jornais, fotografia, painel, música, revista, visita a biblioteca, entrevistas etc., o que o torna um profissional mais atualizado, criativo. Tais recursos e estratégias, possibilitam que se desperte nos alunos uma percepção de que a história é uma construção e não um saber pronto e acabado. Permite também que as crianças percebam a história como o estudo do cotidiano, não só do passado; que estudar história é estudar o presente, o passado e o futuro; é conhecer o estudo da realidade, do passado e do futuro, principalmente pelo uso de novas linguagens, como, por exemplo, a fotografia. O conhecimento não deve se reduzir a algo pronto e acabado.

Este levantamento das ideias dos docentes pesquisados baseia-se na concepção de que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia [...] o aprendizado tal qual ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico (VYGOTSKY, 2000, p.94-110).

Pode-se então confirmar tais resultados através de algumas práticas pedagógicas observadas no trabalho de campo desenvolvidas pelos diversos docentes pesquisados e descritas a seguir.

Ao trabalhar a questão da temporalidade, desenvolveu-se um breve debate no quadro branco sobre contagem de tempo, séculos, algarismos romanos, e

posteriormente propôs-se uma atividade que os alunos levaram como trabalho de casa. Essa tarefa era uma linha do tempo pessoal na qual registravam-se dados importantes que ocorreram na vida da criança, do seu nascimento até o tempo presente.

Inicialmente, um dos docentes pesquisados, propôs aos alunos que pesquisassem fatos no tempo através do preenchimento de sua linha do tempo, cuja proposta estava registrar um ou dois eventos a cada ano e que pudessem analisar a questão do tempo em forma linear.

Figura 1: Modelo da linha de tempo aplicada pelos pesquisados em sala de aula

Ano em que nasci.	1 ano depois	2 anos depois	3 anos depois	4 anos depois	5 anos depois	6 anos depois	7 anos depois	8 anos depois	9 anos depois	10 anos depois
Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____	Ano: _____
O que Aconteceu	O que aconteceu	O que aconteceu	O que aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu	O que Aconteceu

Fonte: Elaboração própria do docente pesquisado

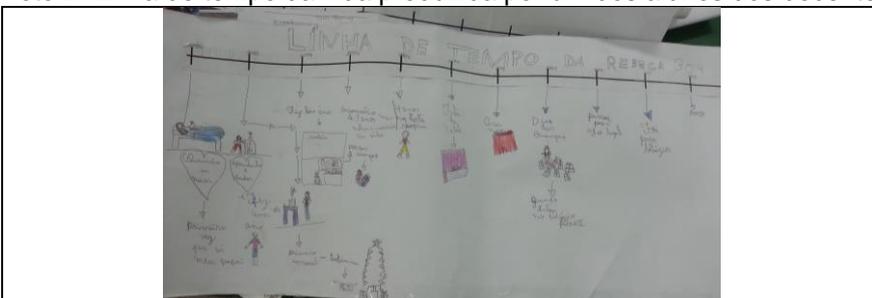
Assim como se pode ver nas fotos abaixo das linhas de tempo construídas pelos alunos de um outro professor.

Foto 1: Linhas de tempo da vida produzidas pelos alunos dos docentes pesquisados



Fonte: Autoria própria

Foto 2: Linha de tempo da vida produzida por um dos alunos dos docentes pesquisados



Fonte: Autoria própria

A seguir este mesmo docente apresentou textos para comparação sobre a História do Brasil no momento da conquista e posse de terra por parte dos primeiros europeus (portugueses), os alunos, constantemente, eram levados a fazer comparações com suas atividades de hoje em dia. A partir dos primeiros habitantes que já estavam por aqui, apresentou-se seu modo de vida, bem como a questão da chegada dos primeiros europeus em terras brasileiras, sua intencionalidade ou casualidade, em pequenos textos para que os alunos fizessem comparações e dessem suas opiniões.

Após a leitura desses textos e o levantamento do vocabulário (palavras difíceis), houve a discussão das duas versões. As crianças se expressaram elaborando, em uma pequena dissertação, suas opiniões sobre a *descoberta* do Brasil. Ao final da aula, os alunos puderam expor seus trabalhos no mural do corredor da escola.

Figura 2: Modelo dos textos aplicados pelos pesquisados em sala de aula

<p>Eu acho que...</p> <p>"... Antes do descobrimento, o atual território brasileiro era habitado por uma população de mais ou menos 5 milhões no Brasil de 1500. Além disso, outro português chamado Duarte Pacheco Pereira também tinha estado aqui antes de Cabral. O dia 22 de abril de 1500, ficou como a data oficial da tomada de posse do território brasileiro pelo Reino de Portugal e também sua entrada na História Universal".</p>	<p>Eu acho que....</p> <p>"... Pedro Álvares Cabral foi enviado às Índias para fazer comércio, porém em 22 de abril de 1500 chegou ao Brasil. Aportaram em um lugar que recebeu o nome de Porto Seguro no atual Estado da Bahia. O escrivão Pero Vaz de Caminha que estava na esquadra, escreveu uma carta ao rei de Portugal relatando a viagem e descrevendo os povos que habitavam o Brasil, os quais os portugueses chamaram de índios.</p>
<p><u>E você?</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: Elaboração própria do docente pesquisado

Outro docente apresentou textos que faziam comparações entre as visões dos conquistadores (europeus) e dos conquistados (índios) quanto aos primeiros contatos. As crianças puderam se expressar elaborando e respondendo às perguntas de interpretação dos textos, além de uma pequena dissertação, suas opiniões sobre o

achamento do Brasil. Ao fim da aula, os alunos expuseram seus trabalhos no mural do corredor da escola. Como pode-se verificar a seguir:

Figura 3: Modelo dos textos de comparação aplicados pelos pesquisados em sala de aula

O Brasil foi descoberto?	
I- O descobrimento do Brasil visto pelos indígenas	
<p>Esse branco intruso diz que foi ele quem descobriu o Brasil. Assim que as crianças aprendem nas escolas de branco. Mas os brancos não descobriram o Brasil! Os índios já moravam nessa terra! Por isso, um índio Kaimbé falou assim, na assembléia do povo Xokó: “O Brasil não foi descoberto O Brasil foi roubado!”</p>	
<small>Fonte: História dos Povos Indígenas – CIMI – Editoras Vozes</small>	
II – Descobrimento do Brasil do ponto vista dos europeus	
<p>“E hoje, que sexta-feira, primeiro dia de maio (de 1500) pela manhã, saímos em terra, com nossa bandeira; e fomos desembarcar... onde nos pareceu que seria melhor chantar (finçar) a cruz com as armas (brasão) e a divisa (a insígnia, o lema) de Vossa Alteza...”</p>	
<small>Fonte: Trecho da carta que Pero Vaz Caminha redigiu para o rei D. Manuel I. In Mattos, Ilmar R. e outros – História Dinâmica Vol.I Ed. Nacional</small>	
<i>Trabalhando com o texto I</i>	
a) Você concorda com o que está escrito neste texto? Justifique sua resposta	_____
b) Os portugueses conseguiram se apossar das terras brasileiras apesar de, no início, serem em menor número que os índios que aqui viviam. Como isso foi possível?	_____
<i>Trabalhando com o texto II</i>	
a) O texto faz menção a um fato histórico. Que fato é esse? Localize-o no espaço e no tempo?	_____
b) Esse fato faz parte do passado recente ou remoto do Brasil? Justifique sua resposta.	_____

Fonte: Elaboração própria do docente pesquisado

Foto 3: Mural produzido pelos alunos dos docentes pesquisados a partir dos textos citados



Fonte: Autoria própria

Em outras turmas foram realizadas outras atividades, sempre buscando a (re)construção do tempo tendo o alunos como um sujeito ativo desse processo ensino aprendizagem.

Um professor propôs a construção de linhas de tempo de séculos e com Períodos Históricos vividos ao longo da História do Brasil como pode-se comprovar nas fotos abaixo

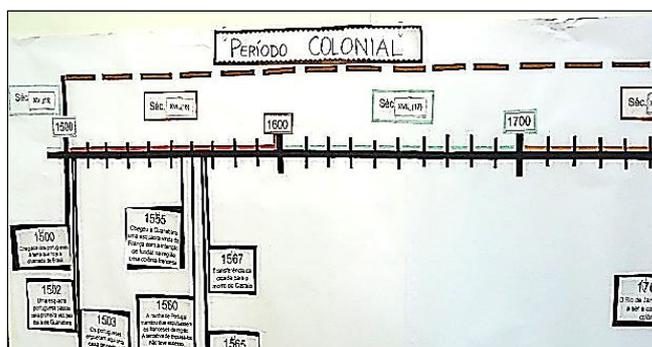
Fotos 4,5 e 6: Linhas de tempo dos períodos históricos do Brasil produzidas pelos alunos dos docentes pesquisados



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria

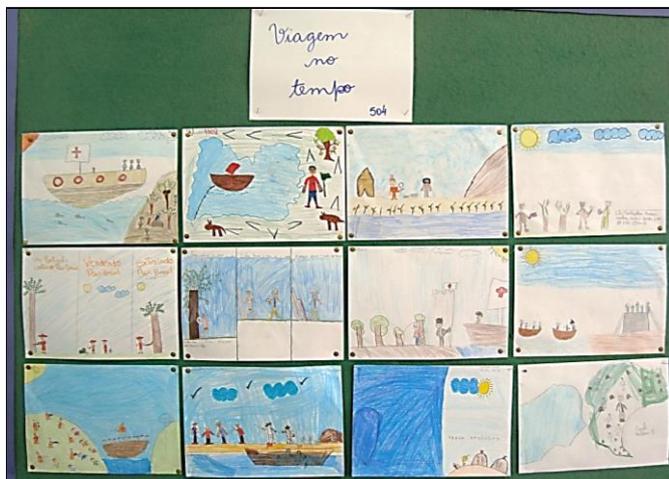


Fonte: Autoria própria

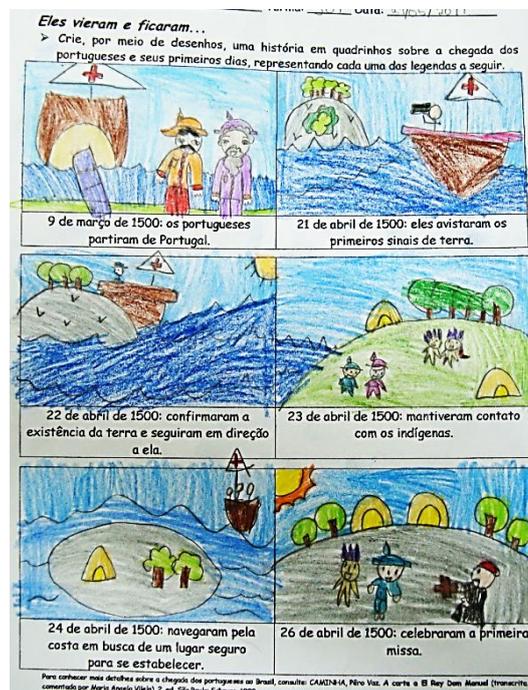
Outro docente, seguindo a proposta de análise de comparação sobre a História do Brasil no momento da conquista e posse de terra por parte dos europeus, foi pedido às crianças que imaginassem uma *viagem no tempo*, em que eles pudessem imaginar

os primeiros contatos dos europeus com os habitantes da terra, como pode-se comprovar nas fotos a seguir:

Fotos 7 e 8: Produção da *viagem no tempo* feitas pelos alunos dos docentes pesquisados



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria

Posteriormente, a turma assistiu a um filme didático sobre História do Brasil, seu descobrimento e posse da terra – assuntos já trabalhados em sala de aula. A seguir, em grupos, montaram cartazes que representavam o Brasil de 1500 e o de 2012, cujos temas foram: As Viagens/Meios de transportes, As pessoas e Os Governos, As florestas, As divisões do Brasil, foram escolhidos para cada grupo, com base nas aulas, de maneira que os alunos pudessem representá-los em dois momentos (1500 e 2012) da História do Brasil.

Os grupos divididos pelo tema escolhido, numa cartolina, puderam representá-lo através de desenhos, que a seguir foram expostos para toda a sala por cada equipe e avaliados por eles. Ao final da aula, os alunos puderam expor seus trabalhos no mural do corredor da escola. Os resultados foram muito bons. Os alunos expuseram pontos de vista sobre passado e presente, partindo de dois períodos distintos, mas que eles puderam ligar pelas comparações representadas nos desenhos de cada tema.

Outro recurso muito utilizado, por outros docentes, foi a música, usada para trabalhar diversas temáticas. Entre as sugestões, podemos destacar a música “Tic-tac”, de Vinícius de Moraes, para trabalhar com a noção de tempo

O cinema também foi apresentado como um recurso possível de ser utilizado em sala de aula, como no caso do filme “*GAIJIN, os caminhos da liberdade*”, cujo tema é a imigração japonesa e italiana, a partir do qual se realizarão comparações em relação à maneira como cada grupo étnico representa e entende o trabalho, como resultado de sua tradição e cultura. O uso da animação “*Hércules*”, seria outra possibilidade, para introduzir a noção de herói e a questão de sua construção histórica e “*Rio*” que possibilita o trabalho com os aspectos geográficos, socioeconômicos e históricos da cidade de origem dos alunos.

A televisão também pode ser utilizada para realizar debates em sala de aula, principalmente para tratar de questões atuais, como o apagão. Uma das possibilidades é solicitar aos alunos análise de diversos telejornais, visando a identificação das várias formas de tratar um mesmo problema. Após essa etapa, pode-se iniciar um debate sobre o papel de cada um para resolver o problema, ou seja, do Estado, da comunidade e do indivíduo, permitindo que os alunos se identifiquem como sujeitos históricos, capazes de questionar determinados discursos transmitidos pela televisão.

Um dos pontos altos, de todo trabalho realizado, foi o uso de fotografias como marcas do movimento do tempo e um importante documento histórico. A fotografia é outra importante fonte de análise importantíssima, principalmente quando nos referimos à ideia de patrimônio histórico e memória, já que, normalmente, é um meio de preservar a lembrança da família ou da comunidade em que o aluno vive. Uma das formas de utilizá-la em sala-de-aula é solicitar que os alunos tragam algumas fotos suas, desde seu nascimento, e fazer alguns paralelos, como em relação às roupas e objetos que aparecem na imagem, distintos dos atuais, e iniciar então debate sobre hábitos e costumes que mudam com o tempo, mesmo sem que o percebamos claramente.

Além disso, a fotografia pode ser utilizada para trabalhar a noção de tempo histórico, de *congelamento do passado*, ao demonstrar que cada discente da sala possui uma história diferente, com experiências distintas, transmitindo-lhes a noção de sincronia. Pode-se trabalhar com a noção de tempo linear e cíclico: ao datar as fotos e fazer uma linha do tempo, o discente perceberá a ideia de tempo linear e, ao atentar para detalhes, como roupas, pode-se chamar atenção para as estações do ano, que se repetiram todos os anos no decorrer da vida do aluno.

A foto assume aqui não seu lugar como representação, mas seu papel mágico como representificação ao nos recolocar em presença de algo já distante, no tempo ou no espaço [...] a imagem aguça a memória e, nosso passado passa a ter uma existência concreta a partir dos retratos tirados. Como se, sem eles, nosso passado não tivesse consistência. (MENEZES, 1997, p. 36-39)

O uso de fotos mostra-se imprescindível, na medida em que a foto pode ser utilizada como um documento na (re)construção do conhecimento histórico. Através desta, pode-se delinear épocas, as condições socioeconômicas, assim como a história da sociedade e de cada um em particular.

A fotografia tem uma relação direta com o tempo. Por ser representação de algo ou alguém, testemunha inexoravelmente um tempo passado, um tempo paralisado... ela embalsama o tempo. (MENEZES, 1997, p. 38)

Nesta questão o objetivo foi observar se os docentes atuam em sala de aula usando das mais diferentes estratégias e recursos metodológicos segundo a concepção construtivista ou não. Sendo assim, mais uma vez, foi possível que cada docente escolhesse mais de uma opção, na medida em que, segundo a concepção construtivista, os professores precisam, além de ser muito valorizado, usar das mais diferentes estratégias e recursos metodológicos para atuar em sala de aula.

20. Como você utiliza o conhecimento prévio do aluno, neste tipo de conceito e o ensino da História?

- a) Não utilizo porque os alunos não possuem conhecimentos prévios sobre o conceito de tempo.*
- b) Relaciono história de vida individual, memória e história da sociedade.*
- c) Utilizo a bagagem do aluno, para, a partir daí, ampliar esse conceito, construindo e reconstruindo.*

Gráfico 21: Total do julgamento sobre como os pesquisados que atuam na área de História utilizam o conhecimento prévio do aluno com relação ao conceito de tempo e o ensino da História.



Fonte: Elaboração própria

Pela natureza do que foi questionado, tem-se, no gráfico 21, uma maioria centrada na escolha da resposta que busca um maior envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. Confirma-se, assim, a hipótese de que a opção que melhor serve como estratégia válida à prática pedagógica é a opção c que está carregada numa concepção totalmente construtivista.

Segundo os PCNs (1997) é no primeiro segmento do ensino fundamental que o processo ensino aprendizagem de História deve desenvolver nos alunos o entendimento das transformações, permanências, semelhanças e diferenças, que ocorrem no cotidiano, mediante observação de diferentes obras humanas, relacionando a sociedade tanto no presente como no passado.

Acompanhando as propostas dos PCNs (1997) para o primeiro segmento do ensino fundamental, está a preocupação em trazer a vivência dos alunos através de um projeto pedagógico, de acordo com sua etapa de desenvolvimento, despertando nele a percepção do mundo ao seu redor, identificando as relações sociais de diferentes maneiras e em várias dimensões. Eles apresentam como um dos objetivos mais importantes do ensino de História nessas séries iniciais, a identidade. É imprescindível que os estudos de História estejam sempre relacionados com busca da construção da noção de identidade, por meio do estabelecimento das relações entre identidades sociais, individuais e coletivas.

São nos anos iniciais do ensino fundamental que as primeiras lições de História como disciplina são apresentadas para as crianças. Por sua vez, estas trazem para a escola suas próprias histórias com base em suas experiências pessoais que vão se ampliando no enorme encontro cultural para a vida, que a escola proporciona.

Os PCNs (1997) mostram o trabalho com a identidade e que ao longo do seu processo de construção, os alunos vão percebendo semelhanças e diferenças envolvidas entre os conteúdos propostos e ele, tendo o docente como um mediador de tal processo. Sendo assim, a partir de agora diversos sujeitos estão pertencendo a um mesmo grupo, nesse contexto a escola, porém possuem diferenças tanto pessoais como coletivamente, que são seus traços culturais adquiridos de suas famílias.

A escola tem uma história documentada...coexistindo...contudo, com esta história e existência documentada outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das

prescrições estatais e constroem a escola. (ROCKWELL, EZPELETA, 1989, p.13)

Vygotsky (1991) debate, então, essa bagagem cultural que acompanha a criança desde a casa até a escola, e a categoriza como uma,

[...] pré-história [...], ressaltando que a [...] aprendizagem escolar nunca parte do zero [...]. Aproveitando essas experiências que as crianças trazem de casa foi proposto a elas escreverem sua própria História em forma de um pequeno livro acompanhado por gravuras que elas mesmas criaram. Com duas folhas de sulfite em branco dobradas e grampeadas na forma de um livro as crianças desenvolveram seus livros da História de suas vidas, ou o que puderam escrever sobre, e acrescentaram seus hábitos atuais, brincadeiras, atividades e tudo que quiseram expressar sobre si mesmas. (VIGOTSKY, 1991, p. 109)

Por acreditar que os estudantes, no seu cotidiano, trazem consigo alguma percepção do conhecimento histórico e, que, portanto, essa cultura adquirida fora da escola gera as condições para que eles possam agir como sujeitos sociais.

A importância do ensino de história está na forma dos alunos se sentirem sujeitos da história. Bem como, sendo uma de suas funções, despertar o senso crítico no aluno. Esses agentes da história precisam se “dar conta dos papéis que desempenham e que vivem acontecimentos históricos”, a própria história, a qual não se separa da história própria. (FONTANA, 1999, p.30)

A própria história, uma história não oficial, sem heróis, sem lugar nos livros, sem lugar na escola, escondida pelo desejo? A história não escrita das gerações de migrantes que desde a década de 40 deslocam-se por este país, e que hoje ocupam os bairros periféricos dos grandes centros urbanos. Uma história a que são compelidos, em função de um quadro geral de transformações associado à industrialização e à urbanização. Uma história não escolhida, que se inscreve profundamente nos corpos e na vida de seus participantes. (FONTANA, 1999, p.30)

Caminhar entre as pedras: difícil caminhar. Despertar para a dificuldade que os indivíduos têm de compreender e entender a construção da história na qual estão inseridas e não percebem, dando a impressão da existência de duas histórias presentes ao mesmo tempo, as formalmente escritas e as que não têm seu lugar na escola, nos livros e na vida, perdendo desta forma a beleza de se reconhecer como ser histórico, autor da História.

Como afirmam Montellato, Cabrini e Catelli (1994, p.47): “Não é somente se comprazer no detalhamento do cotidiano, mas procurar investigar seus elos

fundamentais, como que levantando o véu que encobre esse cotidiano.” Outros vislumbram o mesmo horizonte.

Sendo assim, sem perder de vista o contexto em que foram produzidas as respectivas propostas curriculares, após o desenvolvimento das análises os professores consideraram importante reter algumas orientações nelas contidas, entre as quais:

- compreender a História como o estudo das sociedades, e estas como o produto de um processo dinâmico instituído pelo e no trabalho humano coletivo e individual, apreendido na sua complexidade e concretude, assim como em suas formas contraditórias, pela e na prática social historicamente considerada em tempos e espaços plurais;
- compreender que a História é a ciência da mudança, produto das relações de dominação e resistência em todas as dimensões do social, superando as visões reducionistas que são construídas a partir de determinismos econômicos, políticos ou outros;
- compreender que a essência da História é a temporalidade e, por isso, é necessário assumir que, para se compreender o processo histórico, necessita-se analisá-lo à luz do sentido e da importância que ele tem para aqueles que vivem no presente. Isso significa tomar a inserção no presente como orientação para se colocar em questão o passado, particularmente na busca da superação de formas de dominação e exploração do homem pelo homem, buscando-se compreender o uso público da História e as responsabilidades que isto acarreta.

De acordo com as reflexões dos docentes, esses pressupostos que o grupo optou por manter definem alguns elementos para a construção do currículo de História, entre os quais se destacam:

- que o conhecimento histórico a ser ensinado e aprendido precisa superar as formas de organização factuais, lineares e cronológicas, buscando formas de organização temáticas para a proposição dos currículos, dos programas e planos de ensino, as quais permitam recuperar a função crítica do ensino de História, inclusive no conhecimento dos usos que se pode fazer do passado e não para lhe conferir um estatuto de verdade absoluta;
- que a seleção dos conteúdos e temas necessita ser organizada a partir de opções que possibilite a compreensão crítica das relações interpessoais e da inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, em diferentes tempos e espaços.

Ao se sistematizar alguns quesitos já apontados nas diversas propostas Curriculares, os docentes confirmaram o seu compromisso na busca da superação das chamadas concepções tradicionais da História, em que uma das ferramentas principais era a proposição e construção de uma narrativa oficializada de um passado histórico a ser compartilhado – a história do nascimento da nação. Reafirmaram, também, a importância de se levar em consideração explicações e justificativas críticas da macro história dos homens e o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar quais são as percepções acerca do conceito de tempo e que práticas pedagógicas os professores pesquisados utilizam para a construção do conceito de tempo no processo de ensino-aprendizagem de História com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, no sentido de auxiliar na formação de sua identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático. Para tal propósito, buscou-se alcançar o objetivo geral da pesquisa, ou seja, todas as questões do presente estudo estiveram vinculadas à busca da (re)construção de sentidos sobre a experiência da pesquisa que constituiu o tempo histórico como objeto central de investigação na pesquisa sobre ensino de História. Para a construção desses sentidos, buscou-se aproximações com autores cujas reflexões apontam para a ruptura com a história linear e para a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica, em defesa de uma concepção de tempo histórico fundada nas experiências concretas dos sujeitos.

No início desta pesquisa, focou-se esse estudo, em particular, no processo de análise das práticas pedagógicas dos docentes pesquisados, no sentido de possibilitar aos seus alunos dos 4º e 5º anos a construção do conceito de tempo no ensino de História. Para tanto, feito os recortes necessários, a pesquisa foi conduzida no sentido de fazer um diagnóstico desse fenômeno, objetivando perceber qual o lugar da construção do conceito de tempo na formação deste professor e de seu aluno. Para isso, buscou-se identificar as percepções e crenças desses docentes sobre a natureza, constituição e relevância do conceito de tempo no ensino da História. Esse interesse, aliado ao entendimento de que o conceito de tempo é valioso, pois desenvolve uma certa inteligência acerca do presente, contribuindo para que este professor favoreça a formação da identidade planetária e de uma cidadania de caráter crítico e democrático de seu aluno, levou a busca no ensino de história, uma explicação para tal fenômeno.

Utilizado como elemento que possibilita que o professor articule melhor os temas, nos quais estão acomodados os conteúdos, o conceito de tempo, reduz-se a um esquema disciplinarizador do saber histórico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que este conceito se converte em um conteúdo próprio da racionalidade positivista, podendo-se mesmo dizer que é essa a concepção de tempo que se faz presente

nesse material curricular. Tal material, calcado no enfoque racionalista do currículo, obedece de forma abusiva a estrutura lógica dos conteúdos.

Em meio a tais constatações, apontaram-se as contribuições do ensino de História para a construção do conceito de tempo e de uma formação mais crítica, participativa e planetária, uma religação de conhecimentos, além de trazer uma reflexão sobre o conceito central do estudo. Isso, como já foi destacado nas considerações iniciais, tinha, em um primeiro momento, origem na prática da pesquisadora na sala de aula.

A partir de uma seleção inicial da bibliografia, percebeu-se que se tratava de uma questão que carregava consigo um alto grau de complexidade, o que talvez possa explicar, em parte, o fato de se apresentar, ainda hoje, como uma questão pouco pesquisada e discutida nos meios educacionais, até mesmo entre os historiadores.

A despeito das dificuldades e limitações que se fizeram presentes quando da seleção das fontes bibliográficas necessárias a esse trabalho, posso dizer que foi muito significativo vivenciar o processo em que se deu a construção teórico-metodológica dessa pesquisa, pois foi na busca do caminho mais adequado para a mesma, que viu-se diante do desafio de fazer parcerias com outras disciplinas, objetivando, dessa forma, adquirir as técnicas capazes de viabilizar a análise das fontes.

É importante voltar a esclarecer que em nenhum momento houve intenção de fazer um estudo epistemológico do conceito de tempo histórico e, em respeito à complexidade que envolve essa questão, o esforço sempre caminhou no sentido de deixar o mais claro possível as opções e os caminhos trilhados nesta investigação. Apenas explicitar aos docentes a importância que o ensino de História no dia a dia dos discentes para a construção de sua cidadania. A partir de um contato mais prolongado com as fontes bibliográficas selecionadas para esta pesquisa, pode-se fazer algumas constatações, que estimularam no sentido de empreender esta reflexão.

Em primeiro lugar, mesmo que se venha repetindo que o conceito de tempo é uma das ferramentas fundamentais na construção do conhecimento histórico, que é variável obrigatória para a História, isso vem sendo repetido de forma mecânica, pois pouco se tem feito no sentido de buscar o significado desse conceito e as suas relações com o conhecimento histórico. Envolto em um certo mistério, resta a

imprecisão do conceito, o qual, acaba sendo utilizado pelos professores, em particular do ensino fundamental e médio, com superficialidade. E ainda: pesquisas indicam que estes professores, salvo raras exceções, permanecem utilizando a periodização sequencial linear, estabelecendo relações de causa e efeito.

Em segundo lugar, em que pese as inúmeras críticas à forma como esse conceito vem sendo apresentado pelas mais diversas propostas curriculares, não é possível negar que o mesmo vem assumindo um papel significativo no ensino de história. Além das diversas propostas curriculares, também é cada vez mais expressivo o número de intelectuais que reforçam as possibilidades e a importância de que as noções de temporalidade sejam apresentadas às crianças já nos primeiros anos de escolarização.

Em terceiro lugar, estudos apontam para o fato de que as sociedades contemporâneas permanecem em grande parte dominadas pelo tempo cronológico-linear, o que merece nossa atenção, dado que a noção de tempo apresenta-se como um instrumento de orientação cada vez mais indispensável ao homem. Portanto, esses não podem permanecer presos a uma ideia de tempo estreitamente ligada a um processo de pensamento marcado por uma sequência linear de atos, voltados para o progresso.

Em quarto lugar, falar do conceito de tempo é falar de um conteúdo de difícil apreensão, dado seu caráter simbólico e, como tal, essa noção é apreendida pelos homens ao longo de sua vida, o que significa dizer que a sua apreensão depende, em grande parte, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento. Nesse caso, é imprescindível que essas instituições ampliem o uso operador de símbolos dos homens, instrumentalizando-os a manejar com sistemas de símbolos, para que possam, então, decodificá-los.

Nos diálogos que a História mantém com as Ciências Sociais, seja no campo da pesquisa historiográfica, seja no campo da pesquisa educacional ou no campo do ensino, é imprescindível não perder de vista que a prerrogativa fundamental do conhecimento histórico é a explicação histórica construída a partir do necessário diálogo entre os conceitos e as evidências. Esta perspectiva confere às categorias e conceitos históricos, como o de tempo histórico, conceito central da disciplina, a prerrogativa de problematização do presente a partir dos seus diálogos com o passado. A preocupação da pesquisadora, constantemente, foi com o entendimento, por parte dos docentes pesquisados, da compreensão e do desenvolvimento das

noções de tempo histórico em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental, com o “*lugar*” que o tempo histórico ocupa na disciplina História, com a “*escolarização*” do tempo histórico no livro didático de História e com as representações de professores de História, relativas ao tempo histórico.

No decorrer deste estudo, ao encarar o cotidiano vivenciado pelos professores em suas turmas de 4º e de 5º ano do Ensino Fundamental como universo de pesquisa, houve a participação como pesquisador em uma situação real de aprendizado. Considerando esta importante função, tentou-se estabelecer uma relação de compromisso recíproco com esses docentes; que não só foram incentivados a valorizar o conhecimento prévio das crianças, como também a opinar, dialogar, e até incorporar sugestões ao longo de todo o processo de investigação.

Ao focar e especificar estratégias e práticas pedagógicas que levassem, de forma mais eficaz, a construção da História e construção do conceito de tempo propôs-se, neste trabalho, a produção de atividades, em situações do dia a dia escolar, que pudessem introduzir raciocínios e formas de expressão diversificados, afinal, esta faixa etária é um campo fértil para experiências por meio de diferentes linguagens e conceituações. É certo que os alunos deste nível escolar já carregam uma interessante bagagem de conhecimentos prévios e, dentre estes, muitas noções intuitivas e práticas sobre a temporalidade.

Evidentemente, tais noções se desenvolveram (e se desenvolvem) a partir de suas vivências cotidianas em sociedade, afinal, tudo que os envolve tem história e temporalidade de ocorrências.

Assim, o caminhar desta investigação em sala de aula decorreu da sistematização de um conjunto de ideias prévias, de hipóteses, e por que não, de “*novas ideias*” elaboradas pelas crianças sobre o “*tempo*”, contemplando os aspectos socioculturais na construção deste conceito tão complexo.

Contrariamente, no território das práticas escolares, ainda hoje é reservado ao educando um papel de “*recipiente a ser preenchido*” pelos conhecimentos transmitidos. O aluno é avaliado pela capacidade de armazenamento de signos e pela capacidade de aplicação que fará desses signos que lhe vão sendo transmitidos. Ao aluno, só resta convencer-se de que tudo que ouve ou lê é a mais pura verdade (e aquele que não se convence, rapidamente apreende que é conveniente se representar convencido!). O importante é não suspeitar dos modos de produção e circulação das “*verdades*” (mesmo que estas possam ser modificadas).

Compreende-se que o papel da escola na contemporaneidade não é simplesmente o de passar e repassar conteúdos. Além de estimular, ela deve criar no educando a capacidade e o prazer pela busca do conhecimento. Nesse processo, o conceito “*tempo*” foi trabalhado por meio da reflexão, ou seja, estimulando na criança a capacidade de fazer e refletir sobre o que fez, enaltecendo o conhecimento cotidiano como um importante elo no trabalho realizado no ambiente escolar, tornando-o mais próximo da realidade do aluno. Assim este estudo possibilitou que os professores pesquisados estabelecessem importantes vínculos entre as ideias cotidianas dos educandos e a construção dos conceitos científicos trabalhados em sala de aula.

Buscando responder às questões elencadas nesta investigação, ao relacionar o tempo ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com o ambiente local se mostrou pleno de possibilidades. Afinal, os espaços que habitamos estão impregnados de informações, muitas vezes pouco valorizadas nas atividades escolares.

Buscando especificar práticas que levassem, de forma mais eficaz, a construção da História e do conceito de tempo em situações do dia a dia escolar, observou-se diversas iniciativas no sentido de desenvolver alguns trabalhos interdisciplinares, seja, valorizando a questão local, que envolve alguns aspectos referentes à constituição do território e seus mecanismos de evolução natural e investiga o “*comportamento*” deste território sob as intervenções praticadas pelo homem, como na reconstituição de um recorte no tempo.

Tais percepções são necessárias para a valorização da interdisciplinaridade, principalmente ao serem exploradas com esta faixa etária. Essas situações, para o professor de História, constituem um desafio, pois cabe a ele perceber a dimensão de todo um contexto geoambiental local, não só no que se refere à exploração e urbanização do território, como também no reconhecimento da história do ambiente.

Ao relacionar as ideias prévias, a ciência histórica (o ato de escrever as biografias; a relação com a memória; a busca de informações documentais; a imagem fotográfica), e a exploração do passar do tempo no aspecto geológico (a aula debate, as imagens da cidade do Rio de Janeiro), o ensino interdisciplinar saiu fortalecido, principalmente, no que diz respeito ao alargamento dos objetos de investigação na construção da noção narrativa de temporalidade na disciplina de História.

Ao apresentar o entorno da escola, e dele retirar informações às diversas leituras, interpretações e compreensões dos alunos para a construção de novos

signos, procurou-se abordar a construção do conceito de tempo em uma realidade concreta (a escola, a família, o bairro, a cidade do Rio de Janeiro), proporcionando uma interação entre a sociedade e o ambiente local.

A partir dessa experiência (de ouvir, debater, analisar as narrativas, interpretar os desenhos...) verificou-se como os alunos expressaram a construção simbólica relativa às noções de tempo originárias de diferentes sentidos e percepções.

Ao abordar uma investigação sobre o conceito de tempo qualitativamente, não limitou-se ao tempo histórico/geológico de maneira cronológica (à localização dos séculos, datas, eras, períodos, etc.). A noção de tempo, segundo se verificou, tem possibilidades reais de ser transmitida a alunos desta faixa etária. Esta informação deve ser trabalhada em sala de aula, acrescida de uma relatividade histórica cotidiana. Não basta destacar o tempo cronológico, a contagem do tempo, o valor do tempo na sociedade atual (tempo é dinheiro!), os diferentes calendários e culturas, etc., é preciso localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço. Os alunos conseguiram perceber e distinguir as mudanças (e permanências), as durações, a simultaneidade, a sucessão, independentemente de saber a sua localização exata no tempo (Em que século? Em que era? Em que período? Etc.).

O trabalho apresentado, produzido por meio de uma relação social entre o professor/pesquisador e seus alunos do ensino fundamental, não tem por pretensão ser uma pesquisa definitiva; no entanto, deve servir para futuras investigações sobre o tema, principalmente, na abordagem do ambiente local na construção do conceito de tempo.

A relevância deste estudo, portanto, deve-se as possibilidades de criação para os futuros professores (não só de História, como de outras disciplinas) na compreensão de conceitos básicos – tempo-, mostrando a importância da construção desse conceito no ensino de História para poder avançar nas experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfatiza-se, assim, a necessidade de não medir esforços: tanto os professores, quanto a escola, devem ser estimulados (seja na formação acadêmica, seja na própria escola enquanto instituição) a desenvolver trabalhos interdisciplinares que englobem a produção do conhecimento (e reconhecimento) do ambiente e toda a multiplicidade dos fatores pertinentes ao ensino, relacionando, evidentemente, o “*pensar*” da ação do homem nas transformações do ambiente.

A relação entre a escola e o ambiente não deve servir simplesmente para a sensibilização do educando, ela deve permear toda a sociedade, e possibilitar ao homem, enquanto cidadão, transformar o ambiente de maneira mais equilibrada e que nos possibilite viver em uma sociedade menos desigual. No entanto, para que isso aconteça, a escola deve basear-se na busca de uma postura ativa, crítica e produtora do aluno.

Esta pesquisa nutre a crença em que a educação representa um desafio permanente, exigindo do professor, da escola, a capacidade de readaptar-se constantemente e assimilar novos instrumentos para interagir com seu tempo e seu meio. Os aspectos fundamentais para a prática de um ensino libertador e potencializador do homem surge de uma pedagogia baseada no talento, capacidade didática e a maturidade profissional do professor.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, p. 322, 1999.
- ALLIEZ, Eric. **Tempos capitais** – relatos da conquista do tempo. São Paulo: Siciliano, 1991.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.
- ASSIS, Machado de. **Esau e Jacó**. São Paulo: Abril Cultural, 1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana & HELFER, Nadir E. (orgs). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul, Edunisc, São Leopoldo, ANPUH/RS, p.50, 2000.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BETTI, A. & KULAIF, Yara. O tempo geológico nas aulas de História - uma experiência no ensino fundamental. In: **I Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra/III Simpósio Nacional**, 2007, Campinas. CD I Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra/III Simpósio Nacional "O Ensino de Geologia no Brasil". Campinas: Unicamp, 2007. v. s/n.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**: Nova Tradução na Linguagem de Hoje. São Paulo: Editora: Paulinas, Edição: 2009. Eclesiastes: Capítulo 3: Versículos: 1 ao 8.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Portugal: Publicações Europa-América, 1993.
- _____. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAIT, B. (org.). Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: Conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. p. 307-335.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Volume 05 - História e geografia - 1º e 2º ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Volume 08.2 - Temas Transversais - Ética - 1º e 2º ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Ética e Cidadania no convívio escolar**. Ministério da Educação-Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: MEC/Inep, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/Inep, 2017.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 6 ed. Lisboa. Editorial Presença, 1990.

_____. A longa duração. In: **Escritos sobre a História**. Lisboa: Perspectiva, 1992, pp.41-78.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo, UFP, 2001

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CATINI, N. **Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira**. Tese de Doutorado em Psicologia. Campinas: PUC-Campinas, 2004.

CERTEAU, Michel de. A operação História. In: LE GOFF, J.; NORA P. (Orgs.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 17-48. 1976.

_____. **A Invenção do Cotidiano**: artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

CIAMPI, Helenice. A reconstrução problematizada. In: **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n.25/26, p. 241-264, 1993.

- CLOTET, J. **Una introducción al tema de la ética**. Psico. 1986;12(1):84-92.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-Pedagógico** - Primeiro Segmento do Ensino Básico – Anos Iniciais. Secretaria de Ensino, 2009.
- _____. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Pró-Reitoria de Ensino, 2017/2020.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo, Ática, p. 19-24, 1998.
- COMTE-SPONVILLE, A. **Bom dia, angústia!** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa Científica**. Mafra-SC-Edição 2006.
- DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.259-274
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952
- ECO, Umberto. **Baudolino**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-EDUSP, 2003.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução de Horácio González e outros. São Paulo, Cortez, 1987.
- FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação e Mudança**. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro, 1997a.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro, 1997b.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- _____. **Educação como prática da liberdade**. 30ªed, São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM. 1994.
- GLEZER, Raquel. **Tempo histórico**: um balanço. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). Anais III Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História. Campinas, SP: Gráfica da Faculdade de Educação/UNICAMP, p. 37/ 43, 1999.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na História**: Uma Introdução Geral à Filosofia da História. -- 2. ed. -- São Paulo: Centauro, 2001
- _____. **Filosofia da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- HEIDEGGER, M. **Ser y tiempo**. 2. ed. Tradução Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBBSBAWN, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Kiel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- INWOOD, M. **Heidegger**. São Paulo: Loyola, 2004.
- JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo, Contexto, p.42, 2001.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papyrus, 1991.
- KOHAN, Walter Omar. O Mito Pedagógico dos Gregos. In: **Infância**: Entre Educação e Filosofia, Belo. Horizonte: Autêntica, 2003.
- KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Moreira, Antônio F. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, Papyrus, 1994.
- LA TAILLE, Yves. **Ética e educação**: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. Educ. Pesqui. [online], vol.30, n.1, p. 91-108. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6/5/2012.
- LE GOFF, Jacques et al. **Reflexões sobre a História**. Lisboa, 70ª ed., 1991.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, 3. ed., Editora da Unicamp, 1996.
- _____. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. **Piaget – Vygotski**: novas contribuições para o debate. São Paulo, Ática, 1995.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. **Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade**, Universidade Federal do Paraná, 1995.

_____. Democratização da Escola Pública: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985 In: VASCONCELLOS, Celso. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos; v.2).

LOPES, José Leite. Tempo = espaço = matéria. In: NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Médicas, 1987.

MARTINS, A. F. P. **O ensino do conceito de tempo**: contribuições históricas e epistemológicas. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências) – IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENEZES, P. R. A. **A trama das imagens**: manifestos e pinturas no começo do século XX. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MONTELLATO, A. R. D.; CABRINI C. A.; CATELLI JUNIOR, R. **História temática**: tempos e culturas, 5^a série. Coleção História Temática. São Paulo: Scipione, 2002.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAES, Vinicius de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. – 2^a ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, p. 63-75, 2000.

_____. **O método 6**: ética. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NAVARRO, Eduardo Vicente. **El tiempo a traves Del tiempo**. Athenea Digital, 9: 1-18. Valencia: 2006. Disponível em <http://antalya.uab.es/athenea/num9/Navarro.pdf>, acesso em 23/08/2012, 11:28.

NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000. p. 103-137.

NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!**. Campinas, Alínea, 2003.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: **Estudos da Língua(gem)**. n. 1. Vitória da Conquista, jun. 2005, p.9-13.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 7 edição, 2007.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1977.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PIAGET, Jean. **A Noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1946.

_____. **Fazer e Compreender**. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Editora Summus, 1999.

_____. **A Representação do Mundo da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Ideias & Letras, 2005.

_____. **Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Editora WMF MARTINS FONTES, 2007.

POZO, J.I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Saber (histórico) em Parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**. Campinas: UNICAMP / Dossiê História Cultural. Disponível em <www.seol.com.br/mneme>, v. 5, nº. 10, abr./jun. 2004

RICOUER, Paul (Org.) **As Culturas e o tempo**: estudos reunidos pela Unesco. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora da USP, 1975.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo I, Campinas, Papyrus, 1994.

ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RUOTTI, C. et al. **Violência na Escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Brasília, UNB, 2001.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. PEC. **Módulo 2, tema 7: Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética**. São Paulo, Unidades 7.1- 7.2, p. 20-21, 2002.

SCHALL, Virgínia T. & STRUCHINER, Miriam. Educação no contexto de epidemia de HIV/AIDS: teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, Dina et al. (Org.). **AIDS: pesquisa social e educação**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995. p.84-105. (Saúde em Debate; 83).

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Recuperar a memória, fazer história. In: **Debates Regionais**: fazer história: (des)construção e (in)certeza. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora. NDIHR/ANPUH, n. 3, 1996.

SOUZA NETTO, Francisco Benjamin de. Tempo e memória no pensamento de Agostinho. In: PALACIOS, Pelayo M. **Tempo e razão. 1600 anos das confissões de Agostinho**. São Paulo: Loyola, 2002.

STEIN, E. **Exercícios de fenomenologia**: limites de um paradigma. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

- _____. **Racionalidade e existência:** o ambiente hermenêutico e as ciências humanas. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.
- TALLARICO, R.; BRITO, S. [Orgs.]. **História da Filodofia Ocidental:** Da Pólis ao Estado de Direito Contemporâneo, Belo Horizonte: Ed. D'Plácido, 2014, p.96
- TURAZZI, Maria Inez & GABRIEL, Carmem Teresa. **Tempo e História.** São Paulo, Moderna, Informe e Documentos de História, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos; v.2).
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética.** 24^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- VEATCH, R.M. **Medical ethics.** 2nd ed. Boston: Jones & Bartlett, 2000.
- VELÁZQUEZ, Ricardo Estigarribia. **Ecologia Humana:** Ética Ecocêntrica para La Educación Ambiental. 1a. ed. Asunción, Paraguay: Marben Editora e Gráfica S.A., 2008.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a História.** Lisboa, Edições 70, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS/HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II

EIXOS	1º e 2º ANOS	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Reconhecimento/Representação	Identificação/Diferenciação	Comparação	Análise
GRUPO /CULTURA	<p>EU, OUTRO, OUTROS →</p> <p>Turma, Escola, Família</p>	<p>→ GRUPOS SOCIAIS →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos Profissionais • As atividades: produção, comércio, serviços • Os produtos do trabalho 	<p>CLASSES SOCIAIS → SOCIEDADE-RJ/BRASIL →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bairro, Cidade, Município : <ul style="list-style-type: none"> ➢ na Colônia ➢ no Império ➢ na República 	<p>SOCIEDADE: BRASILEIRA/RJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedades: <ul style="list-style-type: none"> ➢ do açúcar ➢ da mineração ➢ do café ➢ industrial
ESPAÇO CULTURA	<p>EU → OBJETO → SISTEMA DE REFERÊNCIA MÓVEL →</p> <p>Posição dos objetos e lugares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões (D/E, F/A) • Organização espacial de grupos diferenciados (sala, escola, família) 	<p>Posição dos lugares em plantas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direções cardeais • Organização espacial dos estabelecimentos e de uma rua 	<p>Posição dos lugares no mapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direções cardeais e colaterais • Organização de áreas: bairro, cidade, município 	<p>SISTEMA DE REFERÊNCIA FIXO</p> <p>Posição dos lugares no mapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenadas • Organização de micro-espacos (engenho, fazenda de café, indústria) • Organização da produção do Rio de Janeiro
TEMPO CULTURA	<p>SÉRIES TEMPORAIS →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dias, semanas, meses, o ano. • Os tempos individuais. <p>Passado ≠ Presente</p>	<p>→ ORDENAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Épocas (décadas) • Os tempos nos grupos • Os tempos dos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ produtos do trabalho ➢ processos do produção ➢ espaços de produção 	<p>DURAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Períodos (séculos) • Os tempos da sociedade • O bairro em diferentes períodos • A Cidade do Rio de Janeiro em diferentes períodos 	<p>SIMULTANEIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cronologia, calendários sócio-culturais • Caracterização da sociedade • Os diferentes tempos da sociedade
REGRAS CULTURA	<p>NORMAS E COSTUMES →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivência das regras • Direitos, e deveres de uma pessoa 	<p>→ IDÉIAS DE GRUPOS DE CADA TEMPO →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reqras/normas no trabalho • Direitos e deveres do cidadão 	<p>IDÉIAS DOS DIFERENTES GRUPOS EM DIFERENTES PERÍODOS →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas/lei na organização dos grupos. • Organização administrati-va-do Município • Direitos e deveres do cidadão 	<p>SISTEMA DE CRENÇAS, DOMINAÇÃO, CONCEITOS E PRECONCEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A lei, a legislação • Organização político-administrativa dos Estados • A Constituição

APÊNDICE 2 – QUADRO 2 – CONTEÚDOS DOS EIXOS TEMÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II

CULTURA			
	GRUPO	ESPAÇO	TEMPO
1º ANO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu, outro, nós. 2. Caracterização do grupo turma. 3. Elaboração de regras de convívio na turma, nas brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> Os conceitos aplicados ao espaço em que nos mexemos - a sala de aula (exceção: direções cardeais). 	<ul style="list-style-type: none"> O ritmo de nossa vida na sala aulas: antes, depois, durante, ontem/hoje/amanhã. Periodicidade: noite/dia, manhã/tarde, dias de aula, dias de descanso.
2º ANO	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificação dos elementos do grupo escola/família. 2- Caracterização, interdependência e complementariedade de funções na escola/família. 3- Regras e normas de convivência na escola/família. 	<ul style="list-style-type: none"> O espaço em que as pessoas se movimentam, na escola. A escola na rua. Localização-arrumação do espaço escolar A casa - organização do espaço interno, externo, na rua. 	<ul style="list-style-type: none"> História da escola. A semana, os meses do ano, o ano corrente (ordenação, duração e simultaneidade). Diferentes famílias: no presente/ passado.
3º ANO	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificação dos grupos profissionais que compõem o bairro. 2- Relações entre estes grupos e a satisfação das necessidades do homem 3- Análise das regras de convivência das pessoas que compõem o bairro, relacionadas com os problemas existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização do bairro - construções, disposição das construções. Meios de transporte. Representação esquemática do bairro Posição do sol em relação à escola (determinação dos pontos cardeais). 	<ul style="list-style-type: none"> O passado do bairro. Como conhecemos a sua historia: pessoas, fontes históricas, testemunhos históricos. Ocupação e transformação. Como as pessoas viviam.
4º ANO	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificação dos grupos sociais divididos por atividades econômicas, que se distribuem pelo Município. 2- Caracterização das atividades produtivas destes grupos, necessidades básicas da população do Município. 3- Importância da comunidade, regras e normas. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da localidade próxima, vizinhança, posição (pontos cardeais e colaterais), partindo da recordação de bairro até município. Área urbana/área rural- limites. Uso de planta oficial-representação gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> História do Município ✓ como surgiu? ✓ ocupação do espaço / expansão ✓ transformações / diferentes épocas (como as pessoas vivem) ✓ Rio de Janeiro (cidade.) centro cultural e político-histórico.
5º ANO	<ol style="list-style-type: none"> 1- As classes sociais em que está estratificado o Estado. 2- Relações entre as diversas classes, a produção e o modo de vida desta população. 3- Diferentes formas de organização da população do Estado - solução de problemas (associações, grupos políticos, entidades de classe). Identificação dos elementos. Características individuais e grupais. Relações e regras de convivência. 	<ul style="list-style-type: none"> O espaço do Estado do Rio de Janeiro: vizinhança, posição (pontos cardeais e colaterais), coordenadas. Caracterização física. Modificações da natureza, o problema ecológico. ✓ vizinhança ✓ separação ✓ sucessão ✓ direita/esquerda ✓ frente/atrás ✓ em cima/abaixo ✓ interior/exterior ✓ direções cardeais ✓ limites ✓ espaço social 	<ul style="list-style-type: none"> Períodos da evolução da história do Estado do Rio de Janeiro (capital, província, estado). as diferentes épocas (transformações). as diferentes sociedades(açucareira, mineradora, cafeeira, industrial urbana) A cidade do Rio de Janeiro ✓ ordenação ✓ sucessão ✓ duração ✓ simultaneidade ✓ co-seriação ✓ noção de idade

➤ Aplicados aos diversos grupos: - turma,

- família,
- escola,
- bairro,
- município,
- estado.

➤ Desenvolvidos em três etapas: - ação física,

- relato,
- representação gráfica.

APÊNDICE 3 –QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES



QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

1. Dados gerais de identificação:
- a) Escola/*Campus* em que trabalha: _____ Idade: _____
- b) Nível de escolaridade: () Graduação em _____
 () Especialização em _____
 () Mestrado em _____
 () Doutorado em _____
- c) Atua na área de História? () SIM () NÃO
 Em que ano/nível atua: _____
2. O que é o tempo para você? O que significa esta palavra, este conceito?
- _____
- _____
- _____
3. Você acredita na existência do tempo? () SIM () NÃO
 Por quê?
- _____
- _____
- _____
4. Qual é, dentre as opções abaixo, aquela que melhor caracteriza o tempo?
- a) Ele é real (um fato, um ente, uma coisa). Tem uma existência própria e independe do ser humano. Existe mesmo sem que o ser humano esteja presente.
- b) Ele é imaginário, é um conceito construído pela ação intelectual do ser humano (um conceito criado pela mente e pela necessidade humana). Só existe na mente do ser humano.
- c) Ele é uma ilusão apenas, a gente acha que ele existe, mas é um engano dos nossos sentidos e do senso comum.
5. O tempo, como conceito, é (seria):
- a) Útil.
- b) Inútil
6. O tempo é determinado melhor:
- a) Pela experiência psicológica.
- b) Pelos fenômenos da natureza.
- c) Pela sua própria natureza.
- d) Por Deus, ou por uma divindade.
- e) Por nada disso, o tempo não pode ser determinado.

7. O tempo é:
- Contínuo (existe sempre).
 - Descontínuo (às vezes deixa de existir).
8. O tempo é:
- Reversível (podemos voltar atrás no tempo).
 - Irreversível (não podemos voltar atrás no tempo).
9. Viagens no tempo são:
- Possíveis, tanto para o futuro quanto para o passado.
 - Possíveis só para o futuro.
 - Possíveis só para o passado.
 - Impossíveis
10. O tempo é:
- Cíclico (ele volta, as coisas se repetem do mesmo jeito).
 - Linear (ele não volta, as coisas não se repetem iguais, mesmo quando são parecidas).
 - Às vezes é cíclico, às vezes é linear.
11. O tempo...
- ...passa (flui) sempre com a mesma rapidez.
 - ...às vezes pode passar (fluir) mais rápido, às vezes pode passar (fluir) mais lentamente.
 - ...às vezes passa (flui) mais rápido, mas nunca passa (flui) mais devagar.
 - ...às vezes passa (flui) mais devagar, mas nunca passa (flui) mais rápido.
 - ...o tempo não passa (flui).
12. O tempo, em sua opinião, aquilo que você chamou de tempo:
- É o mesmo para todas as pessoas.
 - É o mesmo para alguns apenas, para outros é diferente.
 - Não é igual para ninguém.
13. O tempo:
- Pode encolher (diminuir), mas nunca dilatar (espichar).
 - Pode encolher (diminuir) e também pode dilatar (espichar).
 - Não pode encolher (diminuir), mas pode dilatar (espichar).
 - Não pode nem encolher (diminuir) nem dilatar (espichar).
14. O tempo:
- Existe e sempre existiu.
 - Só existiu depois de um evento criador (por Deus ou por uma divindade)
 - Só existiu depois de um evento criador (pelo Big Bang, sem qualquer intervenção divina)
 - Só existiu depois de um evento criador (pelo Big Bang, que é obra de Deus, ou de uma divindade)
15. O tempo, como conceito, é importante para quê?
- Para controlar as atividades de nossas vidas.
 - Para ter consciência de que ele é efêmero e que tudo passa.
 - Para entender os processos de mudança nas sociedades, etc...
16. Existe diferença entre tempo cronológico, o tempo histórico e o tempo psicológico?
- () SIM () NÃO
- Se existe qual seria?
- O cronológico está ligado à organização (dias, meses, anos, etc.); o histórico ao entendimento do funcionamento e estruturas existentes na sociedade (Idade Média,

Moderna, etc.), enquanto o psicológico à aprendizagem dos indivíduos, como cada um sente seu tempo.

- b) O cronológico pode ser quantificado, contado, medido, uma forma que construímos para “arrumar” os fatos ocorridos. O histórico é determinado pelas transformações pelas quais as sociedades passam e o psicológico é a maneira como nós (sujeitos) percebemos e vivenciamos a realidade.
- c) O cronológico diz respeito à sequência temporal, à simultaneidade, ao antes/depois. O histórico está ligado às mudanças na sociedade; é um tempo que “passa” mais devagar. O psicológico está relacionado ao próprio tempo do indivíduo, intrínseco e individualizado.
- d) O cronológico refere-se ao tempo no sentido de medida (calendário, horas, etc.). O tempo que nos constitui através da história, tanto social como individualmente refere-se ao histórico e o tempo que “sentimos” ao psicológico.

17. Como você trabalha a noção de presente/passado no ensino de História?

- a) Como um acontecimento que ocorreu em outra época, em outro século, influenciou ou ainda influencia nossa sociedade atual.
- b) Procura sempre trabalhar o presente à luz do passado, relacionando-os.
- c) Através da história de vida dos alunos, trabalhando os fatos simultâneos, a linha de tempo com os fatos históricos, a cronologia, o antes e depois e a duração (as relações temporais).

18. Nas suas aulas, como você trabalha a memória?

- a) Por meio de fotografias, certidões, cartas e relatos.
- b) Por meio da experiência prévia dos alunos e relatos familiares e sociais.
- c) Por meio de pesquisa de outras épocas.
- d) Por meio de pesquisa e levantamento de diferentes fontes históricas para uma reconstituição histórica.

19. Quais são as estratégias utilizadas por você para as aulas de História, para trabalhar com o conceito de tempo?

- a) Construção de diferentes instrumentos de medição do tempo.
- b) Comparação de imagens de paisagens (lugares, moda, modo de vida, etc.) em diferentes épocas.
- c) Construção de linhas de tempo para trabalhar a ordenação cronológica, simultaneidade, tempo decorrido, enfim todas as relações temporais.
- d) Relatos orais e escritos, e leitura de livros e textos.

20. Como você utiliza o conhecimento prévio do aluno, neste tipo de conceito?

- a) Não utilizo porque os alunos não possuem conhecimentos prévios sobre o conceito de tempo.
- b) Relaciono história de vida individual, memória e história da sociedade.
- c) Utilizo a bagagem do aluno, para, a partir daí, ampliar esse conceito, construindo e reconstruindo.

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“A construção do conceito do tempo no ensino da História: como pensam os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.”** Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum tipo de consequência ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa pretende analisar quais são as percepções acerca do conceito de tempo e que práticas pedagógicas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam para a construção deste conceito no processo de ensino-aprendizagem de História.

O estudo pretende colaborar para o efetivo desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, no ensino da História, visando à formação de sujeitos críticos e autônomos.

Sua cooperação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e permitir observação das atividades em sala de aula, não havendo riscos com a sua participação.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Ainda que os resultados da pesquisa sejam divulgados com a finalidade sociocultural, educacional e científica, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21).2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora Ana Cristina Calabria Vicente Mangi no e-mail anacrisrj@gmail.com ou no telefone (21)99411-4266 ou com o orientador da pesquisa Dr. Renato da Silva no e-mail redslv@unigranrio.edu.br ou no telefone (21) 99999-3726.

Pesquisador Responsável pelo projeto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a) na pesquisa e concordo que participe.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE 5 – TERMO AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, _____, CPF _____,
RG _____, responsável legal pelo menor _____
_____, aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental, depois de
conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem
como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do aluno, especificados no
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os
pesquisadores Ana Cristina Calabria Vicente Mangi e Renato da Silva do projeto de pesquisa intitulado
**“A construção do conceito do tempo no ensino da História: como pensam os docentes dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.”** a realizar as fotos que se façam necessárias
e/ou a colher seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para
fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da
pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos
das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos
idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999,
alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE 6 – PROJETO - OS OBJETOS E AS HERANÇAS CULTURAIS CONTAM HISTÓRIAS

Planejamento do Projeto

➤ **GRUPOS:** 4º e 5º anos

➤ **PRODUTO FINAL:**

A organização, preparação e a realização de uma exposição, catalogação de objetos trazidos de casa e/ou recolhidos na escola, atendimento ao público visitante, de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, além de um registro das etapas de elaboração, como memória do trabalho.

A exposição poderá ser visitada por outros alunos da escola e por responsáveis.

➤ **DATA PROVÁVEL:** 3ª semana de novembro

➤ **DURAÇÃO APROXIMADA:** 5 semanas

➤ **JUSTIFICATIVA**

Observamos que as crianças estão cada vez mais cedo diante de tecnologias que imprimem velocidade máxima em tudo o que fazem: jogos de computador, *videogames*, televisão, *e-mails*, esportes de ação etc. Tudo é muito rápido; a parte visual é extremamente aguçada, chama a atenção por detalhes que os olhos infantis já se acostumaram a perceber: movimento, cores e tecnologia. Observar, escolher e pensar a respeito de objetos, que de certa forma não está no rol das escolhas infantis, pode trazer para o grupo novas possibilidades de reflexão sobre um assunto de grande importância: o conhecimento que se tem da própria história. Como saber sobre isso? Só os adultos são capazes de contá-la? Como é possível reconhecer elementos fundamentais para a constituição das heranças culturais?

No dia a dia, utilizamos diferentes objetos, para as tarefas mais corriqueiras: a xícara do café da manhã, o cadeado para trancar o portão, a caneta esferográfica para escrever. Sabemos exatamente a função de cada objeto, mas, para suprir nossas necessidades, não precisamos fazer uma análise mais detalhada da história que ele "conta".

Quando mencionamos "apreciação de objetos" o que nos vem à cabeça? Obras de arte? Museus? Lugares onde o patrimônio histórico de um grupo está guardado? Com este projeto, você é convidado, juntamente com seus alunos, para uma "leitura" de objetos, que começará na sala de aula, antes de qualquer visita à instituição cultural.

Caberá ao professor iniciar uma investigação com objetos familiares trazidos à escola pelos alunos. Eles são convidados a observá-los como fontes de informações e referências para contarem histórias associadas às origens e características de suas famílias e às heranças culturais dos povos formadores da nação brasileira. Ao analisarem essas evidências materiais da cultura e perceberem que a elas podem ser agregadas valores diversos - por exemplo, afetivos, econômicos, artísticos, os alunos desenvolvem sua capacidade de olhar e refletir sobre o significado dos objetos apresentados nos espaços expositivos.

Pesquisando as diversas etapas necessárias para organizar uma exposição, os estudantes se preparam para concluir esse projeto realizando uma exposição relacionada a suas heranças culturais, em que articulam os objetos que trouxeram para a escola a suas narrativas. Essa atividade contribui para que assumam uma percepção crítica e criativa em

relação à maneira como são expostos conjuntos de objetos em mostras de instituições culturais.

Neste projeto, os alunos dos 3º, 4º e 5º anos, entrarão em contato com uma parte da história que não está explícita no objeto, é imaterial, mas que o material carrega por inúmeros motivos: por fazer parte daquela família, por ter sido um presente muito importante, por ser algo que está há anos com a mesma pessoa, por ter chegado em um momento de grande tristeza ou por várias razões curiosas que as próprias crianças descreverão.

Os alunos iniciarão o percurso de reflexão sobre as narrativas que os objetos "contam" pela observação e pelo toque, para, assim, formularem hipóteses a respeito de como e por que eles foram confeccionados. Essa análise contará com alguns desdobramentos que trarão para os alunos conhecimentos históricos sobre certa época, o comportamento de diferentes grupos, o modo de vestir, a utilidade de alguns objetos e os valores afetivos e monetários do artefato em questão.

➤ **OBJETIVOS**

- Observar a necessidade do registro histórico; a existência de fontes históricas.
- Conhecer a história através da reconstituição das décadas através do tempo.
- Reconhecer e valorizar fontes de informação contidas em objetos trazidos de casa ou da casa de algum parente que representem aspectos importantes para a história pessoal e/ou familiar de cada aluno, identificando as correlações existentes entre os depoimentos do grupo.

➤ **O QUE SE ESPERA QUE OS ALUNOS APRENDAM**

Por meio da análise de objetos, da produção de textos e da reflexão sobre o tempo histórico que os objetos ocupam, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer os objetos como "portadores de narrativas" sobre o passado, podendo ser vinculados a diferentes tipos de valor (afetivos, artísticos) ou mesmo tratados como documentos históricos.
- Produzir narrativas que tenham como foco as heranças culturais com base em objetos selecionados por eles.
- Refletir a respeito dos locais e objetos que contam a história de um tempo ou de um grupo.
- Perceber como os espaços expositivos se organizam.
- Reconhecer os espaços expositivos como fontes de informação e lazer.
- Identificar, pelas características próprias de alguns objetos, informações relevantes sobre a exposição.

➤ **ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:**

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS

Para que os alunos pensem sobre as necessidades que impulsionaram as transformações ocorridas ao longo do tempo, as questões afetivas que os objetos podem "guardar" ou ainda como essa história é revelada pela utilização de determinados materiais na própria confecção,

é necessário que entrem em contato direto com tais elementos. Esse contato será promovido na escola, antes da visita à instituição, observando objetos que contam sua própria história.

2. TOCAR, CONTAR, OBSERVAR PARA CONHECER

- Objetivo

Fazer com que os alunos pensem a respeito da história que os objetos contam ou que podem ser contadas por meio de sua observação.

- Encaminhamento

Este é o momento propício para saber quais os conhecimentos dos alunos em relação a alguns objetos trazidos por você ou presentes no cotidiano da escola.

- a) Escolha alguns objetos seus, que apresentem peculiaridades de uma época, que contem sua história ou a de sua família, por exemplo: roupas antigas e atuais, adereços de cabelo, discos, utensílios de cozinha, aparelhos elétricos ou eletrônicos, rádio de pilha, fotos em preto-e-branco ou outro objeto cuja utilidade, hoje em dia, os alunos não conheçam.
- b) Convide-os para sentar em roda, pois esse tipo de organização da sala garante que todos olhem para quem fala, em uma posição confortável. Você pode também levá-los para conversar em outros ambientes da escola, como um espaço externo agradável. Essas ações favorecem a concentração e estimulam as crianças a manter-se atentas aos que pedem a palavra. Estabeleça a seguinte conversa com o grupo:
 - o Gostaria que pensassem a respeito do que eu trouxe, depois de tocar, sentir o cheiro, observar os materiais, as formas e os tamanhos. Como supõem que foram confeccionados? O que sabem ou imaginam sobre cada um? Vocês têm algo parecido em casa?
 - o Por que acham que eu escolhi esses objetos para conversarmos?

Ressalte a história que está sendo contada enquanto tentam caracterizar cada objeto e enfatize que durante a observação vão investigar cada detalhe. Procure acrescentar informações à medida que os alunos expõem suas ideias. No entanto, espere que elas investiguem, falem, levantem hipóteses a respeito dos objetos, para, em seguida, você contar detalhes em cada narrativa.

3. HISTÓRIA TRAZIDA DE CASA

- Objetivo

Selecionar entre os vários objetos que fazem parte do cotidiano dos alunos algum que "conte" ou expresse uma situação familiar que possa ser compartilhada com a turma, entendendo assim que os objetos têm histórias.

- Encaminhamento

- a) Para iniciar esta atividade, retome a anterior, lembrando as histórias que surgiram após a observação dos objetos que você trouxe, e pergunte aos alunos se em sua casa ou na de um parente há um objeto que conte histórias de sua família ou de algum membro dela.
- b) Solicite aos alunos que tragam o objeto para apresentá-lo à turma. Explique-lhes que a escolha pode ter vários motivos: um objeto "esquisito", confeccionado com um material interessante, algo que está na casa deles há muitos anos, um presente

especial, uma peça que lhes pareça antiga, algo que tem um cheiro de que gostem etc. O importante é que cada aluno converse com os colegas sobre o que escolheu. Marque uma data para a chegada dos objetos e assegure ao grupo que eles serão muito bem cuidados enquanto estiverem na escola.

4. MUITAS HISTÓRIAS DIFERENTES

- **Objetivo**

Interagir com os objetos trazidos pelos alunos, encontrando semelhanças entre a história de cada um e a dos colegas, comunicando fatos, ideias ou situações que acompanharam a escolha dos objetos.

- **Encaminhamento**

- a) Aos alunos que trouxerem objetos deve ser reservado um momento para que falem sobre eles para o restante da turma. Lembre-se de que esse espaço pode ser oferecido em várias aulas, dependendo do número de alunos que farão a apresentação e da quantidade de objetos. Caso algum aluno não possa contribuir com algum objeto, isso não deve ser empecilho para continuar pensando a respeito da proposta.
- b) Prepare uma ficha de apresentação do objeto para nortear a conversa que os alunos terão com os colegas:
 - **Nome do objeto:**
 - **Por que foi escolhido:**
 - **O que você sabe sobre ele:**
- c) Se puder, grave as falas dos alunos como meio de registrar o percurso do trabalho e como material que poderá ser apresentado juntamente com a exposição no final do projeto.
- d) Aproveite o momento para propor alguns desdobramentos para esta etapa, por exemplo:
 - agrupar os objetos por categorias (brinquedos, objetos de casa etc.);
 - fazer desenhos de observação dos objetos trazidos;
 - escrever um texto sobre o objeto de que cada um mais gostou, justificando a escolha.
- e) Depois da apresentação dos objetos, lance as questões:
 - Poderíamos apresentar nossos objetos e contar um pouco de sua história para um público maior que o de nossa classe? Para isso eles precisariam estar organizados? Acolha as ideias dos alunos produzindo uma lista com todas as sugestões que ofereceram.
 - Se fizéssemos uma exposição dos objetos trazidos de casa, o que poderíamos informar/contar?

5. O QUE É PRECISO SABER PARA PREPARAR UMA EXPOSIÇÃO? NOSSAS HISTÓRIAS, REUNIDAS EM UMA EXPOSIÇÃO

- **Objetivo**

Aprender a preparar uma exposição, partindo do reconhecimento da importância de espaços que cuidam do patrimônio cultural e histórico da sociedade.

Montar a exposição, aprendendo como organizar e selecionar seções com base em informações e objetos com características variadas.

- **Encaminhamento**

Os alunos começarão a pensar além da história particular que o objeto carrega e poderão ampliar a discussão para as instituições responsáveis por cuidar do patrimônio cultural e histórico de uma sociedade.

a) Pergunte aos alunos:

- ***Vocês já visitaram uma exposição?***
- ***Para que servem as exposições?***
- ***Vocês conhecem lugares onde são realizadas exposições?***

b) Prepare uma lista coletiva com as ideias da turma a respeito dessas questões e coloque-a no mural da classe.

c) Tendo em vista que a maior parte dos alunos trouxe um objeto, disponha-os novamente em um espaço da sala, sem nenhum critério previamente estabelecido, e pergunte como organizariam esses objetos.

d) Divididos em pequenos grupos, os alunos vão fazer um registro que indique a organização que estão propondo. Cada grupo justificará sua escolha de forma oral. Aproveite este momento, assim como outros em que seus alunos participam de forma oral, para estimular o diálogo e a fala espontânea. Esses momentos propiciam situações de comunicação em que os alunos podem se expressar e, com seu auxílio, ampliar os recursos linguísticos, ao mesmo tempo em que aprendem a estruturar o próprio discurso e a regular a própria fala de acordo com os diferentes contextos - formais ou informais. É fundamental, para um trabalho com a linguagem oral, que você se mostre disposto ao diálogo, à comunicação, convicto de que cada um tem algo a acrescentar ao grupo. Não é necessário corrigir a fala do aluno a todo instante, mas algumas vezes vale a pena reformular o que foi dito de maneira mais apropriada, dando exemplos de vocabulário, de estrutura de frase, de uso adequado de conectivos etc. É importante também mostrar aos alunos que algumas expressões típicas da linguagem oral informal devem ser evitadas em situações mais formais de fala, como as gírias.

e) Anote essas falas e peça aos alunos que pensem sobre a questão: depois da exposição montada, não ficaremos o tempo todo à disposição dos visitantes para falar dos objetos. Assim, não seria importante oferecer algum tipo de informação às pessoas? Como deveríamos fazer isso? Levante a necessidade de uma ficha catalográfica com algumas informações a respeito do objeto, como aquela preenchida quando falaram pela primeira vez do que trouxeram. Em geral, as fichas catalográficas contêm informações sobre a procedência do objeto: ano de confecção, a quem

pertence, de que material é feito, e se foi doado por alguém. No caso das peças que os alunos trouxeram, é interessante adicionar-lhes particularidades, por exemplo: "Meu avô trouxe este chapéu de couro do Ceará e todos os homens da família já foram fotografados com ele". De acordo com o tema de cada grupo de objetos, informações sugeridas pelos alunos poderão ser incluídas nas fichas. Lembre-se dos desdobramentos propostos anteriormente e insira novas informações.

- f) Você pode acrescentar outras formas de registro ao longo das diferentes etapas do projeto - fotografia, filmagem, desenhos, entrevistas com pessoas definidas pelo grupo etc. -, e posteriormente incorporá-las à memória do trabalho.

6. NOSSAS MEMÓRIAS - AVALIAÇÃO

- **Objetivo**

Avaliar o processo de trabalho por meio de anotações, conversas e produção de material com registros de todas as etapas do projeto.

- **Encaminhamento**

1. Logo após a conclusão da exposição na escola, é fundamental que os alunos possam expressar e registrar opiniões sobre o trabalho realizado atentando para aspectos importantes em seu desenvolvimento:
 - ***Conseguimos comunicar o que pretendíamos na exposição dos objetos trazidos de casa?***
 - ***Que tipo de retorno obtivemos do público visitante?***
 - ***Foi importante fazermos uma exposição sobre os objetos que nos são significativos? Por quê?***
2. Antes de desmontar o espaço expositivo, leve o grupo novamente até lá para registrar com desenhos alguns objetos e sua disposição no ambiente. Esse registro será o último que acompanhará as outras anotações que foram garantindo ao longo do projeto a memória do trabalho.
3. Planeje como serão organizados os registros realizados durante o projeto: em um portfólio, ou em um caderno de memórias da turma, ou em um álbum de fotografias, ou em cartazes ou outra forma escolhida com os alunos. Recupere a lista que ficou exposta no mural da sala com as ideias do grupo sobre as exposições e compare com o que foi vivido. É importante que o registro seja reflexivo, que cada aluno pense sobre o percurso de execução, destacando os momentos de maior envolvimento para finalizar respondendo: "O que aprendi com este trabalho?". Todo o processo de execução do projeto também precisa ser avaliado, de forma coletiva, levando em conta diferentes aspectos: o envolvimento do grupo, as produções escritas, os discursos orais, e as anotações realizadas durante a visita a um espaço expositivo.

7. FOTOS DA EXPOSIÇÃO –

Fotos 9 a 14: Exposição produzida pelo Projeto - OS OBJETOS E AS HERANÇAS CULTURAIS CONTAM HISTÓRIAS – com alunos dos docentes pesquisados



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria