



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

**EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA O
TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE
AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS
REDES DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DE
BRASILÂNDIA/MS**

Londrina
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2017

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

**EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA O
TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE
AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS
REDES DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DE
BRASILÂNDIA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

SANTOS., Anilton Diogo dos.

EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE AULA : AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS REDES DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DE BRASILÂNDIA/MS / Anilton Diogo dos SANTOS.. - Londrina, 2017.
152 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa CAINELLI.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. - Tese. 2. Educação Histórica. - Tese. 3. Tempo e Temporalidade Histórica. - Tese. 4. Empatia Pedagógica. - Tese. I. CAINELLI, Marlene Rosa . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

**EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA O
TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS REDES DE
ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DE BRASILÂNDIA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Schmidt
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de março de 2017..

À minha mãe, (*in memoriam*)

Por seu amor incondicional, todas às minhas conquistas são suas.

À minha avó, Maria Cândida,

Por nunca duvidar – mesmo nos momentos em que duvidei; obrigado por ser meu alicerce e apoio, esta caminhada nunca seria tão intensa sem seus conselhos e amor.

À minha Rafaela,

Que sempre esteve ao meu lado – mesmo quando a distância pesou e a pesquisa ofereceu-lhe minha ausência. Por levantar-me, quando sozinho não poderia.

Este texto e meu amor são seus.

A Valdecir Gregio e Sara Diogo,

Sem os quais nada disso teria acontecido.

À minha família e meus amigos,

Obrigado por fazerem o caminho leve.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram ao meu lado no fazer de mais um sonho. São muitas às pessoas que me ofereceram a possibilidade de acolhimento, amizade e ajuda nesta jornada. Agora, ao redigir essa singela demonstração de afeto receio que a memória possa trair-me, assim ao agradecer também me desculpo, pois, sou privilegiado de ter encontrado no percurso de toda à minha existência, pessoas que me possibilitaram ser melhor.

Aos professores que aceitaram o desafio de participar, partilhar e ajudar nesta pesquisa – muito mais de vocês, que minha. Recebam meu abraço e minha gratidão eterna.

À Marlene Cainelli, minha orientadora, por proporcionar-me muito mais que um título acadêmico. Sempre levarei sua amizade, carinho e conselhos aonde quer que eu vá. Será sempre meu modelo profissional, tenho orgulho de fazer parte do *#teamcainelli* e espero estar e desfrutar da sua companhia, pois sua visão de mundo e de nossa profissão é algo com a qual quero estar sempre em consonância, se assim não for, sei que estarei cometendo algum erro.

À banca composta por profissionais do mais altíssimo nível. Mulheres que me orgulham ao avaliarem meu trabalho, dado que são referências teóricas, de amizade e de luta. Sandra, conviver com você e seu olhar sobre a educação e o mundo, engrandeceram-me muito – serei sempre seu fã. Márcia, suas contribuições foram fundamentais à finalização deste trabalho, muito obrigado. E Dolinha, terminar esse ciclo é um sonho e gostaria que soubesse que ele ficou muito maior, quando na banca de qualificação disse que meu texto tinha coração – apostado que não tão generoso quanto o seu.

Aos colegas da turma de História (2008/2011), as reflexões que exponho nesta dissertação começaram em nossas aulas, com nossas conversas e intenções de usar o ensino de História para mudar o mundo. Aos professores e seus ensinamentos – a saudade daquele tempo sempre estará em meu peito.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina foi uma longa viagem de aprendizagens e experiências, além de um grande prazer.

Agradeço à minha mãe, que já não está entre nós, mas esteve sempre em meus pensamentos e nos dias solitários me encheu de força e esperança – de que este caminho era possível. Obrigado, por nunca deixar-me desacreditar.

Sou grato, por além de neto ser amigo da pessoa mais sábia que conheci – Dona Maria Cândida, nunca serei merecedor de seus cuidados, posso afirmar que sem à senhora, pensar neste momento seria loucura. Nem em um milhão de anos retribuirei seu amor e carinho incondicionais.

À minha namorada, Rafaela, pois acreditou que esse sonho podia ser real, antes mesmo de ser possível. Desde a primeira etapa do processo estive ao meu lado, enquanto fazia a prova – esperava-me no carro, sempre levarei você comigo. Espero que a vida me permita ser tão importante para você e suas conquistas, como você é para mim. Amo-te.

Deus me deu um irmão e me alegro por isso. Adilson, essa conquista também é sua, sei que torce por mim e sempre me apoiou quando precisei. Muito obrigado.

A vida me possibilitou escolher outros irmãos e irmãs, e escolhi os melhores. Obrigado Emílio, por nunca furtar-se – tenho muita alegria em saber que mesmo com a distância entre nós, sempre estará ao meu lado em tudo que eu precisar. Gustavo, Jonathan e nossa estada pontaporense. Rebeca, Thamires, Elizabeth, Silvana, Julise, Lorena, Paula e Clau, amigas/irmãs londrinenses.

Ao meu primo Leandro e meu companheiro de jornada Edilson, o meu coração estará sempre conectado ao de vocês. Sou muito grato pela nossa amizade – acreditem quando digo que vos amo.

Agradeço de todo meu ser, os amigos que estiveram ao meu lado em minha caminhada por Londrina – os que o mestrado me possibilitou do grupo de pesquisa História e Ensino, da Unopar e de eventos ligados à educação histórica. Obrigado por proporcionar-me momentos que levarei para sempre.

À Ana Paula Squinelo, você é maravilhosa, obrigado por tudo. Júlia Carolina e Larissa Martins, obrigado por me ouvirem e me aclamarem quanto à dificuldade e ausências que esse processo traz.

Aos professores que me auxiliaram em todo o processo. Marta Rovai, que muito contribuiu no processo de confecção do projeto e tornou-se uma conselheira e amiga estimada. Valdecir Fontoura, mais uma vez, você é tudo o que eu queria ser como humano e profissional. Marília Gago, por ajudar-me com os instrumentos. Ronaldo Cardoso Alves, por sempre dar-me dicas preciosas sobre como aliar a epistemologia da História a questões ligadas à aprendizagem histórica. Rita Pacheco, agradeço pelo carinho e dicas.

Aos amigos curitibanos, João, Carla, Sérgio, Adriane e a querida Lidiane, sempre dispostos a ouvir minhas dúvidas e falarem sobre minha pesquisa.

Aos amigos de sempre, por apresentarem a doçura do estar junto quando tudo que mais queria era deixar tudo para trás. Muitas vezes uma conversa despreziosa, um tereré regado a fofoca, ou uma cerveja gelada era tudo que precisava para juntar os cacos e voltar à dura realidade da pesquisa.

À minha família. Todos foram maravilhosos. Amo todos vocês e nunca vou esquecer-me dos muitos esforços que fizeram para que realizasse este sonho. Espero poder externar meu carinho a cada um de vocês e os farei pessoalmente, pois, se fizesse nesse espaço os agradecimentos seriam quatro vezes maiores que o texto desta dissertação, tantas são as lembranças de pertencer a essa maravilhosa família.

Obrigado ao percurso. Como me alegrou o caminho!

Pode acontecer que, de tanto andarmos vestidos, reluzentes em nossos adereços, e sendo elogiados por todos os que nos cercam, esqueçamos as quão simples e comuns somos quando nos despimos. Assim também parece ser o caso do historiador que ridiculariza as questões de ensino e aprendizagem, tomando as como baixas e mesquinhas, e ignora que elas compõem o ser da nossa própria profissão, a de produzir histórias...

Rafael SADDI

SANTOS, Anilton Diogo dos. **Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula:** as experiências de professores de história das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta investigação consiste em verificar quais noções acerca do conceito de tempo apresentam um grupo de professores(as) das redes Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Brasilândia – Mato Grosso do Sul, além da forma como organizam e empregam essas noções ligadas à temporalidade histórica no exercício docente. Optamos por investigar a relação existente entre o conceito “tempo” e as noções que esse grupo de professores(as) tem sobre essa temática, por concordarmos com Marc Bloch, quando afirma ser o tempo o principal instrumento de trabalho de historiadores e conseqüentemente de professores; e em Jörn Rüsen, para quem a História só cria sentido quando propicia aos humanos condições de experimentar o agir e sofrer humanos no tempo. Teoricamente, apoiamos nossa reflexão nos pressupostos e referencial do campo da “educação histórica”, que procura entender como ocorre o processo de aprendizagem histórica. Como organização metodológica, construímos nossas ações em uma abordagem qualitativa com triangulação de dados. Aceitamos que o caminho metodológico proposto contempla o objeto e objetivos desta investigação, ao propiciar um aprofundamento de nosso olhar sobre questões ligadas ao uso do conceito tempo no espaço de aula, por criar uma interface entre vários instrumentos e dados. Por fim, apresentamos como possibilidade de se ensinar sobre temporalidade algo denominado por nós de “empatia pedagógica” que compreende um aprofundamento da idéia de “atrativo pedagógico” trazida por Marlene Cainelli em aproximação ao conceito de empatia proposta por Peter Lee em concomitância com o que se pesquisa na área de ensino no campo da Educação Histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Tempo e Temporalidade Histórica. Empatia Pedagógica.

SANTOS, Anilton Diogo dos. **Pedagogical empathy as a possibility for work with temporality in the classroom: the experiences of history teachers of the Municipal and State education system networks of Brasilândia/MS.** 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research sought to verify which notions about the concept of time were presented by a group of teachers of the Municipal and State Education Systems in the city of Brasilândia, state of Mato Grosso do Sul, in addition to the way they organize and employ these notions linked to historical temporality in the teaching practice. We chose to investigate the relation between the concept of “time” and the notions of this group of teachers about this thematic because we agree with Marc Bloch, when he says the time is the main working instrument of historians and, consequently, of teachers, and in Jörn Rüsen, for whom History just creates sense when it provides humans some conditions to experience both the act and the suffer of humans in time. Theoretically, we support our reflection in the assumptions and benchmarks of History Education, which tries to understand how the process of history learning occurs. As methodological organization we build our actions in a qualitative approach with triangulation of data. We accepted that the methodological path proposed covers the object and goals of this investigation when it provides a deepening of our view about questions linked to the use of the concept of time in the classes to create an interface among various instruments and data. Finally, we present as a possibility to teach about temporality something called by us of "pedagogical empathy" that includes a deepening of the idea of "pedagogical attraction" brought by Marlene Cainelli in approach to the concept of empathy proposed by Peter Lee in concomitance with what Research in the area of education in the field of Historical Education.

Key words: History teaching. History Education. Time and historical temporality. Pedagogical empathy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Desenho metodológico.....	29
Figura 2 –	Matriz da disciplina de História.....	47
Figura 3 –	Empatia pedagógica.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Eixos temáticos usados por cainelli (2008, 136-141), para aferir às noções de tempo de futuros professores, a partir de relatórios de estágio de história/uel (1983/2005).....	25
Quadro 2 –	Síntese das noções de narrativas, presentes no âmbito da história a partir de gago (2012).....	49
Quadro 3 –	Episódio de aula 1.....	69
Quadro 4 –	Episódio de aula 2.....	69
Quadro 5 –	Episódio de aula 3.....	74
Quadro 6 –	Episódio de aula 4.....	76
Quadro 7 –	Episódio de aula 5.....	76
Quadro 8 –	Episódio de aula 6.....	77
Quadro 9 –	Episódio de aula 7.....	77
Quadro 10 –	Episódio de aula 8.....	78
Quadro 11 –	Aspectos relacionados à identidade profissional do docente, presente no “questionário piloto”	85
Quadro 12 –	Excertos do “questionário principal” sobre o conceito de tempo e seu uso pelo professor.....	86
Quadro 13 –	Excertos do “questionário socioeconômico 2”	89
Quadro 14 –	Resultados taxionômicos das respostas trazidas pelos professores colaboradores	91
Quadro 15 –	Quatro categorias auxiliaadoras do processo.....	94
Quadro 16 –	Dados taxionômicos gerais da categoria 1.....	95
Quadro 17 –	Dados taxionômicos gerais da categoria 2.....	97
Quadro 18 –	Dados taxionômicos gerais da categoria 3.....	99
Quadro 19 –	Dados taxionômicos gerais da categoria 4.....	101
Quadro 20 –	Dados gerais das “sentenças” 19 e 20.....	102
Quadro 21 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 2	103
Quadro 22 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 3	106
Quadro 23 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 4	107
Quadro 24 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 5	109
Quadro 25 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 6	110
Quadro 26 –	Dados “questionário principal” do professor(a) p 8	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CHATA	<i>Concepts of History and Teaching Approaches</i> – Conceitos de História e Abordagens de Ensino
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS/CPTL	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – <i>Campus Três Lagoas</i>
UFMAT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	A BUSCA POR UMA EPISTEMOLOGIA DO TEMPO: A NARRATIVA, O PASSADO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O TEMPO	32
2.1	ENTRE A COMPREENSÃO, A DURAÇÃO E O SENTIDO: A BUSCA POR UMA HISTORIOGRAFIA DO TEMPO	34
2.1.1	O Tempo e o Marcar do Tempo em Ricoeur: Concepções Sobre a Experiência Temporal	38
2.1.2	O Tempo da Duração: Os Annales E As Estruturas Temporais.....	40
2.1.3	Sentido como Forma de Constituição Temporal.....	43
2.2	A NARRATIVA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O TEMPO	47
3	A APRENDIZAGEM DO TEMPO EM HISTÓRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A SALA DE AULA	52
3.1	ASPECTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL.....	53
3.2	O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA NO CENTRO DO DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	59
3.3	A APRENDIZAGEM DO TEMPO EM SALA DE AULA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMINHO PARA ENTENDERMOS COMO SE ENSINA.....	61
3.4	O TEMPO NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EMPÍRICA E O USO DO CADERNO DE CAMPO	66
4	AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE BRASILÂNDIA/MS SOBRE O ENSINO DAS NOÇÕES DE TEMPO	81
4.1	A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO: O USO DE QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	82
4.2	O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS TRAZIDOS PELO QUESTIONÁRIO	88
4.3	A NARRATIVA INTERNA: O TEMPO TRAZIDO PELA FALA DOS PROFESSORES	103

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	130
APÊNDICE A	Questionário referente aos aspectos socioeconômicos do período em que cursava graduação em História.....	131
APÊNDICE B	Questionário referente aos aspectos socioeconômicos ligados à sua atuação na docência em História.....	135
APÊNDICE C	Instrumento de coleta de dados empíricos para pesquisa de mestrado em Educação.....	140
	ANEXOS	143
ANEXO A	Termos de consentimento – Livre Esclarecido	144

PREÂMBULO

O relevo desta investigação começa a tomar forma no início de 2012, quando um jovem professor de História entra, poucos dias após tomar posse de seu diploma, pelo retângulo da porta de uma sala de aula. Quantas emoções perpassam a cabeça desse jovem professor. Quantos medos e angústias.

Não que fosse mal preparado, sua formação foi em uma Universidade Federal, lembrava-se que muitos professores, no afã de talvez motivar alunos já assustados por uma rotina de trabalho diurno e estudo noturno, tendo como norte, o baixo índice de brasileiros em universidades públicas e a dificuldade histórica deste ingresso – que esses eram privilegiados e deveriam empenhar-se e aproveitar o processo formativo.

Seu medo não vinha de sua formação, mas do fato de que mesmo formado, sentia-se despreparado diante dos olhos inquietos de “seus” alunos. Era até pouco, parte dessa audiência. Sua primeira certeza era de que, isso “de dar aula”, mesmo com o estágio na educação básica ou no caso desse aluno – com experiência como pibidiano, não se aprendia na universidade. Pressentia que a Universidade havia apenas dado uma possibilidade e que a forma como o professor tornar-se-ia dependeria da forma como construiria laços e elos com àquela audiência de olhos inquietos.

Professor iniciante, na busca de oportunidades, conseguiu a sua primeira experiência em docência em uma escola localizada no distrito sede de uma Usina de Álcool, a Companhia Brasileira de Açúcar e Álcool – ou simplesmente Debrasa¹, à distância de 40 quilômetros de sua cidade. Como a escola era pequena e com poucos alunos, por consequência poucas salas, já se aventurou em lecionar História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Isso fez do desafio um risco.

Mas foi, dizem que a inexperiência só pode ser vencida a partir da experiência, não é? Foram dois anos nesse local, interrompidos pela possibilidade de lecionar em sua cidade. Seu sonho e sua aspiração atingidos, muitas aprendizagens na mala e uma grande dúvida, não a única, surgida da pergunta de uma aluna, agora a mais importante – por ser o estopim desta investigação.

Quando questiona: - “Professor, sei que o senhor deve gostar de História, mas qual o sentido de estudar uma disciplina em que tudo está no passado? Tipo, matemática também é

¹ Usina fundada em 1978, pelo grupo CBAA, localizada na rodovia MS-395, Km 30 s/nº - Zona Rural – Brasilândia/MS, sendo por muito tempo um importante pólo gerador de renda e trabalho para a região, atualmente não está operando.

chato, mas pelo menos serve, para que serve a História?” a aluna coloca um centelha de dúvida na cabeça deste professor.

Sem dúvida, iniciante ou não, essa é uma questão repetida ano após ano para muitos professores de História pelas escolas deste país. E sinceramente, esse jovem professor ainda não sabe responder essa questão, mesmo que Marc Bloch também tenha que ter respondido para seu jovem filho.

Como dito, durante a graduação surgiu à possibilidade de participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto História – *Campus* de Três Lagoas, um dos primeiros na área de História no Brasil e o pioneiro na disciplina em Mato Grosso do Sul.

O projeto era coordenado pelos professores, Maria Lima² e Valdecir Fontoura³ e caracteriza-se por focar na atuação do bolsista na escola, na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem. Fazíamos nossas atividades sempre com esse alvo, a sala de aula.

À escola que acampou o projeto PIBID, neste período, na cidade de Três Lagoas foi o colégio Estadual Dom Aquino Correia e com auxílio dos professores, coordenadores e da direção vários projetos foram pensados e desenvolvidos, entre os quais a confecção em sala de aula com alunos de revistas temáticas, jornais, *folders* e até mesmo um documentário sobre o período da Ditadura Militar Brasileira.

Além da preocupação com as questões ligadas a esta atuação do grupo na escola, era muito marcada a preocupação teórica com reuniões semanais para leituras e debates de textos em um grupo de pesquisa. Nesse grupo, por exemplo, muitos de nós tivemos o primeiro contado com autores como Michel de Certeau, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marlene Cainelli, entre tantos outros. Destaco esses por serem importantes no campo teórico, e também, por terem relação com a busca pela resposta motivadora dessa pesquisa.

Outro fato que deve ser considerado, é que as disciplinas pedagógicas ou de ensino durante a maior parte do período de minha graduação foram ministradas por Valdecir Fontoura – até o segundo ano; e por Maria Lima, que chega a Três Lagoas e começa a trabalhar com todas as disciplinas de ensino de nosso curso, intituladas Prática de Ensino.

² Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (1990), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Enfoca em seus estudos, as relações entre língua/linguagem escrita e pensamento histórico no contexto das práticas de significação do tempo presente nas aulas de História do Ensino Fundamental II. Em Três Lagoas ministrou aulas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios.

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (Presidente Prudente/SP). Professor Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, *Campus* de Três Lagoas/MS. Pesquisador vinculado ao LEA/CPTL/UFMS (Laboratório Multidisciplinar de Ensino e Aprendizagem) e Coordenador do Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia (LABEPED) - CPTL/UFMS. No curso de História ministra aulas nas disciplinas de Didática e História da Educação.

Destacamos essa informação, porque entre os sujeitos desta pesquisa, que em seu tempo serão apresentados, muitos foram alunos desses professores.

Muito da teoria e das noções sobre como ser professor, daquele jovem, foram construídas no encontro deste com Maria Lima, Valdecir Fontoura e o grupo PIBID – Subprojeto História/ *Campus* de Três Lagoas.

Em se tratando da pergunta à qual essa investigação orbita e as trajetórias que constituem essa pesquisa, saliento que ao retornar para Brasilândia tomo ciência de um curso de extensão oferecido pelo curso de História da UFMS/CPTL, a partir de um projeto financiado pela fundação Ford⁴, na qual antigos professores da época de graduação, a saber, Lourival do Santos e Fortunato Pastore auxiliariam interessados na confecção de projetos para submissão em programas de mestrado.

Uma amiga da turma de graduação estava no mestrado e deu muita força para que esse jovem professor considerasse a possibilidade de partir para o mestrado, se inscrevesse no curso e elaborasse um projeto. Ele se inscreveu e foi.

Logo no primeiro encontro, Lourival – que era coordenador do projeto – explicou como seria a dinâmica das atividades. Devido à grande diversidade de cursos contemplados, uma vez que haviam entre os participantes formados em diferentes cursos, assim, o foco não seria teórico e sim, procedimental. Ou seja, aprenderíamos a fazer um pré-projeto, mas a temática e a parte teórica deveriam ser buscadas por nós. Entretanto, para isso teríamos um tutor que estaria à inteira disposição para auxiliar-nos.

A primeira atividade era pensar em um problema que pudesse levar a uma investigação, que poderia desaguar em uma pesquisa de mestrado ou doutorado. Era a chance, de ouro, de responder a tal pergunta; mas com o amadurecimento do projeto, não parecia saudável querer saber “por que estudar história era chato?”, contudo, entender como as pessoas aprendiam história e construíam conceitos temporais parecia fazer muito sentido.

Lembro-me que entre os teóricos lidos, durante os grupos de pesquisa, foi destacado o nome da professora Marlene Cainelli – precisamos falar sobre Cainelli. Até esse momento, Cainelli era um nome, uma citação. O jovem professor nada sabia sobre ela. Mas ao chegar em casa, no sábado à noite – vale lembrar que o curso era sexta à noite e sábado o dia todo – olhando entre os textos da época de graduação, lá estavam: CAINELLI, Marlene Rosa. **Os**

⁴ O curso prepara potenciais candidatos(as) para processos seletivos de Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) de universidades brasileiras. Carga horária total: 180 horas/aula (144 horas presenciais e 36 horas de dedicação à escrita do projeto, com o apoio dos tutores). As aulas presenciais foram distribuídas em três disciplinas: Redação Acadêmica (48 horas); Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Projeto de Mestrado (68 horas) e Língua Inglesa Instrumental (28 horas).

Saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. Currículos sem fronteira, v.08, n.2, p. 134-147, 2008; e _____. **Educação Histórica:** perspectivas de aprendizagem da história no Ensino Fundamental. Revista Educar. Editora UFPR: Curitiba, 2006.

Era isso, havia uma vaga ideia de um problema, alguém que falava sobre o problema, mas faltava consultar o currículo lattes, a fim de saber se ela ainda pesquisava essa temática.

Outra possibilidade teórica, também surgida dos textos da época de graduação eram as que davam eco as pesquisas sobre aprendizagem de conceitos históricos com as investigações realizadas pela professora Lana Castro Siman. Mas não havia outro caminho, o alvo desse projeto era construí-lo pensando que seria orientado por Marlene Cainelli, na UEL, em Londrina.

Em 2013, o professor – junto com duas amigas professoras se inscreve em um concurso docente, a vaga era para professor de História no Estado do Paraná, o local de realização da prova, Londrina. Não resta dizer nada além de que foi amor à primeira vista, quis o destino que o professor não voltasse a Londrina pelo concurso, mas pelo processo de ingresso no mestrado – já chegaremos neste ponto da História.

No percurso de construção do projeto, um auxílio foi muito importante, a tutora Marta Rovai, a quem, pessoalmente o professor nunca viu, no entanto, por quem sente profunda admiração, amizade e respeito. Foi ela quem leu, releu, indicou e apresentou leituras possíveis para a empreitada, e que, tornou o caminho mais suave. Com suas dicas, “O TEMPO” passou de dúvida a instrumento e Michel de Certeau um teórico de entendimento possível e fundamental no projeto.

Terminado o curso, tínhamos o projeto e eis que em 2014 – considerávamos “é verdade, que nunca aconteceria – imagina, UEL”, o professor começa o processo de seleção para o mestrado em Educação, na linha 1: Perspectivas Filosóficas Históricas e Políticas da Educação, no núcleo 2: História da Educação e Ensino de História e ao final de todas as etapas de seleção, àquela pergunta – a investigação sobre o tempo e o porquê ensinar história poderia acontecer.

Com o título provisório: *A construção do conceito de tempo em sala de aula: análise sobre as experiências de professores de História das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS*. Então, inicia-se o sonho de realização do mestrado, com a orientação da professora Cainelli.

1 INTRODUÇÃO

Todo professor de História, quando inicia à profissão – e mesmo por toda trajetória profissional –, é interpelado por seus alunos sobre a importância de estudar História (aqui, referimo-nos a História enquanto disciplina escolar), fatos do passado. Essa é uma pergunta que causa muita angústia e desespero em muitos professores, mas como respondê-la?

Existem formas de ver o tempo que moldam e significam o conhecimento destes professores, todavia, essas formas podem ou não acontecer no percurso profissional. Pensar a dimensão do que o ensino de História pode proporcionar na aprendizagem, dessa forma, deve ir muito além das narrativas históricas tradicionais e consubstanciar novas formas de observar ou interagir com a questão da temporalidade, bem como, seus usos e sentidos na construção do conhecimento histórico.

Para isso, é preciso entender qual a especificidade do conceito tempo e passado, assim como, os usos feitos pela História de ambos, além de perceber qual visão sobre esses conceitos foram apresentadas a esses professores no percurso de sua formação.

Certeau (1982) afirma que a objetivação do passado teria tornado o tempo um instrumento fundamental e habitual aos historiadores, a tal ponto que seria tratado quase como naturalizado e instrumentalizado e, portanto, seria pouco pensado como categoria. Para o autor, o tempo precisaria ser pensado em sua complexidade.

Nesta perspectiva, ao analisarmos os documentos norteadores para o ensino de História, percebemos a importância em dominar o conceito de tempo, central na disciplina; como seu ensino está relacionado à formação e compreensão do docente, ensinar História implica no tratamento contínuo com as diferentes temporalidades e é preciso pensar sobre como estas têm se configurado nas práticas docentes.

No tratamento das diversas temporalidades no ensino de História, Schmidt e Cainelli (2006) apontam:

Ensinar história implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para o passado mais próximo ou para um tempo mais remoto [...] Muitas vezes para fazer os alunos compreenderem melhor as temporalidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 97).

O conhecimento construído pelos alunos também é resultado contínuo de suas relações com o professor, cuja formação depende de uma rede de vivências sociais, acadêmicas e profissionais. As noções de tempo desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e Médio

estão atravessadas por diferentes concepções teóricas e metodológicas que os docentes trazem para suas práticas de ensino e que afetam a forma como os discentes entendem as relações entre passado e presente, assim como passam a projetar o futuro.

Em uma investigação, a partir dos relatórios de estágio de futuros professores de História sobre a especificidade do conceito de tempo, Cainelli (2008, p.137) constatou que “os estagiários acabam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos”. Tal constatação resulta do Projeto de pesquisa coordenado por Cainelli na Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado *História do Ensino de História: o Conhecimento Histórico, o Saber Ensinado e Saber Apreendido*, História/UEL (1983/2005).

Em consonância com essa visão, cabe salientarmos uma pequena apresentação de como esse projeto foi organizado, já que, de certa forma, partimos dele para a estruturação de nossa investigação. Evidentemente, não faremos a mesma pesquisa, nem usaremos o mesmo recurso de obtenção de dados – fundado em relatórios de estágio de um grupo de professores durante seu período de formação. Entre muitos fatores, para seguirmos um caminho diferente, o principal é que nossos colaboradores já são profissionais e não buscamos entender como aprenderam o conceito de tempo durante o período de estudos e sim, como mobilizam esses conhecimentos em sala de aula.

Assim, este estudo pode auxiliar no desenho de uma pesquisa que busque entender como professores constroem, em sala de aula, conhecimentos acerca do tempo – em uma disciplina na qual a temporalidade é questão precípua.

Segundo a autora, o objetivo do projeto era “investigar a história ensinada pelos estagiários do curso de história na Universidade Estadual de Londrina, o que permitiu uma discussão das interfaces entre a teoria e a prática na iniciação docente do futuro profissional da História” (CAINELLI, 2008, p. 135). Dessa inquietação, ao processo de ensino na graduação e a reboque das diversas pesquisas feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula, sobretudo as ligadas ao campo da Educação Histórica, priorizamos focar em nossa investigação a relação entre a temporalidade e o ensino da História em um grupo de professores de uma mesma localidade – Brasilândia/MS.

Optamos por realizar esta investigação, com um grupo de professores de História atuantes na cidade de Brasilândia, no Mato Grosso do Sul. Apoiamos na afirmativa de Japiassu (1975), para quem não há neutralidade, já que todos de uma forma ou de outra resultamos de nossas experiências. Nesse sentido, a escolha auto se explica por ter o

pesquisador passou toda sua escolaridade nesta localidade e por todo seu percurso profissional estar constituindo-se nesse município.

A cidade de Brasilândia está localizada no Centro-Oeste brasileiro, especificamente, no leste do Estado de Mato Grosso do Sul – região conhecida como “bolsão”. De acordo com os dados do *site* da prefeitura municipal, a área territorial do município é de 5.806.903 Km², com uma população de 11.826 habitantes – divididos em 8.013 na zona urbana e 3.813 na zona rural – tendo sua economia baseada no comércio e serviços (51%) e na agricultura (35%).

Na zona urbana existe uma Escola Estadual, que atende o público do ensino médio, anos iniciais e finais do fundamental; e três Escolas Municipais, duas com atendimento restrito aos anos iniciais do ensino fundamental e uma com atendimento aos anos iniciais e finais do ensino Fundamental, além de três unidades de creches e pré-escolas com atendimento voltado, exclusivamente, a educação infantil.

Para esta pesquisa, acompanharemos professores de História que lecionam no Município de Brasilândia, no Mato Grosso do Sul. Inicialmente, seriam acompanhados(as) sete professores(as), entretanto, por motivos pessoais ou profissionais dois(duas) professores(as) deixaram a pesquisa e um(uma) novo(a) integrante passou a colaborar com nossa investigação. Dessa forma, a pesquisa acompanhou seis profissionais da área da docência em História na educação básica em dois colégios diferentes.

No tangente ao tratamento dado a questão da temporalidade, em sua investigação, Marlene R. Cainelli optou por observar às “[...] relações que os estagiários estabelecem entre a cronologia, a periodização, os processos históricos e a ausência de marcos temporal” (CAINELLI, 2008, p.137). Essas relações também foram observadas, neste estudo, com o grupo de professores.

No projeto feito na UEL, três recortes temáticos foram elencados para subsidiar a análise documental e leitura dos relatórios de estágio. No quadro abaixo, exporemos os eixos e leituras feitas pela pesquisadora a partir dos dados levantados, também teceremos algumas considerações sobre como esses ecoaram no processo de construção de instrumentos de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Eixos temáticos usados por Cainelli (2008, p. 136-141), para aferir às noções de tempo de futuros professores, a partir de relatórios de estágio de História/Uel (1983/2005)

Eixos temáticos	Observações trazidas pela autora no texto	Ecos em nossa pesquisa
<p>O tempo enquanto contraposição entre passado e presente.</p>	<p>Para a autora, duas coisas chamam a atenção:</p> <p>Normalmente mesmo trabalhando o passado, o que se sobressai são as referências feitas ao passado, a partir de marcos temporal do presente.</p> <p>E aliado a isso, a questão do tempo aparece, muitas vezes, como atrativo inicial e não como conteúdo, o que segundo Cainelli (2008, p. 141), “a comparação entre o passado e o presente é vista pelos estagiários como um atrativo pedagógico para o trabalho com o ensino de História.</p>	<p>Como perceber em uma pesquisa de mestrado, de que forma o professor trabalha o passado?</p> <p>Se o tempo é usado como um atrativo pedagógico, podemos chamar esse esforço de facilitação do entendimento temporal de empatia pedagógica?</p> <p>Em que espaço do debate temporal, na história, o uso do recurso do presente não caracteriza anacronismos?</p>
<p>Ausência completa de referências temporais</p>	<p>Para a pesquisadora, esta ausência completa de referências temporais acaba por cristalizar os conteúdos históricos sobre o passado, fazendo do ensino de história algo imutável.</p>	<p>O professor tem consciência do tempo como um conteúdo histórico?</p> <p>O professor entende que o tempo é um conceito meta-histórica ou de segunda ordem, necessário ao processo de ensino aprendizagem do conteúdo substantivo da história?</p>
<p>Trabalho com o conceito de tempo historicizando o tema abordado.</p>	<p>Segundo Cainelli, isso leva a uma abolição da temporalidade como algo necessário às explicações históricas. Uma das hipóteses é que as discussões teóricas que negativaram o uso de datas na história levaram a esse historicismo temático.</p>	<p>Como o professor trabalha com datas e eventos nas aulas de História?</p> <p>A cronologia sumiu das salas de aula?</p> <p>Que marcadores temporais os professores têm usado? Ou por que deixaram de usar marcadores temporais?</p>

Fonte: Adaptado de Cainelli (2008, p. 134-147).

Após a leitura deste texto – Cainelli (2008), algumas das indagações acerca do uso do conceito de tempo nas aulas de história parecem criar corpo, se observarmos o quadro atentamente, perceberemos que algumas das observações de Cainelli podem dar pistas de como construir um inquérito – sobre como professores de história utilizam o conceito de tempo em sala de aula. Entretanto, antes de enveredarmos pela parte metodológica utilizada por nós, nesta expedição, cabe fazermos uma pequena reflexão sobre o que é o tempo.

Para Elias (1998), mesmo com redobrados esforços para, no plano científico, encontrar uma teoria de consenso sobre o tempo ou a natureza do tempo, duas posições teóricas levam o debate para soluções e modos de construções explicativas opostas. Segundo o autor, “alguns sustentavam que o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, e que não se distingue [...] dos objetos da natureza; exceto, justamente, por não ser perceptível”, e esse o chamam de objetiva. No entanto, para outra vertente, “o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana” (ELIAS, 1998, p. 9) sendo então por natureza subjetivo.

Ao fazer essa distinção, entre uma primeira concepção mais objetiva, advinda de Newton e outra subjetiva, corroborado por Descartes e Kant, Elias (1998), revela-nos uma aporia entre o ser e o não ser do tempo. Ricoeur, em *Tempo e Narrativa Tomo I* explora essa dicotomia “do caráter temporal da experiência humana” (RICOEUR, 1994, p.15). Ao discutir a experiência do tempo e Santo Agostinho, também ao aprofundar o debate sobre o que nomeia tempo narrado, para referendar que o tempo existe apenas no modo narrativo.

Whitrow (1993) chama atenção ao fato de que estamos tão habituados a ideia de tempo, que nos esquecemos de colocá-lo em uma perspectiva temporal, o que em sua visão, dificulta a construção de um sentido do tempo. Contudo, nem todas as sociedades ou épocas olharam para o tempo como olhamos atualmente. Rűsen advoga que os “homens interpretam sua experiência de evolução temporal [...] de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RŪSEN, 2010, p. 57).

Neste âmbito, ao trazer a possibilidade de interpretação da experiência temporal como um processo humano para a orientação no tempo, Rűsen (2010) busca demarcar que a vida humana prática, assim como Elias (1998) o faz – precisa de sucessivas experiências para construir noções ou conceitos, mesmo que o tempo também se manifeste externo ao humano.

Em continuidade, Elias (1998) aponta que mecanismos de medição temporal já são naturalizados nas sociedades modernas, e à medida que envelhecemos, por exemplo, não vemos a passagem do tempo biológico, mas a passagem do tempo dos calendários em dias, meses e anos. Pois:

Sentimos a pressão do tempo cotidiano dos relógios e percebemos – cada vez mais intensamente à medida que envelhecemos – a fuga dos anos nos calendários. Tudo isso tornou-se uma segunda natureza e é aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens (ELIAS, 1998, p. 11).

Deste modo, o autor prossegue, “conceitos como o de tempo, que implicam um nível elevado de síntese, situam-se além do horizonte, do saber e da experiência” (ELIAS, 1998, p. 12). Seria prematuro afirmar que o tempo e sua relação com o conhecimento humano acumulado transitem apenas entre uma esfera objetiva e outra subjetiva, e que apenas essas duas tendências filosóficas interfiram no debate historiográfico sobre o tempo.

Rago (2005), por exemplo, afirma ser uma tarefa muito difícil a de “pensar sobre a maneira com as quais os historiadores têm trabalhado com a categoria tempo” (RAGO, 2005, p.36). Não fugiremos a essa tarefa, a de construirmos um diálogo historiográfico sobre o conceito de tempo, o faremos por estarmos convictos de que os ecos deste debate historiográfico e/ou filosófico das noções temporais se apliquem ao ensino da história e não somente, a filosofia da história ou a teoria da história.

Metodologicamente, embasaremos nossas ações em uma abordagem qualitativa com triangulação de dados. Duarte (2009) acentua que o uso do conceito de triangulação como escolha metodológica possibilita ao pesquisador aferir à validade das informações conquistadas, usando diferentes técnicas ou instrumentos de pesquisa.

Essa opção de usar vários instrumentos para um mesmo fim justifica-se por si só, uma vez que ver um mesmo objeto, por várias perspectivas, aumenta o poder de observação do pesquisador, porquanto:

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203).

Assim, Gago aponta que a escolha metodológica de tipo qualitativa “passa pelas convicções dos investigadores e pela natureza do problema de investigação” (GAGO, 2007, p. 165). No campo da educação, pesquisas dessa natureza possibilitam uma melhor visualização do problema, porém, André (1998) assevera ser um risco utilizar o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, já que segundo essa autora, pesquisas qualitativas podem utilizar-se de instrumentos quantitativos como tabelas gráficas, números e questionários.

Para Levano (2007), o uso da pesquisa qualitativa no campo educacional proporciona um conhecimento mais profundo da situação das pessoas em sua realidade social, além disso:

La metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros) lo que lejos de ser un inconveniente aporta una gran riqueza en la producción. Sin embargo, también provoca una serie de efectos perversos, tales como, la gran variabilidad existente en la manera de afrontar el análisis: Imprecisión y confusión de conceptos, multiplicidad de métodos, más descripción que interpretación, riesgo de especulación, escasa visión de conjunto (LEVANO. 2007, p. 01)⁵.

André (1998) mostra que esse modelo de pesquisa tem suas raízes no final do séc. XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, baseados em uma perspectiva positivista deveria ser o modelo adotado pelas ciências sociais. A autora destaca Dilthey como o primeiro a buscar uma nova metodologia para as ciências sociais, por acreditar serem os fenômenos sociais complexos e dinâmicos, tornando complicado o estabelecimento de leis gerais.

Quanto à triangulação, Souza e Zione apontam que seu uso “permite, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos” (SOUZA; ZIONE, 2003, p. 78). Acreditamos que o caminho metodológico proposto contempla o objeto e objetivos desta investigação, por propiciar um aprofundamento de nosso olhar sobre o tema apresentado.

Para Brüggemann e Parpinelli, muitas vezes apenas uma metodologia não é capaz de responder por toda realidade observada. Assim, advogam que “a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade observada” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

O processo de triangulação como desenho metodológico tem seu início a partir dos anos de 1970 e “procurava estabelecer bases para uma validação dos dados no sentido clássico do termo, isto é, como busca da essência do fenômeno na relação entre o real e a teorização sobre o real” (SOUZA; ZIONE, 2003, p. 78).

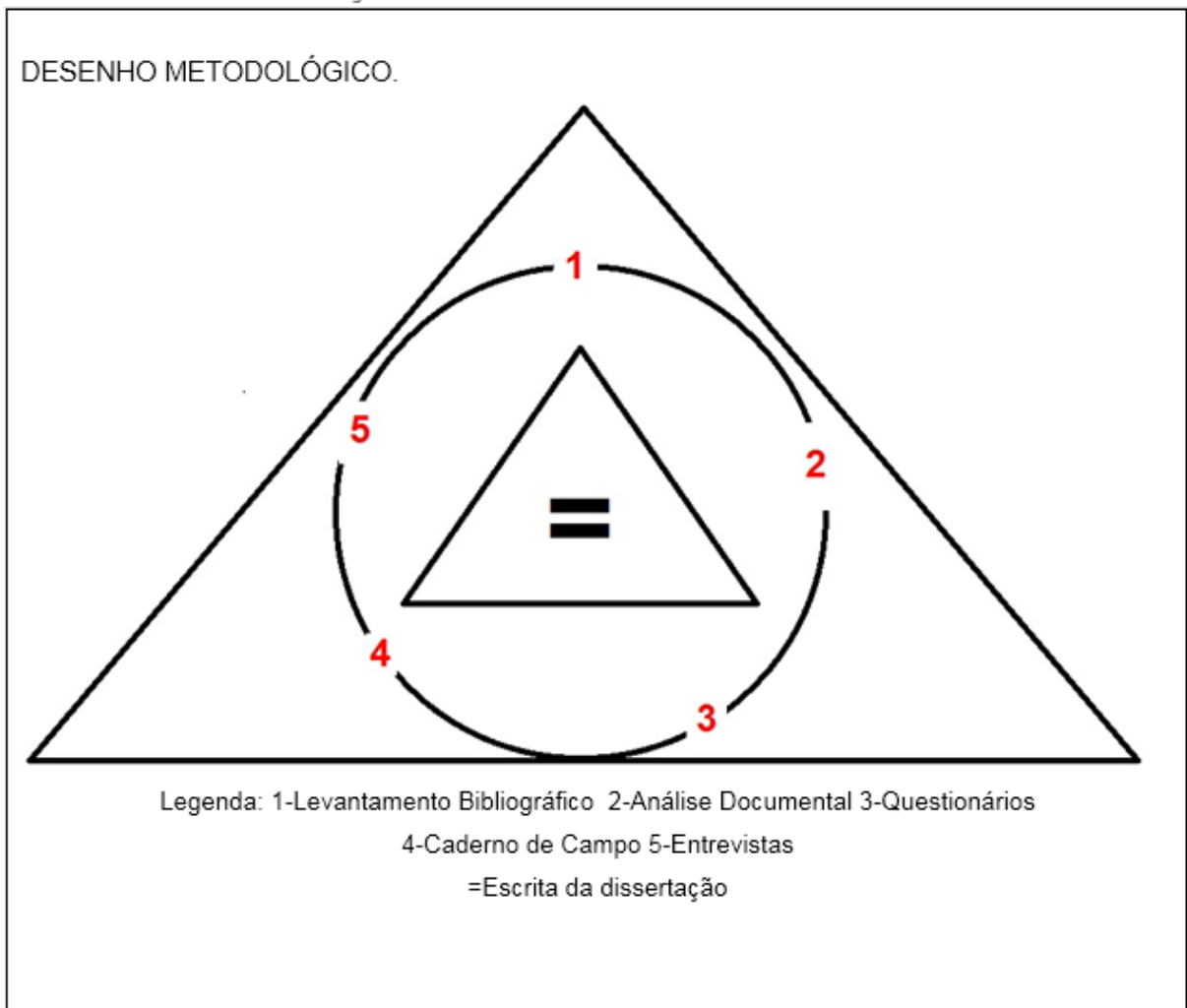
⁵ A metodologia qualitativa abriu espaço multidisciplinar que convida profissionais das mais diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, relações públicas, entre outros) que, longe de ser uma desvantagem, traz uma riqueza na produção. No entanto, também causa uma série de efeitos perversos, tais como a grande variabilidade na maneira de lidar com a análise: indefinição e confusão de conceitos, multiplicidade de métodos, mais descrição, interpretação, especulação, curta visão de risco (Tradução nossa).

Sobre o processo de validação:

A triangulação na avaliação significa o emprego de múltiplas fontes de dados, observadores, métodos ou teorias na investigação de um mesmo fenômeno, apoiando um achado com a ajuda de outros (validação), complementando os dados com novos resultados, encontrando novas informações e adicionando peças ao quebra-cabeça geral (LAGUARDIA; PORTELA; VASCONCELLOS, 2007, p. 519).

Estruturalmente, organizaremos nossa reflexão com as seguintes etapas: Levantamento Bibliográfico, Análise Documental, Questionários, Coleta de dados – em campo por meio de Observação, Uso de Caderno de Campo e Entrevistas.

Figura 1 – Desenho metodológico



Fonte: Adaptado de Laguardia; Portela; Vasconcelos (2007), Souza; Zione (2003) e Marcondes; Brisola (2014).

A partir do que se apresenta, esta dissertação estrutura-se em três capítulos:

No primeiro capítulo – *A busca por uma epistemologia do tempo: A narrativa, o passado, e a construção de sentido sobre o tempo* – organizamos um debate sobre algumas teorias históricas que refletem o chamado tempo histórico. Para isso, iniciamos por apresentar o debate entre aqueles que advogam por um tempo físico, objetivo, externo ao homem e em seguida, os que defendem o tempo como algo da própria constituição do ser.

Com intuito de apresentar uma discussão teórica a respeito do tempo, fazemos uma pequena incursão ao texto *Ser e Tempo*, de Heidegger (2005). Entretanto, não será um capítulo sobre filosofia ou filosofia da história, posto que trazemos Heidegger – por sua definição de existência – para delimitar o tempo como um garantidor da superação das carências de orientação humanas no tempo, ou seja, não aprofundaremos a tese de Heidegger sobre o tempo, o que faremos é partir de sua percepção sobre o tempo e sua constituição ontológica, para apresentar a narrativa como uma possibilidade de percepção e organização humana sobre o tempo.

Em nossa busca por uma historiografia do tempo, apresentaremos três concepções que buscam organizar uma definição – ao que seria o chamado tempo histórico. Partiremos de Paul Ricoeur (1994), e sua concepção de um tempo histórico organizado a partir do uso do calendário como disparador da experiência temporal humana, mediante sua possibilidade de marcar o tempo.

Passaremos por Fernand Braudel (1969), e o tempo da duração, enquanto principal pensador da segunda geração dos *Annales*, com início de uma concepção de tempo histórico ligado a tese de estruturas temporais para, por fim, desembarcarmos em uma concepção de tempo como forma de constituição de sentido, baseado nas teorias de Reinard Koselleck (2006), para quem a experiência temporal se materializa a contar das categorias de expectativa e experiência. E em Jörn Rüsen (2010a), na qual as carências de orientação da vida prática organizam a experiência temporal humana.

Ao desembarcarmos nesta terceira concepção teórica, eleita como o caminho pelo qual empreenderemos nossa busca para a construção humana de sentido sobre a experiência temporal, o faremos apresentando a narrativa como o fio condutor entre a experiência temporal humana e a História, pois acreditamos ser a narrativa à face material da história (RÜSEN, 2010a; GAGO, 2012).

Em – *A aprendizagem do tempo em história: o ensino de história, a educação histórica e a sala de aula* – faremos um pequeno levantamento sobre aspectos relacionados à constituição da história, enquanto disciplina escolar no Brasil, buscando entender o modelo no

qual o ensino de história se organizou em nosso país. Passaremos pela concepção de um escopo teórico para o ensino, podendo resvalar em aspectos relacionados à formação docente, aprendizagem histórica e o sucesso ou fracasso escolar.

Discutiremos, também, o processo de construção de sentido em História, por meio da aprendizagem histórica, pensando aspectos relacionados ao uso social dos conteúdos historiográficos. Para isso, debateremos o uso dos chamados conteúdos substantivos e conceitos de segunda-ordem como imprescindíveis ao processo de aprendizagem em história.

Outro tema, caro à construção desse capítulo, é o de pensar a relação entre conceitos históricos, em específico os ligados ao tempo e sua utilização durante o espaço da aula. Faremos isso a partir de uma reflexão sobre os momentos de observação empírica – por meio do caderno de campo. Ainda no percurso deste capítulo, apresentar à constituição do campo da Educação Histórica e das pesquisas realizadas nele, que visam pensar a forma como se constrói conhecimento em História no âmbito escolar.

No capítulo três – *As perspectivas dos professores de Brasilândia/MS sobre o ensino das noções de tempo* – apresentaremos como as noções de tempo encontram ecos nos professores e como se organizam a partir desses ecos (formativos, teóricos, da experiência prática da vida e da profissão). Para isso, empreenderemos uma análise sobre os questionários e as falas trazidas à investigação nas entrevistas concebidas pelos participantes.

2 A BUSCA POR UMA EPISTEMOLOGIA DO TEMPO: A NARRATIVA, O PASSADO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O TEMPO

O tempo é o que se fala dele e a melhor forma de abordá-lo é fazendo a “história do tempo”, isto é, dos discursos e “representações” que as sociedades e culturas fizeram dele (REIS, 2012, p. 54).

Em nossa introdução, apoiados em Elias (1998), apresentamos a dicotomia entre aqueles que pregam uma teoria do tempo mais objetiva e aqueles que propõem um olhar subjetivo sobre o tempo. Ainda sobre essas duas perspectivas, Reis (1996), as classificam como inconciliáveis, uma vez que uma funda-se na física e outra na filosofia.

Na vertente da física, o tempo é visto como “o número de posições que um corpo ocupa no espaço ao longo da sua trajetória” e tem como características “à medida, a quantidade, a abstração, a reversibilidade, a homogeneidade, a extensão” (REIS, 1996, p. 230). Desse modo, não se pode falar em presente, passado ou futuro, posto que a materialidade do tempo seja medida pelo deslocamento de um corpo no espaço. Assim:

Como número do movimento dos corpos, o tempo é pensável em sua relação com o “espaço”. Os corpos se deslocam no espaço e seu deslocamento medido, segundo aquelas referências acima, é o “tempoespaço”. Aqui, na medida dos movimentos naturais, fala-se de “relações temporais”: usam-se os conceitos neutros de anterioridade/ posterioridade / anterioridade / instante abstrato (REIS, 1996, p. 230).

Só poderíamos aceitar essa hipótese admitindo ser o humano dotado de uma predisposição a entender o deslocamento do “tempoespaço” e seu próprio estar na sucessão dos acontecimentos temporais (ELIAS, 1998), estaríamos desprezando as experiências e expectativas (KOSELLECK, 2006) geradas por ser e estar.

Para Koselleck, torna-se impossível esse tempo totalmente externo ao homem, na medida em que o tempo se liga a nós em uma relação de dependência com a própria percepção humana do estar no tempo, conforme sugere:

Desde a antiguidade até os dias de hoje acumulam-se inúmeros testemunhos dessa relação [...] todos os testemunhos atestam a maneira como a experiência do passado foi elaborada em uma situação concreta, assim como maneira pela qual as expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidos a superfície da linguagem (KOSELLECK, 2006, p. 15).

Para consubstanciar esta tese de que experiência do tempo requer um sentido de construção humana interior e não somente exterior, Whitrow (1999) cita a dificuldade que

crianças aborígenes australianas têm para observar a hora no relógio, ao passo que crianças ocidentais que nascem e convivem em um ambiente em que a marcação do tempo, por esse instrumento, é mais comum – os fazem com maior desenvoltura.

A fim de criar autonomia no trato com as noções temporais organizadas pelo humano a partir da experiência acumulada, Elias (1998) aponta que com o acúmulo de experiências e a própria mudança de organização social de algumas sociedades humanas, a balança entre o que é natural (tempo físico) e o que é construído socialmente (tempo interno) – pende ao humano no sentido de que:

Quanto mais enclaves humanos foram ganhando extensão e autonomia relativa em favor dos processos como urbanização, a comercialização e a mercantilização, mas eles se tornaram dependentes, para medir o tempo, de dispositivos artificiais, e menos passaram a depender de escalas naturais de medição do tempo (ELIAS, 1998, p. 36).

O tempo humano ou filosófico parte do ser. Assim, “a ‘mudança’ não é um movimento natural – é um movimento que altera o ser que se move. O ser, enquanto ‘dura’, não é mais o mesmo” (REIS, 1996, p. 73). Assim, o “ser que estava na origem não é o mesmo que chega ao final”, pois “entre o ser inicial e final, há o tempo, a duração que altera o ser” (p. 36-7).

Conforme Pino reside no ser e na mudança, enquanto conceitos de ser e estar do homem no tempo – há grandes debates filosóficos sobre o que é o tempo – pois “sem o tempo não é possível perceber a vida que é mudança, mas sem a mudança, o tempo dormiria em sua torre” (PINO, 2005, p. 52). Mas como responder à questão, que segundo o autor, vem, enquanto debate, desde a antiguidade grega com posições diametralmente opostas, e resumem-se “ao dualismo ontológico que expõe o ser e o devir” (p. 54).

Na busca por um caminho que sirva de norte ao debate historiográfico, ao redor do conceito de tempo e de como esse liga ao humano, a questão do ser e do tempo torna-se uma possibilidade. Aceitamos essa possibilidade, convictos de que possa ampliar o debate que pretendemos fazer sobre o tempo como necessário, ao estar no mundo como processo de orientação que parta do agir e sofrer humanos (RUSEN, 2010a), resultantes de um espaço de experiências e um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), que possa ser delimitado pela existência⁶ (HEIDEGGER, 2005).

⁶ Chamamos de existência, partindo de Heidegger (2005), o espaço de atuação do ser pela própria compreensão do existir, assim como, do existir no mundo.

Assim, deparamo-nos com a própria temporalidade do humano, posto que “por mais primitivos que sejam, os povos têm algum método para registrar e marcar o tempo” (WHITROW, 1993, p. 25), o que denota o estar no tempo para além dos processos naturais postulados pela física.

Aqui, não faremos uma análise filosófica profunda da obra de Heidegger, a nós bastava poder demonstrar que a experiência do tempo não pode ser externa ao homem, já que todo questionamento sobre ela parte da qualificação do ser e não da incidência da natureza sobre o ser.

Tendo apresentado de maneira breve a questão do tempo na física e na filosofia, então, cabe indagarmos – o que seria necessário para pensar uma dimensão histórica do tempo? (REIS, 2012). Como Rüsen, acreditamos que o homem só pode interpretar a si mesmo e o mundo a partir da experiência dele no tempo, dessa forma, aceitamos que a ciência histórica pode auxiliá-lo desde a compreensão que “o eu humano cresce com o domínio das experiências temporais” (RÜSEN, 2015, p. 41).

2.1 ENTRE A COMPREENSÃO, A DURAÇÃO E O SENTIDO: A BUSCA POR UMA HISTORIOGRAFIA DO TEMPO

A intenção de fazer uma busca historiográfica sobre o conceito de tempo pode soar pretensiosa. Essa falsa pretensão se dissipa pelo fato de que a busca é inequívoca a natureza do pesquisador – e não faremos essa busca para criar uma nova historiografia do tempo e sim, articular compreensões sobre a natureza do pensamento histórico sobre o conceito de tempo. Consideramos necessária essa articulação, já que, se nos dispomos a observar professores de história e a maneira como organizam saberes sobre a questão temporalidade, é necessário fazer um inventário histórico sobre o que é o tempo, e como ele pode ou não ser parte fundamental da episteme da ciência histórica.

Ao pensarmos o tempo, automaticamente ligamos à ideia de temporalidade ao que chamamos de duração, ou seja, imagem de um passado, um presente e um futuro, que seguem um fluxo contínuo. Entretanto, para Oakeshott “o mundo para o qual abro os meus olhos é inequivocamente presente” (OAKESHOTT, 2002, p. 51), mesmo que esse presente seja qualificado por uma consciência de futuro ou de um passado.

Em continuação, ao ponderar a consciência humana sobre o tempo, necessariamente precisaremos pensar o passado. Para Lowenthal, o passado é fundamental na observação temporal – nesse sentido, “certa consciência do passado é comum a todos os seres humanos,

com exceção dos bebês, dos senis e dos portadores de lesões cerebrais” (LOWENTHAL, 1998, p. 64). Desse modo, todos e tudo que o humano construiu a partir da ideia de conhecimento universal acumulado possui um espectro temporal.

Peter Lee apresenta a impossibilidade de escapar-se ao passado, por ser esta parte importante para a articulação do humano com o todo social, no qual está inserido. Com isso, o passado “é construído a partir de conceitos que empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social” (LEE, 2011, p. 20). Para Hobsbawm, a percepção do passado respalda ao fato do humano estar inserido em comunidades produtoras de um passado social, que criam maneiras de consciência humana sobre o tempo, isto é:

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWM, 1998, p. 22), (Grifo nosso).

Pensar a consciência humana sobre o tempo é uma tarefa que envolve algum grau de qualificação de um passado ou futuro, ao falarmos de um tempo histórico – essa distinção será mediada por uma qualificação do passado e/ou do futuro (OAKESHOTT, 2002). A fim de mostrar como esse processo ocorre, o autor apresenta a seguinte cena:

Um homem está parado junto ao meio fio, e se isso é tudo que percebo, então o presente não está significativamente qualificado. É claro, o que percebo está acontecendo, o tempo passa. Mas o que estou observando é um presente contínuo no qual a passagem do tempo não é marcada por nenhuma mudança perceptível, ou mesmo uma sugestão de movimento. Por outro lado, se o que percebo é um homem parado junto ao meio-fio esperando para atravessar a rua ou aguardando um encontro, então o presente é qualificado por uma consciência de futuro. E essa consciência de futuro não é evocada ao negligenciar-se o presente ou ao deixá-lo de lado, mas ao observá-lo com exatidão. [...] Volto minha atenção para outra parte e percebo um homem manquejando com uma perna de pau; e se isso é tudo o que percebo, o presente não está significativamente qualificado. [...] Por outro lado, se o que eu percebo é um homem que perdeu uma de suas pernas e a substituiu por uma de madeira, então o presente foi qualificado pelo passado. Essa consciência do passado é evocada não por negligenciar-se o presente, mas por uma leitura do presente que evoca o passado (OAKESHOTT, 2002, p. 51-2).

É possível, segundo Oakeshott, aceitar que os três componentes da constituição temporal – passado, presente e futuro – atuam no sentido de qualificar a compreensão humana sobre um todo social visível. Entretanto, Whitrow (1993) considera por ser a consciência do tempo algo naturalizado e que parte do presente – acarrete a perda de percepção sobre os processos temporais, tornando a experiência temporal relativa, própria e individual, pois:

Nossa experiência direta do tempo é sempre do presente, e nossa ideia dele surge da reflexão sobre essa experiência. No entanto, enquanto nossa atenção está concentrada no presente, tendemos a não ter consciência do tempo. Um sentido do tempo envolve alguma consciência de duração, mas isso depende de nossos interesses e do modo como focalizamos nossa atenção. Se o que estamos fazendo nos interessa, o tempo parece curto, e, quanto mais atenção dedicamos ao próprio tempo, isto é, a sua duração, mais longo ele parece (WHITROW, 1993, p. 17).

Com efeito, consoante Pino, parece possível afirmar “que a percepção do tempo é um aspecto essencial da consciência do homem comum – que somos todos nós – a qual se alimenta a experiência física e psíquica da sua passagem” (PINO, 2005, p. 51). Na citação de Whitrow, essa percepção solidifica-se no ponto em que o autor revela estar à duração do tempo ligada à nossa percepção temporal, que por sua vez resulta de nossas próprias experiências, o que nos leva a um duplo caminho entre o que chamamos de espaço de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006).

Contudo, para Koselleck (2006) – que pesquisou sobre a própria historicidade dos conceitos e aqui, precisamente, o conceito de tempo – essa opinião sobre a experiência temporal humana não é vista como algo natural. Dado que, sua percepção necessariamente ocorre da junção entre o já conhecido – nesse ponto, a qualificação do presente pelo passado; por outro lado, temos as possibilidades futuras – o presente sendo qualificado pelo futuro – como evidencia a citação abaixo:

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006, p. 9).

Outro ponto fulcral, com relação ao debate acerca da experiência temporal humana reside nos mecanismos ou formas pelas quais a História, tão habituada ao uso da temporalidade para criar modelos de explicação sobre o passado humano recria ou (re)define nosso olhar para a maneira como os seres humanos percebem e exercem a experiência temporal. Certeau (1982) afirma que a objetivação do passado teria tornado o tempo um instrumento fundamental e habitual aos historiadores, a tal ponto que seria tratado quase como naturalizado e instrumentalizado, portanto, seria pouco pensado como categoria.

Uma dificuldade nesta equação é a questão, por parte do humano, de certa naturalização do tempo – dificuldade até entre os historiadores – pois, “o historiador substitui ao conhecimento do tempo o saber que está no tempo” (CERTEAU, 1982, p. 23).

Com essa relação de naturalização do tempo como horizonte, fica evidente a importância no processo de formação do pensamento histórico, a relação do tempo e das

múltiplas temporalidades com a ciência histórica. Ronaldo Alves, ao falar da importância do pensamento histórico cria uma perspectiva do uso do tempo, enquanto produtor de reflexões e escolhas feitas pelo humano em seu dia a dia:

Todos os seres humanos têm de tomar decisões em sua vida. Para se haverem com os obstáculos diários necessitam, de alguma forma, da geração de possibilidades de orientação de seu agir. O esforço cognitivo suscitado dessa demanda revela elementos de sua própria origem, o que são como pessoas. Em outras palavras, decisões cotidianas apresentam ao mundo características da identidade e orientação dos indivíduos, pois dependem da relação existente entre seus próprios interesses ou da coletividade da qual fazem parte e as ideias que surgirão para a resolução pretendida. Imersos no fluxo temporal da História, todos os seres humanos para satisfazerem suas intenções pensam, refletem, constroem caminhos com sentido e significado que os aproximam do objetivo esperado e mostram algo do que são (ALVES, 2011, p. 36).

Neste sentido, partindo da fala de Alves, há um caminho a ser percorrido na formulação de uma historiografia do tempo, uma vez que imersos como estamos no fluxo temporal requer a formulação de um passado histórico, o que para Oakeshott (2003) ocorrerá a partir de uma investigação histórica que possibilite resgatar vários artefatos produzidos no fluxo temporal e qualificá-los. Algo extremamente complicado, dado à naturalização citada por Certeau e também por haver na historiografia uma tendência de dividir o tempo:

Inicialmente, a historiografia separa seu presente de um passado. Porém, repete sempre o gesto de dividir. Assim sendo, sua cronologia se compõe de períodos (por exemplo Idade Média, História Moderna, História contemporânea) entre os quais se indica a decisão de ser outro ou de não ser mais o que havia sido até então (o Renascimento, a Revolução). Por sua vez, cada tempo “novo” deu lugar a um discurso que considera “morto” aquilo que o precedeu, recebendo “um passado” já marcado pelas rupturas anteriores (CERTEAU, 1982, p. 15).

A partir deste ponto, cabe direcionarmos nossa análise, ao debate sobre a função da temporalidade no fazer histórico, mediante três possíveis encaminhamentos: 1. O tempo histórico figurando como um terceiro tempo (RICOEUR, 1994), capaz de transitar/mediar entre o tempo da natureza e o tempo da percepção humana. 2. O tempo da duração que apregoa uma temporalidade estrutural (BLOCH, 2002; BRAUDEL, 1969). 3. O tempo como forma de constituição de sentido (KOSELLECK, 2006; RÜSEN, 2010a, 2015).

Em seu artigo, *O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”*: uma articulação possível, Reis (1996) mostra ser possível estabelecer alguma articulação entre essas três tendências historiográficas sobre a questão do tempo histórico, tendo como fio condutor a tese ricoueriana de um tempo histórico, como um terceiro tempo. Enveredaremos por um caminho parecido, entretanto, nosso norte é o da construção de sentido do tempo, a

partir das experiências e expectativas geradas pelo agir e sofrer humanos no tempo, em clara conformidade com o pensamento alemão, avultado em Koselleck e Rüsen.

2.1.1 O Tempo e o Marcar do Tempo em Ricoeur: Concepções Sobre a Experiência Temporal

Reis (1996) aponta que para Ricoeur (1994), a compreensão acerca da experiência temporal ocorre a partir da tridimensionalidade, da temporalidade e da alma. Para estabelecer essa possibilidade de entendimento Ricoeur apóia-se no livro *XI das confissões de Santo Agostinho*, na qual o autor apresenta o seguinte modelo de marcação temporal:

Entretanto, digo com segurança que sei que, se nada passasse, não existiria o tempo passado, e, se nada adviesse, não existiria o tempo futuro, e, se nada existisse, não existiria o tempo presente. De que modo existem, pois, esses dois tempos, o passado e o futuro, uma vez que, por um lado, o passado já não existe, por outro, o futuro ainda não existe? Quanto ao presente, se fosse sempre presente, e não passasse a passado, já não seria tempo, mas eternidade. Logo, se o presente, para ser tempo, só passa a existir porque se torna passado, como é que dizemos que existe também este, cuja causa de existir é aquela porque não existirá, ou seja, não podemos dizer com verdade que o tempo existe senão porque ele tende para o não existir? (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 112).

Para responder essa questão sobre o marcar do tempo, Agostinho, ao contrário do que faz Oakeshott (2002) – que concebe o tempo a partir de um presente qualificado do passado, do futuro ou de ambos – prefere qualificar o tempo pelo presente, ou seja, um presente do passado (memória), um presente do futuro (expectativa ou espera) ou um presente do presente (visão) (RICOEUR, 1994).

Neste ponto, Ricoeur (2012) aponta para o que se chama de paradoxo do tempo ou tentativa de elaborar uma dialética da constituição temporal. Assim, para avançarmos além desse paradoxo, precisamos ir além do aspecto linear e cronológico do tempo, “Agostinho apoia-se em uma tríplice equivalência, que parece, compreender-se por si só” (RICOEUR, 1994, p. 28), e que de fato existem três tempos.

Muitos questionam a opção agostiniana, para Ricoeur (2012) sustenta-se no fato de Agostinho não buscar uma ontologia do ser, como o faz, por exemplo, Heidegger em *Ser e Tempo*. Para esse autor, a tese de Agostinho opta por tratar o tempo como um tempo na alma, nesse sentido:

Ele precisa admitir que, mesmo não comportando a extensão de um corpo físico, a alma é “distendida” de uma maneira que se aplica somente às almas. A alma, diz ele, se estende, se alonga, de uma maneira que torna possível a comparação entre

diferentes lapsos de tempo. Agostinho exclama: “é em ti, oh minha alma, que eu meço meus tempos” (RICOEUR, 2012, p. 301).

Em continuidade, na análise ricoueriana do tempo, em Agostinho chegaremos ao debate entre o *Distentio Anime* e *Intentio Aníme*, então, poderemos realizar um debate filosófico entre tempo da natureza e na alma. Todavia, procuramos por um debate histórico do tempo.

Ademais, para Ricoeur (2007), essa seria uma “relação difícil – talvez não encontrável – entre o tempo da alma e o tempo cósmico” e como proposta para esta questão teríamos o tempo do calendário “como um operador da transição de um para o outro” (RICOEUR, 2007, p. 364).

Reis (1996) entende que ao falar de um tempo que opere entre o tempo natural/físico e tempo ontológico da alma, Ricoeur postula um novo tempo – um terceiro tempo produzido pelo historiador; o tempo histórico capaz de organizar, de forma concreta, a organização humana e sua experiência temporal e que a reboque, responde a essa aporia estrutural entre visões tão dissonantes do tempo, porquanto:

O historiador em sua narrativa constrói uma intriga, que é uma síntese do heterogêneo, que integra em uma história total, completa e complexa, eventos múltiplos e dispersos. A intriga não narra o vivido tal como aconteceu, embora tenha essa ambição, pois o vivido humano não é apreensível em sua integralidade e pureza. Mas, e por isso é um terceiro tempo, a intriga refigura a experiência temporal, cria uma concordância discordante, e os homens imersos no tempo se dão uma localização, uma direção, um sentido. Portanto, o tempo histórico tanto como organização da vida coletiva, efetiva, como conhecimento reconstruído da vida passada, representaria um terceiro tempo, um mediador (REIS, 1996, p. 234).

Posteriormente, Ricoeur (1994) afirma que ao indicar este terceiro tempo – o tempo histórico em *Tempo e Narrativa* – seu propósito era o de conciliar a perspectiva fenomenológica e a perspectiva cosmológica sobre o tempo. Ao fazê-lo, acredita ser essa “uma das condições formais de possibilidade da operação historiográfica” (RICOEUR, 2007, p. 163), sendo uma possibilidade de por fim às próprias inquietações levantadas por Agostinho. Assim, de que maneira, poderia o historiador organizar esse terceiro tempo?

Para Ricoeur (1994), a chave seria a utilização de um instrumento de medida temporal, já muito utilizado por diversas comunidades humanas ao longo da experiência temporal humana, no tempo e no espaço – a chave, outrossim, seria a utilização do calendário.

Essa opção referenda-se no fato de que “o calendário não ‘naturaliza’ o vivido humano. Ele mantém a diferença dos dois tempos, mas participa de um e de outro, não se restringe a um ou a outro [...]” (REIS, 1996, 234), sendo fundamental aos indivíduos e as

sociedades. Além de que, conforme sugere o autor, sempre funda e finaliza eventos, fixando unidades regulares de medida de tempo e possibilitando a coexistência de dois tempos em um terceiro tempo.

É bom que se observe que Ricoeur (1994), em *Tempo e Narrativa*, buscava relacionar “a questão do tempo histórico [...] aos aspectos do tempo diretamente implicados nas operações de configuração que aparenta a história narrativa” (RICOEUR, 1994, p. 322). Por essa razão, é necessário que se entenda a pertinência da possibilidade do calendário como ponte cabível ao historiador para aventurar-se entre tempos tão distintos como os que apresentamos.

Muitos questionam o uso deste mecanismo e da própria efetivação de um terceiro tempo pelas mãos do Historiador. Entre eles, para Reis (1996), o modelo proposto por Ricoeur poderia nos levar ao naturalismo positivista, posto que ao “propor o calendário como solução definitiva para o problema do tempo histórico não seria encontrar uma solução fácil para um problema bem mais complexo (REIS, 1996, p. 239). Entretanto, o mesmo autor pede cautela, uma vez que Ricoeur não é um positivista e discutir seu conceito de tempo requereria um esforço muito maior que à nossa dissertação faz, já que, aqui, esforçamos para apresentar, apenas, nossa reflexão sobre como o tempo e o marcar do tempo aparecem em Ricoeur.

A utilização de Ricoeur como um dos teóricos que pensam o tempo, entre tantos outros que também o faz, explica-se pelo fato de Koselleck (2006) tecer uma crítica a ideia de marcação temporal desenvolvida por Ricoeur. Assim, o primeiro modelo explicativo serve como oposição ao caminho teórico que seguiremos. E mais, a ideia de que o tempo se manifesta de modo narrativo aparece em Ricoeur, assim como em Rüsen (2010a), possibilitando uma intersecção entre esses dois modelos explicativos.

2.1.2 O Tempo da Duração: os Annales e as Estruturas Temporais

Peter Burke (1991) avalia os Annales como a revolução francesa da historiografia, considera ainda que boa parte “da produção intelectual, no campo da Historiografia, no século XX [...] origina-se da França” (BURKE, 1991, p. 7) e que, uma parcela considerável dessa nova historiografia francesa está associada a um pequeno grupo de historiadores ligados a uma revista criada em 1929 com o título de Annales.

Muitos aceitam que a grande mudança proposta por esse grupo de pensadores foi a de refletir a partir de uma história-problema e não mais, de uma narrativa tradicional dos acontecimentos ou fatos, quase sempre políticos. Como os Annales, toda atividade humana

deveria ser fonte de pesquisas e problematização. Fixaremos nosso olhar em como organizaram uma reflexão sobre a temporalidade histórica.

Entre os fundadores, Marc Bloch (1886-1944) desempenhou papel destacado. Para ele (2002), o tempo era uma grandeza socialmente construída e a História uma ciência do homem no tempo. A partir da qual, o homem procuraria meios para construir ou elaborar uma narrativa que o possibilitasse compreender fenômenos da passagem humana no tempo. Assim:

O historiador não apenas pensa "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 1997, p. 55).

Essa opção por uma historiografia marginal, até os *Annales*, invisível, ganha contornos visíveis em *Os reis taumaturgos* (1924), obra de Marc Bloch, na qual tece uma reflexão sobre a crença “muito difundida na Inglaterra e na França, da Idade Média até o século XVIII, de que os reis tinham o poder de curar doentes” (BURK, 1991, p. 20). Pode-se dizer que a obra foi à precursora de uma História das Mentalidades.

Com este novo olhar sobre os temas históricos, os *Annales* possibilitaram uma maior reflexão acerca de um tempo social, o que para Reis (1996) fez com que a História fosse “obrigada a incluir em seu conceito de tempo a permanência, a simultaneidade” (REIS, 1996, p. 246) e a duração. Reis (2008) aponta que para Braudel (1902-1985), o historiador articula o tempo em uma “dialética da duração”, precisando evitar o dualismo entre o evento e a estrutura, assim “a história é o conhecimento da ‘dialética da duração’ e em sua articulação de durações o evento não se opõe a estrutura” (REIS, 2008, p. 15).

Com efeito, a história que anteriormente era o “estudo exclusivo da sucessão dos eventos, da mudança, da passagem do passado ao futuro, da diferença temporal sucessiva, a história que sempre privilegiou o evento” (REIS, 1996, p. 245) passou a observar o tempo das estruturas sociais e como incidiam sobre o tempo histórico.

A proposta braudeliiana surge como resposta ao estruturalismo de Lévi-Strauss, que de acordo com Reis (1996) trouxe alguns problemas que deveriam ser pensados pela História – no fazer de um conhecimento histórico. Esse debate permeou toda a década de 1950/60 e segundo o próprio Braudel (1965), a História e as próprias ciências sociais estavam todas em uma crise generalizada, orbitando entre todo o conhecimento produzido, os novos

conhecimentos e uma busca por novos métodos que afastassem as ciências sociais de voltar “a velhas repetições ou falsos problemas” (BRAUDEL, 1965, p. 261), levando a um engasgamento pelo próprio acúmulo de conhecimento produzido. Então, questionamo-nos: O que seria, de fato, a “dialética da duração” proposta por Braudel?

Para o autor (1965), toda operação histórica advém de uma decomposição do passado, de escolher entre uma realidade cronológica – na maior parte das vezes. Esse olhar no passado percorre por preferências mais ou menos consciente de quem deseja voltar a esse passado, nesse caso o historiador.

Com os Annales e a chamada nova história econômica e social têm-se, na visão de Braudel, uma mudança significativa no cânone de toda esta operação histórica, uma vez que os primeiros planos destas pesquisas passam a “oscilação cíclica e repousa sobre sua duração”, fazendo com que “atualmente, ao lado relato, um recitativo da conjuntura que focaliza o passado em largos períodos” (BRAUDEL, 1965, p. 263).

A partir desta postura indicada por Braudel, podemos entender que “a história dos Annales, ao não se restringir ao tempo do evento, curto, individual, [...] não produz mais a narrativa dramática e precipitada da história tradicional” (REIS, 2008, p. 16). Pode-se imaginar que ao fugir da história eventual, os historiadores dos Annales caíssem em uma história somente estrutural – para fugir dessa possibilidade, Braudel referenda não existir uma história estrutural e sim, a longa duração.

Na ânsia de responder aos estruturalistas, a importância da história para as ciências sociais e buscando redefinir o próprio fazer historiográfico, Reis (1996) frisa que os Annales produziram uma mudança substancial no conceito de tempo histórico, fazendo com que esse fosse visto como:

Os eventos humanos são inseridos em uma ordem não sucessiva, mas simultânea. A relação diferencial entre passado / presente / futuro se enfraquece, isto é, a percepção sucessiva do tempo histórico é enquadrada por uma percepção simultânea. A referência ao calendário, à sucessão de gerações torna-se secundária. As "mudanças humanas" se naturalizam: endurecem-se, desaceleram-se. Tornam-se semelhantes aos movimentos naturais e incorporam as qualidades desses: homogeneidade, reversibilidade, regularidade, medida (REIS, 1996, p. 246).

Com esta revolução, causada pelo advento de uma história social proposta pelos Annales, Braudel (1969) advoga que a longa duração é essencial à história no sentido que é “a única linguagem que liga a história ao presente, convertendo-a em um todo indissociável” (BRAUDEL, 1969, p. 8). Para os Annales, não se trata de negar o indivíduo, mas de ultrapassá-lo “reagir contra uma história arbitrariamente reduzida ao papel dos heróis” (p. 23).

Para Reis (2008), quando Braudel introduz a duração como categoria de organização para o tempo histórico mudou a concepção social do historiador, observa-se de longe para olhar melhor, pois: “quando os historiadores dos Annales fazem a ‘dialética da duração’, eles passam do tempo curto ao tempo longo e retornam ao tempo curto reconstruindo o caminho já feito (REIS, 2008, p. 17). Por essa razão, a dispor de um diálogo entre o evento e a estrutura que se estabelece a dialética da duração.

Corroborando com a tese de Reis (1996), de que o tempo histórico nos Annales favoreceu uma mudança na própria forma do historiador tratar sua atividade, podemos observar:

Esta nova orientação temporal da pesquisa histórica favoreceu uma mudança significativa nos objetos de análise do historiador. Passando a considerar às permanências, o historiador desloca o olhar dos objetos tradicionais da história para outros nos quais o papel do que resiste, do que muda somente a longo termo, se destacam. Passa a ser dada uma importância maior aos aspectos mais resistentes da história como os econômicos, sociais e mentais em detrimento da política, das biografias, etc. Nos campos econômico, social e mental o tempo histórico aparece de forma menos acelerada: a especificidade histórica da mudança continua presente, no entanto, de forma menos convulsiva, menos rápida que no campo político-biográfico, do tempo individual, dos eventos. Este tempo mais lento favorece a pesquisa quantificada e problematizante. A repetição também é característica deste novo tempo histórico, possibilitando a comparação como modelo científico, diferente do modelo positivista (CRACCO, 2009, p. 26-7).

Como posto, fica evidente que, a concepção de tempo histórico nos Annales é diferente da proposta por Ricoeur (1994). Nos Annales, o tempo histórico pode ser visto como um tempo que possibilitaria a abordagem do humano e de um todo social que o envolve, e que só poderia ser visto quebrando as amarras de uma história eventual e factual.

2.1.3 Sentido Como Forma De Constituição Temporal

Pelo exposto até o momento, podemos considerar que as maneiras como os homens se relacionam com o tempo criaria dissensões do próprio entender do tempo. No prefácio de *Futuro do Passado*, Koselleck (2006) indaga: “o que é o tempo histórico?”. Para o autor, uma das questões mais difíceis de responder no campo da historiografia, uma vez que o material primeiro aos estudos históricos é o passado e “as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si” (KOSELLECK, 2006, p. 13).

Em nosso entendimento, o humano também apresenta condições para pensar o tempo. Alves (2011) afirma que “todos, de alguma forma, pensam historicamente, e aplicam esse

pensamento na vida prática” (ALVES, 2011, p. 36), em outras palavras, “não se escapa ao passado” (LEE, 2011, 20). Contudo, se não escapamos ao passado, porque é tão complicado responder à questão feita por Kosseleck, já que a História como já salientou Bloch, é a ciência do homem no tempo?

Anteriormente, por meio de Ricoeur e dos *Annales* buscamos na historiografia, a resposta para essa questão. Um ponto de consenso entre esses modelos e o pensamento de Koselleck (2006) é que na busca pela compreensão de um tempo histórico “não se pode deixar de empregar medidas e unidades de tempo” (KOSELLECK, 2006, p. 14). Ricoeur (1994) e Braudel (1965) apegavam-se às medidas de tempo, seja na possibilidade de um tempo histórico mediado pelo uso do calendário como possibilidade, há um terceiro tempo, ou na dialética da duração como caminho a esse terceiro tempo.

Ao contrário, Koselleck parte de outro ponto para chegar ao que se constitui o tempo histórico. Sua percepção passa pela “distinção entre passado e futuro, [...] entre a experiência e a expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 14), esse movimento quebra toda a lógica da temporalidade histórica tradicional, ao possibilitar o protagonismo humano a partir da ideia de uma constituição temporal pela experiência.

Inferimos que na distinção entre passado e futuro reside toda a diferença. Koseleck deixa claro que não despreza cronologia e seus esforços para responder as questões sobre datação e tão pouca a longa duração. Entretanto, sua investigação “incide particularmente sobre um determinado tempo presente e sobre o tempo que se lhe apresentava então como o futuro, ora para nós já decorrido” (p.16), já que quanto mais o homem experimenta o tempo como algo inédito, mais o futuro “tornou-se um campo de possibilidades finitas” (p. 31).

Reis (1996) frisa que em Koselleck, o tempo histórico não “refere ao tempo medido da natureza. Essa noção se liga a conjuntos de ações sociais e políticas, a seres humanos concretos, agentes e sofredores, às instituições e organizações que dependem deles” (REIS, 1996, p. 240).

Para Alves (2011) é nesse movimento entre as experiências e expectativas que reside à cientificidade da História, pois ver o passado como histórico “pode propiciar competências cognitivas que gerem habilidades de leitura do cotidiano histórico” (ALVES, 2011, p. 41). Em outras palavras, o tempo histórico “se torna uma experiência particular de uma sociedade presente que se relaciona com o seu passado e futuro” (REIS, 1996, p. 242).

Posto isso, clarificamos a ideia de que o tempo histórico pode tornar-se um tempo interpretativo, no sentido que o tempo histórico é um gerador de experiências e entre suas características está a possibilidade ou a capacidade de se modificar, como por meio das

categorias de expectativa e experiência teremos um tempo histórico em mutação (KOSELLECK, 2006).

Para avançarmos, partindo de Koselleck, a própria constituição de sentido sobre o tempo teremos que seguir seus passos e trabalhar com as categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” como duas categorias históricas. O autor faz essa ressalva de diferenciar conceitos de categorias por compreender que muitas vezes, um mesmo termo designe categoria histórica e conceito histórico, entretanto, por vezes o significado etimológico pode ser dissonante.

Neste caso, “como categorias históricas, “experiência” e “expectativa” equivalem as de espaço e tempo” e “indicam a condição humana universal” (KOSELLECK, 2006, p. 307-8). O faz por entrelaçarem o passado e o futuro, o que auxilia na formulação de um conceito ou entendimento antropológico do tempo histórico.

Enquanto formulação, a experiência é o passado atual e surge dos acontecimentos que podem ser lembrados, estando mais como lembranças do que como conhecimento. Já a expectativa é o futuro presente, por essa razão também é pessoal, liga-se ao que pode ser previsto; a esperança e o medo, por exemplo, auxiliam na construção humana de expectativa. Para Koselleck, apesar de relacionarem, não são conceitos simétricos, pois possuem formulações e constituições diferentes.

Na experiência, como exemplificação:

Tem sentido se dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, por que se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência de um antes e um depois. Não existe experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem –, porque cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros (KOSELLECK, 2006, p. 311).

Ou seja, não se pode mensurar a experiência de forma cronológica, com certeza, parte dessa experiência estará datada cronologicamente. Entretanto, organizar um espectro de continuidade temporal exigiria da experiência, enquanto parte da memória, uma reversibilidade da qual a memória não se dispõe. Para compreender a impossibilidade da reversibilidade, atentamos para a ideia de Lowenthal (1998), de que a lembrança, a memória e o recordar são aspectos do andar como forasteiro por países estrangeiros.

Avançando a própria questão da temporalidade, antropológicamente, de sua existência. Se retomarmos a terminologia heiddegeriana, da qual usamos Koselleck para refutá-la, esta – a existência temporal – ocorrerá da tensão entre a experiência e a expectativa, do embate entre

o passado e o futuro, do ser e do esperado, o que para avançarmos a constituição de sentido sobre o tempo nos leva ao que Rüsen (2010) chama de interesses, o que pode ser aceito como o resultado das somas entre espaço de experiências e horizontes de expectativas que deságuam nas carências de orientação humanas da vida prática.

Alves (2011) dialoga que essa construção de sentido do tempo é possível porque a história e a vida prática estariam sempre relacionadas. Se aceitarmos como aceitamos que a experiência temporal é intrínseca ao humano, seriam as carências de orientação mediadas pela experiência do passado e as expectativas do futuro que delimitariam o agir e o sofrer humanos no presente (RÜSEN, 2010; ALVES, 2011).

Segundo Rüsen, isto seria possível pelo fato de que “a ciência é desafiada por essa carência” (RÜSEN, 2010, p. 30), de orientação humana própria do eu. Com efeito, a carência é agente da práxis, assim, esse desafio ocorreria por duas razões:

De um lado a ciência é [...] um produto racional do tratamento da história; de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive na ciência histórica) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no processo do tempo (RÜSEN, 2010, p. 12).

Aqui, prontos para avançarmos sobre o processo de organização do agir e sofrer humanos no tempo devemos voltar nosso olhar aos processos ligados ao “interesse”, uma vez que este seria o ponto de partida para a reflexão sobre os fundamentos da ciência histórica. Interesse é o ponto que o pensamento histórico parte para tecer considerações acerca do tempo. Não é o interesse, ainda, conhecimento histórico, mas a partir das carências de orientação no tempo em conformidade com o interesse e que se é possível uma reflexão sobre o passado, revestindo-o de seu caráter histórico (RÜSEN, 2010).

Com uma breve leitura da matriz disciplinar da História, proposta por Rüsen, buscamos compreender em que ponto o interesse, que ainda não é conhecimento Histórico passa a torná-lo e possibilita o que, para nós, é a grande intenção deste capítulo, de imprimir ao debate historiográfico sobre tempo a primazia do sentido, do agir humano e das carências da vida prática.

Figura 2 – Matriz da disciplina de História



Fonte: Esquema da matriz disciplinar da ciência da história (RÜSEN, 2010, p. 35).

Nesta breve leitura feita por nós da matriz de Rüsen, a rede entre a construção de um tempo histórico só pode ocorrer “mediante a experiência de uma ruptura temporal e de uma recuperação de sentido mediante a interpretação do tempo” (RÜSEN, 2015, p. 41). Já que, iniciamos todo o processo a partir das funções de orientação temporais e interesses – é a atribuição de significado que faz com que o homem ganhe uma autoconsciência do tempo, pois “o eu humano cresce com o domínio das experiências temporais” (p. 41).

Enquanto Ricoeur e os *Annales* buscavam no tempo histórico um terceiro tempo, podemos afirmar que para Rüsen (2015), este terceiro tempo consiste na possibilidade de humanização do tempo. Discorrida a necessidade de uma construção de sentido sobre o tempo, precisamos de um caminho que possibilite essa opção – adiante apresentaremos à narrativa como uma possibilidade.

2.2 A NARRATIVA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O TEMPO

Com o propósito de solidificar essa reflexão em torno da natureza do tempo, parecemos necessário peregrinar, ainda um pouco mais, pelo caminho da construção de sentido sobre esse. Algo que indissociavelmente passa pela relação entre o passado e a narrativa, já que “o passado humano é expresso, em História, de forma narrativa” (GAGO, 2007, p. 48). Contudo, para chegar a esse ponto de catarse, é necessário compreendermos o que é narrativa e quais suas articulações, pois nem toda narrativa é histórica.

Lee (2011) afirma que a história, enquanto ciência possibilita meios racionais para investigar o tempo. Ricoeur (1994) sugere que a organização do tempo para um tempo humano ocorre a partir da narrativa, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”. (RICOEUR, 1994, p. 15). Já Gago (2007), ao definir os modelos de narrativas possíveis, entre as quais a histórica, aceitando a narrativa histórica como a face material das ações do homem no tempo, ou seja, por meio da narrativa podemos organizar informações e dar sentido a essas. Nesse processo, o grau de profundidade é que levaria aos níveis de consciência histórica a partir do modelo de matriz conceitual proposto por Rüsen (2010).

Ao argumentar sobre a definição de narrativa, Gago a apresenta da seguinte forma:

Em suma, a narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva que a subjaz a orientação temporal. [...] É entendida, a narrativa, como experiência de significação e modo de expressão de sentido, plural e múltipla, em termos argumentativos, procurando no criticismo aberto e mútuo uma compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórica (GAGO, 2007, p. 50).

Rüsen (2010) indica que narrar é uma prática cultural humana usada para interpretar o tempo, o mundo e a si mesmo, sendo que a este modelo de pensamento, em que se aceita a narrativa como uma prática cultural humana, muitos teóricos dão o nome de paradigma narrativista (RÜSEN, 2010, p. 149). Entretanto, Gago salienta que “o debate relativamente à conceptualização da narrativa histórica tem estado no centro da discussão em Epistemologia da História” (GAGO, 2007, p. 17) e muitos não a veem como a face material da historiografia, por muitos aspectos.

Em razão dessa divergência de opiniões sobre a função e conceptualização da narrativa, Gago (2002) lista quatro tipos de noções que podem ser entendidas como narrativas. No seguinte quadro, faremos uma breve síntese dessas noções:

Quadro 2 – Síntese das noções de narrativas, presentes no âmbito da História a partir de Gago (2012)

1º A narrativa como descrição e explicação.	<p>Esse tipo de narrativa deve ser pensado como uma descrição. Algo que parte de uma perspectiva positivista rankeana, em que se apresenta o relato pelo relato – sem qualquer tipo de causalidade – além de apresentar características de cronologia e continuidade cronológica.</p> <p>Apoiado em Atkinson (1978 <i>apud</i> GAGO, 2012) aponta que para essa narrativa explicativa possa converter-se em histórica, é necessário ter coerência e ser baseada na evidência, pois somente assim, ela pode ser aceita como tal.</p>
2º A “estória” – narrativa como trama “contendo uma estória”.	<p>Neste modelo de narrativa, quer histórico quer literário, parte primeiro de uma narrativa que encaminhe para um final; e envolve uma sequência de eventos ainda não encontrados e depende muito do interesse humano, apelando para o emotivo.</p> <p>A autora salienta que muitas produções ditas históricas se utilizam deste tipo de narrativa para recriar uma parte do passado.</p>
3º A narrativa no seu contexto da análise estrutural.	<p>Para apresentar essa noção de narrativa, a autora começa por apontar que na tradição estruturalista advinda a partir dos preceitos da Escola dos Annales, os historiadores buscam por meio de apresentações analíticas e estatísticas da História encontrar uma relação ontológica entre as estruturas e os eventos.</p> <p>Valendo-se de Lloyd (1993 <i>apud</i>, GAGO, 2012), para quem as narrativas são mais ou menos causais, assim como os dados estáticos que não respondem por toda a tessitura de um evento, é necessário conceber a narrativa como obrigatória a todos os historiadores devido à dimensão temporal da historiografia.</p>
4º A narrativa histórica e ficcional.	<p>Para os relativistas, a narrativa é uma representação da realidade, assim, nunca saberemos se ela realmente existiu. A forma que essa assume é de autoria do historiador, que cria uma ficção verbal e se relaciona com um quadro conceitual dando ao historiador elementos para criar uma narrativa</p>

	<p>histórica.</p> <p>Por outro lado, uma narrativa pode ser considerada histórica quando essa é apoiada pela evidência e que aceitando essa afirmação, podemos entender que existem narrativas com mais ou menos validade.</p> <p>Para a teoria da verdade, uma narrativa historicamente válida como sendo a que é congruente com todas as narrativas que estamos dispostos a aceitar, sempre controlada pela evidência, uma vez que neste aspecto, a narrativa nunca é fixa ou embora tenha em alguns casos melhores fundamentos baseados em evidência.</p>
--	--

Fonte: Gago (2012, p. 35-7).

Salientamos que dentre as críticas lançadas ao paradigma narrativista – esta de que na narrativa não há objetividade e tão pouco realidade, pois a narrativa histórica não passa de uma espécie de ficção. Sobre esse ínterim, Barca e Gago (2004) apontam os teóricos Mink (1978) e White (1998), como aqueles em quem essas críticas encontram voz. Todavia, sobre o paradigma narrativista, Rüsen (2010) observa que “de toda maneira, não conheço caso algum, no debate teórico recente, de tentativa de contestar o caráter narrativo do pensamento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 149-150).

Voltando às críticas impostas ao modelo narrativo, Barca e Gago (2004) trazem o argumento de Mink, quando afirma que “a forma da narrativa e da realidade é delimitada pelo historiador” e por essa razão “é um artifício criativo do historiador” (BARCA; GAGO, 2004, p. 31). Para White, “qualquer produção histórica que assume a forma de narrativa e será sempre uma construção ficcional” (p. 31).

White (1973) visualiza a produção histórica como um processo estruturado de explicação do passado, que se vale de um discurso verbal – a narrativa, e de imagens para criar esse processo de representação, ou seja, para o autor:

La obra histórica como lo que más manifiestamente es: es decir, una estructura verbal en forma de discurso de prosa narrativa que dice ser un modelo, o imagen, de estructuras y procesos pasados con el fin de explicar lo que fueron representándolos (WHITE, 1973, p. 13)⁷.

⁷ O trabalho histórico que é mais clara: ou seja, uma estrutura de conjugação na forma de discurso de prosa narrativa que afirma ser um modelo ou imagem, de estruturas e processos do passado para explicar o que eles estavam representando-os (Tradução nossa).

Entre as críticas impostas à narrativa como possibilidade de orientação temporal, White (1973) ressalta a falta de racionalidade. Entretanto, para opor-se a tese de falta de racionalidade, Rüsen (2010a) aponta que a narrativa se apropria do tempo, do passado e no processo cria possibilidade de orientação temporal, organização de sentido e de formação de níveis de consciência histórica.

Desta forma, “para entender o que a narrativa realiza é necessário caracterizar melhor a categoria sentido” (RÜSEN, 2010, p. 155), já que a especificidade da narrativa está em que aquilo, por ela relatado, esteja alocado em algum lugar do tempo. Assim, o sentido da experiência temporal “articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo” (p. 156).

Com efeito, a narrativa está no tempo e dele necessita para nela haver significância, uma vez que “a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 9). Koselleck (2006) afirma que a compreensão que os homens têm deles mesmos na história depende do cruzamento dos diferentes tempos, ou seja, a forma como compreende a experiência passada e projeta o futuro – segundo o autor, o tempo da espera.

Neste capítulo, apresentamos um modelo de organização da experiência temporal humana a partir da narrativa como a forma utilizada por nós – humanos – para construção de sentido sobre o tempo. Organizamos, também, um debate historiográfico em torno do tempo histórico, oferecendo três modelos de compreensão e demonstramos nossa opção pelo modelo advindo das ideias de Koselleck (2006) e Rüsen (2010a, 2015), que possibilitaram a opção pela narrativa como condutora de nossa discussão sobre o tempo.

3 A APRENDIZAGEM DO TEMPO EM HISTÓRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A SALA DE AULA

Atualmente, uma gama de pesquisas no âmbito da aprendizagem em História tem criado um amplo campo em torno do debate de como aprendemos. Entre elas, muitas objetivam encontrar respostas as questões ligadas ao desempenho dos alunos ou a própria atuação do docente. Este novo cenário auxilia na mudança de caráter das análises feitas sobre temas ligadas à aprendizagem, uma vez que o modelo que perdurou por muito tempo na historiografia do ensino de história no Brasil buscava culpabilizar ou vitimizar algum dos atores do processo educativo, sempre os apontando como responsável pelo sucesso ou fracasso dos sistemas de ensino (CHARLOT, 2010).

Como reflexo dessa antiga maneira de pesquisar questões referentes ao ensino e aprendizagem históricos, Caimi (2009) referenda que “nesse contexto, os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais da escolarização – ensino fundamental e médio – são gigantescos” (CAIMI, 2009, p. 66).

Acreditamos que os desafios existem e podem ser de ordem metodológica, de procedimentos e até mesmo formativos, entretanto, questões externas como contexto social, estrutura de trabalho e também as disciplinares dissimulam o fato de que pouco sabemos sobre como aprendemos ou como ensinamos em história.

Cooper (2012), ao investigar sobre ensino de História entre crianças dos três aos 11 anos, no Reino Unido, constatou que muitos professores acreditavam que seus conhecimentos sobre a disciplina eram frágeis. Algo parecido foi realizado por Monteiro (2007), quando objetivava em sua investigação de doutoramento entender como professores de História mobilizavam, justificavam e avaliavam seus próprios saberes sobre sua área de formação. Para a autora, há uma “tradição” escolar que funciona como garantidora ou mesmo legitimadora, de um modelo de aula que saberes históricos podem ser substituído por uma aula canônica sustentada pelo uso do livro didático.

No âmbito do ensino e aprendizagem em História, Schmidt (1998) concebe a existência uma dicotomia gerada por essa “tradição”, um grande paradigma a ser rompido no processo do fazer da aprendizagem histórica. Algo que possibilite a superação do velho, a inserção do novo e a implantação da sala de aula, não como, apenas, um espaço de transmissão de informações ou saberes, e sim, um ambiente de interlocução e construção de sentido (SCHMIDT, 1998, p. 57).

No Brasil, um dos campos que buscam romper com essa dicotomia é o campo da Educação Histórica e é partir do qual estruturamos esta investigação – trabalharemos com maior profundidade no decorrer deste capítulo, entretanto, inicialmente, interessa-nos a fonte dessa dicotomia.

Para realizar esta tarefa, faremos um pequeno levantamento sobre aspectos relacionados à constituição da história enquanto disciplina escolar no Brasil, buscando entender o modelo no qual o ensino de história se organizou em nosso país. Passaremos pela concepção de um escopo teórico para o ensino, podendo resvalar em aspectos relacionados à formação docente, aprendizagem histórica e o sucesso ou fracasso escolar.

Discutiremos, também, o processo de construção de sentido em História por meio da aprendizagem histórica, pensando aspectos relacionados ao uso social dos conteúdos historiográficos. Para isso, debateremos o uso dos chamados conteúdos substantivos e conceitos de segunda-ordem como imprescindíveis ao processo de aprendizagem em história.

Outro tema, caro à construção desse capítulo, será o de pensar a relação entre conceitos históricos, em específico os ligados ao tempo e sua utilização durante o espaço da aula, através de uma reflexão sobre os momentos de observação empírica – mediante a análise do caderno de campo – tendo como referência a constituição do campo da Educação Histórica e das pesquisas realizadas que visam pensar a forma como se constrói conhecimento em História no âmbito escolar.

3.1 ASPECTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Entendemos como inexplicável, atualmente, entre os desafios colocados a compreensão sobre a necessidade do ensino de História no Brasil esteja à obrigação de explicar sua importância enquanto disciplina. Muito dessa aversão, falta de prestígio ou desmerecimento, quanto ao lugar ocupado pelo ensino de História nas escolas reside no fato de as formas dominantes de organização do conhecimento foram consolidadas em favor do capital (SCHMIDT, 2009).

O ensino estruturando-se pelos interesses da classe dominante é natural que muitas cisões ocorram entre esses que detêm o poder educacional, expostos nas motivações de um currículo marcadamente capitalista e o próprio fazer daqueles que interagem diariamente com o conhecimento e o organizam no seio de uma cultura escolar autônoma (FORQUIN, 1993).

Criou-se, a revelia de uma compreensão sobre o papel da atividade docente na formação crítica das crianças e jovens, e mais, pela interferência do capital, uma visão de que,

na escola, diferente do que ocorre na universidade, os professores por estarem envolvidos em questões do cotidiano de seus alunos, não são capazes de organizar e construir conhecimento. Durante muito tempo essa foi a tônica de uma educação organizada pelo princípio, quase hermenêutico, de uma transposição didática.

Motivados pela configuração do caráter educacional, acima exposto, e a procura dos fundamentos deste *establishment*, que postula um ensino de História menos crítico e mais prático, menos dialético e marcadamente voltado às necessidades do capital, faremos uma pequena análise dos fundamentos teóricos do ensino de história, no caso brasileiro.

Nadai (1993) aponta que esse modelo de ensino de História escolar surge no século XIX na França, segundo a autora, uma de suas funções é a de auxiliar no processo de constituição e legitimação dos Estados europeus modernos e na diminuição da influência religiosa na constituição social de uma sociedade em busca de um modelo laico. Assim, refletir o caso francês fundamenta-se tanto por sua primazia, como também pela importância dada ao ensino de História naquele país e pela posterior escolha brasileira em seguir o modelo educacional francês.

Ao pensar o caso francês, Prost (2008) considera que a História pode servir a construção da identidade nacional, entretanto, a História por si não pode realizar essa função, já que “esta não consegue desenvolver, automaticamente, a identidade desejada” (PROST, 2008, p. 16). Sem embargo, o fato de que, naquele país se referenciava muita importância ao uso da História para esse fim, então, tornou-se o ensino de História uma disciplina obrigatória em todos os anos da escolarização.

Ainda sobre o processo de organização da disciplina na França, merece destaque o fato de a obrigatoriedade do ensino de História ocorrer primeiro no ensino médio, em 1818 e posteriormente em 1880 no ensino fundamental. Embora essa implantação no ensino médio seja também anterior a chegada da disciplina ao ensino superior, já que o foco era a construção de uma identidade patriótica e não de pesquisadores da área (PROST, 2008).

Por essa configuração, parece-nos evidente que a história no ensino daquele país cumpriu um papel de extrema importância na formação das elites. Evidenciado o papel político e social no uso do ensino escolar da História na sociedade francesa, pois “pela história, a sociedade francesa representou-se a si mesmo” (PROST, 2008, p. 25).

No processo de organização de uma disciplina escolar, dita “histórica” no Brasil, será perceptível proporcionalmente e considerando os contextos diferentes nestes dois espaços, as mesmas preocupações surgidas durante a implantação dessa na França. Com a escolarização brasileira estratificada em classes e níveis de possibilidades diferentes entre a população,

também, aqui, a disciplina funcionou como forma do afloramento de uma nacionalidade brasileira – a ideia de pertencimento e criação identitária após independência.

Sobre a efetivação de uma disciplina voltada ao ensino de história no Brasil, Nadai (1993) corrobora que após a independência – tendo influenciado o pensamento liberal francês “estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II [...] em seu primeiro regulamento, de 1938, a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série” (NADAI, 1993, p.145-6). Destacamos que em paralelo ao ensino de História em nível escolar no Colégio Pedro II, no âmbito acadêmico, durante a Regência de Araújo Lima foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (ABUD, 2004).

Kátia Maria Abud aponta quais eram as finalidades dessas instituições, explicitando com isso o papel a ser desempenhado pelo ensino de História naquele período no Brasil.

As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino (ABUD, 2004, s/p).

A “história ensinada” no Brasil era uma História européia, mais especificamente, a da parte ocidental da Europa (NADAI, 1993). No ensino da história pátria, a disciplina escolar funcionava como uma extensão da história do conquistador, e mais, estava nas palavras de Nadai “sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário”, pois foi “relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (NADAI, 1993, p. 146).

No Colégio Pedro II ocorre à primeira ação no sentido de instituir o ensino de História como uma disciplina escolar, contudo, o ensino de um tipo de história em particular ocorreu no Brasil antes nas Escolas de Primeiras Letras. Bittencourt (2009) destaca que dentro da doutrina religiosa que marcou os primórdios, a instrução no Brasil existiu o ensino de uma História Sagrada que se manteve nas escolas, mesmo após o advento republicano que separou Estado e religião.

Entre os ensinamentos desta história ecumênica, destacava a vida dos santos e mártires, com a instituição da disciplina escolar, o destaque das trajetórias de pessoas proeminentes continuava. Não se buscava mais exemplos religiosos, mais os exemplos patrióticos.

No âmbito da história acadêmica, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ganhava relevo à intenção de escrever-se uma “história brasileira” que pudesse criar essa identidade nacional, mas que ao mesmo tempo não rompesse com a noção de civilidade trazida por europeus. Buscava-se a florar a brasilidade, desde que essa contemplasse não a ruptura com o europeu, mas a continuidade do processo civilizatório começado por esse (ABUD, 2004).

Ao estabelecer este norte, o de construção de uma identidade nacional por meio de uma História que potencializasse nossa hereditariedade européia, buscava-se legitimar o poder das classes dominantes que maciçamente era européia. Com efeito, parece-nos que sua função primeira foi a de amplificar os ecos sobre a formação da identidade nacional e construir a ideia de Nação.

Bittencourt (2009) afirma que o panorama e o debate sobre a função do ensino de história permaneceram inalterados, e somente a partir da redemocratização na pós-ditadura militar, a reboque da discussão sobre a crise no sistema educacional brasileiro que novas vozes trouxeram ecos sobre essa temática, postulando como o ensino de história deveria portar-se frente uma grande reflexão nacional sobre a educação brasileira e as reformas educacionais que deveriam ser feitas para uma melhora no quadro educacional do período.

Era necessário repensar a história, já que para Bittencourt (2009), desde a implantação pelo governo militar, a partir de 1971 o conteúdo de Estudos Sociais em toda a rede de ensino criou-se uma dificuldade para o estabelecimento dos conteúdos históricos. Mudar essa postura, baseada em uma visão positivista de ensino calcada em uma narrativa cronológica e eurocêntrica, que servia ao fomento de um senso de identidade nacional (Miranda, 2007) demandaria pensar novas práticas, métodos e maneiras de ensinar. Havia a necessidade, era urgente mudar, mas como isso poderia ser feito?

Segundo Miranda, a princípio esta mudança parecia possível, dado o processo de redemocratização e efervescência dos movimentos sociais que em muitos casos trouxeram a crítica social para dentro do contexto educacional, criando um quadro de grandes discussões sobre o currículo e os programas oficiais. Assim:

Tal circunstância culminou com a substituição dos antigos heróis por uma linha de evolução dos modos de produção. Neste cenário, muitas foram as circunstâncias de tensão e confronto entre a dimensão prescritiva do programa oficial, que pouco esclarecia questões de natureza metodológica, teórica e cognitiva, e o saber usual dos professores, baseado, em grande medida, em um paradigma tradicional quanto ao conhecimento, tempo, memória e História (MIRANDA, 2007, p. 76).

Entretanto, apesar do amplo debate para a democratização do ensino público brasileiro, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 9.394/96 – traz uma espécie de fragmentação dos conhecimentos escolares, diversas vezes, ligado ao fato de que a educação em muitos momentos submete suas ações à vontade do mercado.

Para Santos (2015), o espírito democrático que tomou conta do debate sobre a organização de um novo documento/lei que pudesse transpor as aspirações democráticas sociais do período à educação, ficou no campo ideológico, pois a nova LDB, mesmo com toda a mobilização da comunidade escolar manteve o modelo opressor e mercadológico de um ensino voltado ao trabalho.

Sobre a LDB/96, Santos afirma:

De tal modo, podemos ver que a LDB proposta pelo então senador Darcy Riberio se torna, em muitos aspectos, um instrumento para fazer valer o poderio dos grupos das elites brasileiras, e agora também os investidores estrangeiros, sobre as necessidades dos grupos desfavorecidos, reproduzindo a submissão e a carência do explorado diante da bonança do explorador, por meio do presente troiano que nos garantiu conquistas materiais significativas. Apesar disso, é legitimado pelo Estado por meio da elaboração da LDB de 1996, a continuidade do processo de tornar possível a barbárie que conota toda situação de exploração e dominação, e que submetido as ideologias neoliberais, torna-se, em geral, essa lei mais um instrumento em prol da lucratividade da máquina de produção, da legitimidade da propriedade privada sobre os bens públicos, e por isso estimulador do livre mercado de consumo e de produção (SANTOS, 2015, p. 88).

Branco (2013) segue a linha de análise de Santos, entendendo que a LDB serve aos anseios dos grandes grupos regulatórios, a saber, o grande capital, resultando em “uma Reforma parcial e institucional, conseqüentemente não promove a emancipação dos sujeitos” (BRANCO, 2013, p. 7). Por essa razão, seria necessário superar o modelo, que se referenda na LDB e que não é capaz de promover a emancipação dos educandos.

Quando falamos em velhos paradigmas na organização da educação escolar no Brasil, o fazemos com base nas afirmações teóricas, aqui expostas, na qual muitas influências precipitam toda grande mudança educacional brasileira por seguirem um modelo que atendessem aos interesses do capital, do mercado, da criação para o trabalho, tanto posto que os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais – apontam um ensino para o trabalho e não para autonomia.

Para Bittencourt (2009), a configuração de leis e reformas curriculares voltadas ao interesse do mercado não foi algo que ocorreu apenas no Brasil. Para a autora, a nova configuração econômica mundial, além de impor um modelo econômico hegemônico, também precisava criar novas formas de dominação e por esse novo modelo, “a sociedade,

cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e conviver com a lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2009, p. 101).

Circe Bittencourt afirma que no Brasil, este processo foi mediado por duas intenções, a saber:

No Brasil as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltado para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas mais diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados ao das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular que abraçasse todos os níveis de escolarização (BITTENCOURT, 2009, p. 102-3).

Consoante a Bittencourt, Silva e Fonseca (2010) observam as propostas de reformulação em História, que deságuam no texto dos PCN's, quando expõe a intenção de programar um ensino de História, em consonância com o que era realizado e normatizado internacionalmente por órgãos reguladores como a UNESCO e o Banco Mundial.

Com relação ao texto do PCN, para a área de história, Silva e Fonseca (2010) destacam que caberá ao ensino de história “um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos” (SILVA E FONSECA, 2010, p. 24). Concebendo, como modelo, a busca pela produção de saberes históricos, o debate, por exemplo, feito nos últimos anos com relação à aprendizagem histórica em sala de aula (SCHMIDT E GARCIA, 2006) fixa como norte, quase irrefutável, a superação do que não se quer no ensino de história na atualidade, já que como afiança Abud:

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula (ABUD, 2004, p. 10).

Neste sentido, buscaremos elementos nas investigações mais recentes no âmbito da aprendizagem histórica, que possibilitem apresentar a sala de aula como centro do debate sobre que História gostaríamos de ensinar.

3.2 O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA NO CENTRO DO DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Sobre o debate ao redor da história escolar, nos últimos anos vê-se um aumento das investigações preocupadas com o resultado do trabalho pedagógico. Interessados em aferir o grau de aprendizagem histórica, resultante do processo de aprendizagem dos alunos a cerca desse campo de conhecimento.

Fazendo uma radiografia das pesquisas em ensino e aprendizagem em História no Brasil nos últimos anos, é evidente o crescimento, mesmo a despeito das baixas condições de trabalho e financiamento para pesquisas nessa área de investigações sobre a temática. Podemos usar à guisa de exemplo, o aumento gradual do número de programas de mestrado e doutorado alocados na área de Educação ou mesmo em programas mais recentes na área de História (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

Na esteira deste novo momento sobre as pesquisas ligadas ao Ensino de História, novas possibilidades e campos de investigação têm florescido. Schmidt e Garcia (2006) apontam para um número crescente de análises que envolvam ou privilegiem os atores do ato educativo: professores, alunos e/ou a sala de aula, bem como toda à sua dinâmica como lugar de produção de conhecimento.

Em muitos casos, o olhar sobre o resultado da aprendizagem, ainda está ligado à figura do professor e seu papel como agente da organização do conhecimento. Para Bittencourt (2009) precisamos avançar sobre esse paradigma, pois a atividade realizada pelo professor “é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes” (BITTENCOURT, 2009, p. 51) e reduzir todo o resultado da aprendizagem a um único ator desfigura o entendimento do processo.

Com efeito, o professor produz saberes e não simplesmente transporta saberes para suas aulas. Não aceitamos o fato ou ideia de que o professor simplesmente repete um conhecimento pronto.

Partimos da concepção de que o ensinar é uma condição social, assim, a escola e os atores envolvidos no processo educativo possuem condições práticas, filosóficas e intelectuais de produzir um conhecimento próprio que ocorre no seio da cultura escolar. Entende-se por cultura escolar, o conjunto de normas que definem a partir das próprias finalidades escolares, a maneira como o conhecimento será organizado no seio escolar (JULIA, 2001).

Fazemos esta opção, crendo na impossibilidade da instrução escolar de conceber, apresentar e ensinar todo conhecimento humano, já que “a escola não ensina senão uma parte

extremamente restrita de tudo que se constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma sociedade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15). Dessa forma, o conjunto de normas organiza por níveis de importância os conhecimentos que devem ser abordados.

Neste sentido, a cultura escolar é vista como uma força formadora de hábitos a partir de processos específicos que (re)criam práticas escolares e a composição do saber, para tal faz-se necessário as relações cotidianas, as tradições curriculares, a organização do espaço escolar e a cultura material (MIRANDA, 2007).

Atualmente, pensando sobre o que é ensinado, Felgueiras (1994) acredita que a metodologia do ensino de História deve adequar-se aquilo que a sociedade espera enquanto ação educativa, e também, as situações expressas na política de educação e nos objetivos gerais da disciplina para os respectivos graus de ensino.

Contudo, Forquin (1993) expressa a dificuldade de nomear o que é ensinado, uma vez que a natureza dos conteúdos ensinados diz respeito à própria forma/conteúdo do processo pedagógico, dado que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação transmissão e a aquisição de alguma coisa [...] que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10). Por essa razão:

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende especialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (FORQUIN, 2009, p. 39).

Outro aspecto a ser considerado, é o uso de novas tecnologias no ensino. Uma das maiores dificuldades, neste percurso, é entender o papel da tecnologia na cultura contemporânea como difusora de informações e o modo como essas informações interagem na configuração do conhecimento escolar.

Todos, inclusive as crianças têm acesso maciço a sistemas de informações como televisão e *internet*. Nesse novo contexto, pensar uma aula que seja toda baseada no uso do livro didático ou expositiva não fará sentido no processo de ensino e aprendizagem – com toda essa facilidade de informação, a pergunta feita com maior frequência a professores de história em sala de aula é por que estudar história?

Entre os ramos investigativos que organizam a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado, temos aqueles que dão atenção especial aos processos ligados à dinâmica da sala de aula e as ideias históricas de alunos e professores. Segundo Schmidt e Garcia, as

“investigações ‘em escolas’ [...] encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, com aquelas de cunho antropológico e sociológico” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 14).

Segundo Caimi (2015), no Brasil, dois campos de pesquisa têm, atualmente, focados suas reflexões no sentido de pensar como a aprendizagem em História ocorre: *Os estudos em cognição histórica* e as pesquisas em *Educação histórica*.

Com relação ao campo de investigação da educação histórica, trataremos sobre sua formação de forma mais aprofundada em um próximo subtítulo. Já sobre os estudos em cognição histórica, usaremos a definição de Schmidt (2009), na qual aponta que o ideal de cognição histórica situada é basilar as pesquisas em Educação Histórica, pois, a cognição situada é “forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História” (SCHMIDT, 2009, p. 3).

Além das investigações sobre aprendizagem histórica, muitas pesquisas orbitam entorno ou de questões ligadas ao currículo, ou aos saberes dos professores. Para Monteiro (2007), durante muito tempo essas pesquisas eram mediadas por certa racionalidade técnica, o que levava a conclusões que apontavam, sobretudo, a necessidade do uso de novas tecnologias em sala, passando pelo discurso de um currículo ultrapassado – que mesmo sendo mudado, pouco ou nada, contribuía para uma mudança significativa do quadro geral da educação brasileira – chegando por fim em diagnóstico que “responsabilizam os professores pela situação de crise dificuldades, desqualificando-os como incompetentes, despreparados ou desmotivados” (MONTEIRO, 2007, p. 12).

Entretanto, essa realidade tem mudado e uma gama de pesquisas sobre o ensino, a aprendizagem e a formação em História possibilita visualizar, por um novo panorama, o Ensino de História em que as questões dos saberes docentes, dos saberes dos alunos, dos modelos metodológicos e didáticos do conhecimento históricos, em consonância com os campos da Filosofia, da História ou a Didática da História trazem o ensino da periferia para o centro dos debates teóricos e epistemológicos da ciência histórica.

3.3 A APRENDIZAGEM DO TEMPO EM SALA DE AULA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMINHO PARA ENTENDERMOS COMO SE ENSINA

Como já abordado anteriormente, no Brasil, as pesquisas em ensino e aprendizagem em História têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Entre os ramos investigativos

que organizam sua reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado temos aqueles que dão especial atenção aos processos ligados à dinâmica da sala de aula e as ideias históricas de alunos e professores – aprofundaremos nossa reflexão sobre o conjunto de pesquisas que orbitam ao redor do campo da “educação histórica”.

Germinari (2011) aponta que “esse campo de investigação tem se desenvolvido, principalmente, na Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil” (GERMINARI, 2011, p. 54). No Brasil, um dos primeiros grupos a ter contato com essas ideias e estruturar pesquisas a partir dos pressupostos desse campo foi o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

Posteriormente, o grupo de estudo “História e Ensino” da Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob a coordenação da professora doutora Marlene Rosa Cainelli, também passou a realizar investigações, tendo a Educação Histórica como pressuposto teórico.

Schmidt e Garcia (2006) observam que a partir da reflexão dos pressupostos teóricos deste campo surgem novas possibilidades de pesquisa e novas maneiras de investigar, como de fato se aprende em História. No âmbito das pesquisas brasileiras, nota-se a compreensão da importância das investigações em escolas com professores e alunos centrados em três grandes eixos ou núcleos:

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2011, p. 56).

Essencialmente, a maioria dos trabalhos desenvolvidos por esses dois grupos no Brasil partem das ideias formuladas pelo teórico alemão Jörn Rüsen e referem-se ao estudo das ideias históricas, formulação de sentido e consciência histórica. Contudo, não parte desse teórico, a gênese deste campo de conhecimento.

Para compreendermos esse processo, será preciso voltar nosso olhar ao surgimento – durante a segunda metade do século XX, na Inglaterra, um amplo debate buscava transformar a sala de aula no epicentro dos estudos sobre as formas que se ensinavam e as maneiras pelas quais se aprendiam conteúdos históricos do passado.

De acordo com Peter Lee (2015), este movimento surge naquele país entre as décadas de 60 e 80 do século XX, em oposição à chamada “grande tradição”. Para ele, “grande

tradição” era o termo designado para um modelo de ensino em que a aprendizagem histórica buscava, por meio de um ensino de história repleto de exemplos morais e patrióticos “garantir que os alunos soubessem um conjunto mais ou menos acordado de fatos históricos para formar a base da história” (LEE, 2015, s/p). Como oposição, ansiava-se por uma nova organização do que se ensinar em história, que ao contrário da “grande tradição” devia ser baseada em evidências e estar ligada às necessidades dos alunos.

Este não era um processo fácil, o de romper com uma maneira consolidada de pensar o ensino de história em um país. E mesmo entre aqueles que buscavam um processo de ruptura com o modelo vigente conflitavam entre si na forma como essa “nova história” deveria ocorrer. Sobre esta dicotomia, na maneira e na expectativa que certos grupos apresentavam sobre o papel da história no processo escolar inglês, conforme segue:

Durante as três últimas décadas, a educação histórica no Reino Unido exibiu uma tensão entre duas preocupações diferentes. Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entrementes, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. Claramente não há um conflito necessário entre essas duas preocupações, mas devemos, todavia, lembrar-nos que lidar com um deles não é necessariamente fazer qualquer avanço sobre o outro (LEE, 2006, p. 133).

Essa mudança de postura nas pesquisas inglesas subsidiou investigações realizadas por pesquisadores naquele país e em diversos outros lugares, em que investigações sobre a natureza da aprendizagem histórica se organizam como campo de conhecimento. Barca e Gago (2001) apontam que:

No domínio da cognição histórica, vários estudos sobre ideias dos alunos, partindo de pressupostos inerentes à natureza da História, têm mostrado como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas (ex: Dickinson & Lee, 1978, 1984; Shemilt, 1980; Cooper, 1991; Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Barton, 1997) e como os adolescentes podem interpretar fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos (SHEMILT, 1987; WINEBURG, 1991; BARCA; GAGO, 2001, p. 240).

Germinari (2011) salienta que estas iniciativas, como a do projeto 13-16 coordenado por Denis Shemilt, no Reino Unido, foram responsáveis por mudar a situação de descrédito pela qual o ensino de história passava, como também, em criar uma cultura de pesquisas na área de cognição. Para Lee (2006), nos últimos 40 anos fica clara a importância da disciplina de História e de sua existência na educação das crianças e jovens ingleses. Por outro lado, assevera que a aprendizagem histórica de alunos ingleses “está longe de ser satisfatória” e

isso, em certa medida deu-se pela dicotomia entre o que ensinar e ao significado que os alunos davam ao que era ensinado, bem como, quais conteúdos históricos esse aluno deveria saber ao fim da escolarização, aqui chamado de Ensino Médio.

A partir destas reflexões, Lee desenvolveu um modelo de progressão das ideias históricas de alunos, um dos projetos de maior abrangência foi o projeto C.H.A.T.A (*Concepts of History and Teaching Approaches* – Conceitos de História e Abordagens de Ensino) e teve como objetivo central “mapear mudanças nas ideias dos alunos entre sete e catorze anos de idade, sobre a história”. Participaram dele “Peter Lee, Hilary Cooper, Denis Shelmit e Alaric Dickinson” (SANTOS, 2013, p. 40-1).

Seguindo este mote de investigação, em que as ações ocorridas em sala de aula configuram campos de ação e mediação do pensamento histórico, as pesquisas em cognição histórica passaram a ser desenvolvidas além das fronteiras inglesas. Isabel Barca aponta que:

Os anos 70 do século XX marcaram o início de uma época grande intensidade investigativa em relação a cognição histórica. Países como a Inglaterra, E.U.A ou Canadá começaram a romper a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino de História e procuraram aduzir novos elementos à forma como os alunos assume a compreensão em História [...] outros países como Portugal e Espanha seguem actualmente a mesma esteira (BARCA, 2001, p. 13).

Para Barca (2001), as pesquisas em cognição histórica em Portugal, partindo do modelo inglês que inspiram esse campo do conhecimento em outras partes do mundo, “teoricamente” partem da natureza do conhecimento e metodologicamente se debruçam sobre as ideias históricas dos sujeitos.

Muito do que é pesquisado sobre ideias históricas no Brasil possuem ligação com o campo do conhecimento da Educação Histórica e tem estreitas relações com a Educação Histórica portuguesa. Tanto que vários encontros, seminários, teses e dissertações são realizadas buscando aproximar as pesquisas realizadas nesses dois países. Outro ponto de confluência das pesquisas realizadas nesse campo, em ambos os países, é embasado pelo pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen.

Ao acolhermos esta postura teórica, em que as experiências docentes são importantes e aceitarmos existência de várias dinâmicas que imbricam e perfazem o momento de ensino e aprendizagem em História, surge à necessidade de refletir na relação entre “conteúdo substantivo” e “conceito de segunda ordem”.

Outro fator importante é entender o quanto esses termos trazidos, em grande medida, pela nova história inglesa e aprofundados pela educação histórica desse mesmo país

(Germinari, 2011) são de domínio do professor de história da escola pública – e, em que medida, compreender esses termos ou essa preocupação limita-se apenas aquela parte da academia que pesquisa sobre a compreensão e o uso da consciência histórica no universo da aprendizagem histórica na sala de aula?

Schmidt, Barca e Garcia (2011, p. 11) reiteram “por ideias de segunda ordem, em história, podem ser denominados os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência narrativa)” e que só a partir deles, os conceitos substantivos da história – os objetos da história – podem ser entendidos claramente, uma vez que as ideias de segunda ordem são “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento”.

Já Isabel Barca sintetiza “Os conceitos ‘de segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico” e os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos” (BARCA, 2011, p. 25). Desse modo, ambos são importantes e necessários no processo de organização da progressão do conhecimento sobre o passado nas aulas de História.

Schmidt e Cainelli (2009), ao pensarem sobre a necessidade de uma disciplina escolar que privilegie o processo de progressão do conhecimento histórico apontam para o fato de que “aprender história é sempre desenvolver a capacidade para se situar no tempo, por meio de localizações e explicações acerca do passado, e sobre o tempo”. Assim, continuam por afirmar que isso se dá “porque os elementos históricos estão sempre presentes no autoconhecimento das pessoas e no significado que elas dão ao mundo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 71). Com isso, entendemos o uso de conceitos de segunda-ordem como fundamentais ao ensino e aprendizagem histórica.

Partindo de nosso referencial, a Educação Histórica, empregamos as seguintes definições sobre os conceitos acima citados, usando como referência a definição trazida por Peter Lee em que:

Aprender história é uma forma de ver o passado que envolve a compreensão da natureza e do estado do conhecimento histórico.
Isso permite que os alunos produzam o sentido de (por exemplo) discordância histórica; e tornam possível o envolvimento com o conhecimento histórico (LEE, 2015, s/p).

De forma positiva, tendo assegurado a importância dos conceitos de segunda-ordem no processo de aprendizagem histórica, que prima pelo ensino de conteúdos substantivos em

História, passaremos, então, a outra pontuação essencial neste debate – referente às formulações de sentido.

Ao falarmos de sentido, partimos das ideias de Rüsen (2010; 2015), para quem o sentido apresenta à relação final entre a função prática do pensamento histórico, a práxis humana ou a utilidade desse conhecimento na vida prática – e o corpo científico da ciência histórica, aquilo que a define como produção científica de conhecimento.

Desta forma, “o conceito-chave com que se exprime a correlação entre dois lados é o de *sentido*” (RÜSEN, 2015, p. 34). Partindo da pertinência de estudar as ideias históricas e a formulação de sentido, pretendemos entender como professores compreendem e organizam as noções de tempo no ensino, fundamentado no fato de que o tempo está ou pode ser inserido nos três núcleos basilares da aprendizagem histórica.

Acreditamos que estes desafios podem ser de ordem metodológica, de procedimentos e até mesmo formativos, que aliados a questões externas como contexto social, estrutura de trabalho ou mesmo questões disciplinares dissimulam o fato de que pouco sabemos sobre como aprendemos; ou como aprendemos, ou ainda como aprendemos questões à temporalidade no âmbito do ensino escolar de História.

Entretanto, como construir sentido no processo de aprendizagem, sendo esse, complexo até entre historiadores ou no processo historiográfico? Um dos caminhos é o de observar à dinâmica da sala de aula, a procura dessa resposta.

3.4 O TEMPO NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EMPÍRICA E O USO DO CADERNO DE CAMPO

Quando Peter Lee (2011) afirma que a história é a única ciência que possibilita meios racionais para investigar o passado, está apontando para a ocorrência de uma reflexão em que somente por meio da aprendizagem histórica é possível produzir sentido e ver o passado como parte do sofrer e do agir humanos no tempo (RÜSEN, 2001). Assim, a reflexão em torno da natureza do tempo, indissociavelmente, passa pela relação entre o passado, a narrativa e a construção de sentido, já que o passado pode ser o que você lembra, imagina que lembra, é convencido que lembra ou finge lembrar.

Cainelli (2008) pensando as concepções de tempo de futuros professores de história aferiu a existência de uma distância entre a história científica e a escolar, e mais, nos futuros professores a questão da temporalidade, apesar de terem aporte teórico que lhes possibilitavam o entendimento de que o tempo tem sua historicidade, no trabalho com os

alunos durante as aulas de estágio era tratado como algo natural, o que deixava evidente que “não há, nesse sentido, uma problematização do conhecimento histórico” (CAINELLI, 2008, p. 139).

Durante a investigação proposta por nós, tentamos verificar se o grupo de professores analisados naturalizam ou postulam práticas historicizadas – quanto à questão da temporalidade e como essa relação com o tempo é trabalhada em sala de aula.

É sabido que a História enquanto disciplina escolar produz um conhecimento coletivo. Isto posto, a disciplina escolar não é somente uma mera forma de transpor conhecimentos com maior ou menor eficiência, mas de acordo com Rüsen, uma possibilidade para que o humano possa superar suas carências de orientação e criar elementos de consciência histórica, porquanto, “a perturbação do agir ocorre pela experiência do sofrimento” e “trata-se, pois, de uma perturbação de sentido mediante a experiência de uma ruptura temporal e de uma recuperação de sentido mediante a interpretação do tempo” (RÜSEN, 2015, p. 38).

Por consequência, cremos que a História se debruça sobre as marcas deixadas pelos homens, não como simples fatos já ocorridos, porém, como algo que constitui sentido, haja vista que “se pode mostrar que o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que o que foi experimentado no passado” (KOSELLECK, 2006, p. 311). Nessa lógica, o uso da categoria tempo tem papel fundamental na construção de um conhecimento histórico a fim de que os alunos entendam como, ao longo dessa viagem humana, as várias sociedades organizaram diversas formas de marcar a passagem do tempo; por vezes, de forma cronológica, mas também como marca subjetiva, como a memória, para que se coloquem como sujeitos de sua vivência. Outro fator que devemos considerar no estudo do tempo é a própria dificuldade em conceituá-lo, pois pensá-lo exige alto grau de abstração.

Para compreender a maneira como os professores de história da cidade de Brasilândia fazem esse processo de organizar a categoria tempo em suas aulas, usamos como um dos instrumentos de recolha de dados, o processo de observação e o uso de caderno de campo. Apoiamos em Estrela (1994), para quem “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade”, em que “segue-se o princípio da acumulação e não o da seletividade” (ESTRELA, 1994, p. 18), pois todo o trabalho frutifica-se não na recolha e sim, na análise feita dos dados recolhidos – em nosso caso, cruzando-a com outros instrumentos.

Consoante, “a observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (p. 18). Desse modo, constituindo-se como uma

ferramenta que possibilita outra perspectiva do momento de construção de conhecimento em sala de aula.

A escolha pelo Caderno de Campo ocorreu por, em nossa percepção, causar menos transtornos a dinâmica da aula – já modificada pela figura do pesquisador, além de estabelecer permanências no processo organizacional da coleta de dados e possibilitar uma aproximação entre o objeto e o pesquisador.

Inicialmente, seriam acompanhadas sete professoras e um professor em uma escola Estadual e outra Municipal em Brasilândia, no Estado de Mato Grosso do Sul. Entretanto, uma das professoras decidiu abandonar a pesquisa alegando motivos pessoais e outra assumiu a vaga na coordenação escolar, assim, primando pela identidade dos participantes, doravante os trataremos pelos termos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, mesmo que efetivamente só participam da investigação seis⁸ professores.

Durante o processo de observação de aulas percebermos que muitas vezes, a dinâmica da aprendizagem histórica passou pelo uso de conceitos de segunda-ordem como modelos de explicações históricas. Ao tentar trazer o conteúdo para a realidade do aluno, o(a) professor(a) busca, ainda que indiretamente ou de forma não consciente, responder a finalidade da ciência histórica. Maria Auxiliadora Schmidt apoiada em Rüsen, ser essa a finalidade da História, pois “parte-se do pressuposto que se aprende História porque a vida cotidiana nos impõe determinados interesses relacionados à nossa necessidade de orientação no fluxo temporal” (SCHMIDT, 2011, p. 83).

Abud (2005) afirma que os alunos tendem a organizar e elaborar conceitos históricos a partir de sua experiência, com isso, o conceito de empatia, por exemplo, pode “facilitar a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente” (ABUD, 2005, p. 27) – para atingir esse patamar de possibilidade consciente de progressão de conhecimento acerca do passado. Cooper (2012) infere a necessidade do uso de processos de empatia e imaginação históricas.

Para Lee (2001), sobre a possibilidade do uso da empatia como possibilidade pedagógica, o processo de organização do conhecimento e das maneiras de progressão sugere que passam pela familiaridade que os alunos possam ter com fontes e evidências históricas. Entretanto, Schmidt (2011) prega certa cautela, com relação ao uso desse expediente no

⁸ Como foram os professores que escolheram o número que manteriam durante a pesquisa evitamos trocar esses números. Assim, P1 e P8 sabiam desde o início qual seria sua nomenclatura na investigação e em nenhum momento usamos seus nomes novamente.

ensino do passado, já que esse processo é sempre a partir do presente, criando possibilidades de confusões conceituais e possíveis anacronismos.

A seguir, apresentamos dois episódios em que o processo de organização da aprendizagem histórica foi disposto com base no processo de formulação da empatia como possibilidade pedagógica:

Quadro 3 – Episódio de aula 1

Observação de aula do(a) professor(a) P2, no Nono Ano do Ensino Fundamental, no dia 28/03/2016.

P2 inicia a aula passando no quadro, o roteiro da aula (do grupo assistido ele(a) é o(a) único(a) que instrumentaliza o uso do roteiro de aula).

A temática da aula é a desigualdade no Brasil, como estratégia disparadora, P2 traz duas músicas sobre a temática da aula; ao apresentá-las aos alunos, P2 explica que sua opção por essas músicas se referenda por “fazerem uma crítica social”.

As músicas escolhidas são uma de Chico Buarque e a outra do Rapper brasileiro Projota. P2 relata que a escolha dessas músicas ocorreu de forma intencional, já que de acordo com sua percepção, trazer uma música contemporânea e do universo da maioria dos alunos (Projota) e outra da década de 1980, que traziam linguagens diferentes, porém, tratavam do mesmo tema, poderia auxiliar os alunos no processo de organização temporal e no entendimento da temática trabalhada.

O foco da aula foi o trabalho com as músicas, cada aluno recebeu a letra de ambas, que posteriormente foram ouvidas por todos com o auxílio de um pequeno rádio portátil, e detalhado, a partir da leitura coletiva de todos os parágrafos. Feito isso, P2 mediou um debate sobre como as letras das músicas tratavam a temática da aula.

Fonte: o próprio autor⁹

Quadro 4 – Episódio de aula 2

Observação de aula do professor(a) P4, Primeiro ano do Ensino Médio, no dia 08/03/2016.

Neste dia, o planejamento da aula, previamente, apresentado a nós por P4, informava a instrumentalização de uma atividade diagnóstica para aquela turma. Tal atividade buscava aferir as noções adquiridas por aquela turma no ano escolar anterior (Nono ano do Ensino Fundamental), as quais eram as carências que deveriam ser melhor trabalhadas nesse novo ano letivo e qual o nível de entendimento sobre temas e conteúdos trabalhados, anteriormente, dispunham.

Entretanto, ao começar a aula, uma aluna faz menção ao fato de que, naquele dia era comemorado no mundo o dia da mulher.

P4, então, indaga a turma se conheciam a história da escolha desse dia como aquele que simbolizava o dia da mulher. Alguns alunos brincam dizendo que aquele dia não era importante, já que todos os outros dias eram dos homens, e assim, não viam problemas que as mulheres tivessem um dia.

Outro aluno disse que deveria existir um dia dos homens.

⁹ Os episódios, um até oito, foram elaborados a partir dos dados coletados, por meio de observação de aulas e registro no caderno de campo.

P4 explica que o dia da mulher era sim muito importante, pois em uma sociedade marcadamente machista e patriarcal, um dia que afirmasse positivamente a figura feminina poderia apresentar às novas gerações a necessidade de se discutir a questão da igualdade de gênero.

Uma aluna disse que esse dia era lembrado porque havia muita violência contra as mulheres no mundo ao longo da história, mas que não sabia o motivo do dia.

P4 concordou com a aluna e disse que o dia das mulheres ocorria nesta data porque marcava a luta das operárias russas por melhores condições de vida e trabalho, e que, essa luta interferia na vida de todos, disse ainda que haviam outras motivações para a instituição do dia da mulher, entretanto, como não era esse o tema da aula, não tinha preparado nada específico.

Houve um pequeno debate sobre as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho na atualidade, P4 mediou esse debate e pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa, como atividade complementar, sobre o tema para que o assunto pudesse ser debatido na aula seguinte.

Fonte: o próprio autor

Podemos perceber que o processo de construção temporal ocorreu de forma consciente no primeiro episódio, quanto à escolha das fontes – letras de músicas de períodos diferentes – focando a mesma temática, evocando uma ideia de continuidade e de forma inconscientemente – não tomemos inconsciente por falta de consciência e sim, como algo inesperado. No segundo episódio, no momento em que P4, aproveitando de um marco temporal – dia das mulheres – traz algo externo ao conteúdo, a ser trabalhado no dia, mas muito próximo da realidade da sala, uma vez que entre a coletividade presente a maioria era de mulheres. Assim, mobilizou aspectos da vida cotidiana dos alunos como forma de organizar a experiência temporal por meio de um conteúdo histórico.

Ainda com relação ao primeiro episódio, o(a) Professor(a) P2 ao apresentar músicas de temporalidade diferentes sobre a mesma temática, partindo da mais antiga para a contemporânea e sempre direcionando o olhar dos alunos para seu lugar próximo, a partir do conceito de empatia busca criar meios para que os alunos, mediante as músicas reflitam sobre as mudanças entre os períodos, no que se refere ao tema central da aula – “a desigualdade no Brasil”.

No segundo episódio, o processo de organização temporal dos alunos não é mediado pela ação do(a) professor(a), e sim, pela própria noção dos alunos sobre algo que interfere como agente de desequilíbrio na dinâmica do fluxo temporal a qual inserem. Percebemos que o segundo episódio, insere, de modo claro, no debate feito por Rüsen (2015) sobre as estratégias cognitivas de produção do saber histórico a partir do uso de um discurso político e de uma memória coletiva; não produzida por aqueles que, a partir dela agora refletem, mas dela utilizam-se para se organizarem “no campo comunicativo, entre a orientação prática da

vida humana pelo saber histórico e as carências de orientação dessa mesma vida prática, que requerem conhecimento” (RÜSEN, 2015, p. 88).

Destacamos também que no evento de número 1, P2, demarca um espaço temporal usando a própria ação humana no tempo – compor e apresentar músicas – como fonte histórica; no segundo caso, a dinâmica temporal é organizada a partir do reflexo de um processo histórico, que já o deixou de ser por estar encapsulado (OAKESHOTT, 2003). Como passado dado, uma vez que ninguém sabia ao certo o significado da data em seu contexto histórico, mas todos sabiam da sua existência enquanto artefato humano fossilizado como um marco no calendário humano, organizado socialmente ao longo do tempo.

Durante sua conferência, no *XVI Congresso Internacional das jornadas de Educação Histórica: Epistemologias e Ensino de História* realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre os dias 11 e 13 de setembro de 2016, Maria Auxiliadora Schmidt apresentou a partir de suas investigações e das pesquisas feitas no Brasil, pelo LAPEDUH, a possibilidade de olhar para a escola como o lugar da experiência com o conhecimento. Para chegar a esse ponto, a autora apóia-se na tese de Lee (2016), de uma História Transformativa, para quem, a construção do pensamento histórico na escola pode ser contra intuitivo, pois “a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas” (LEE, 2016, p. 116).

Partindo desta argumentação, no segundo episódio ocorre pelo esforço de todos, a organização do conhecimento sobre determinado evento que está no passado, entretanto, esse esforço coletivo o insere na dinâmica da formação de uma consciência histórica, uma vez que os interesses pelas condições da mulher, no sentido de alegações, nascem da vida prática de um cotidiano, de uma consciência política, aos moldes do novo humanismo proposto por Rüsen (2015).

Contudo, uma hipótese já trazida nesta pesquisa, a partir da investigação feita por Cainelli (2008) sobre os saberes de futuros professores de história com relação ao conceito tempo mostrou que, muitas vezes, na dinâmica do fazer pedagógico, os futuros professores tentavam facilitar a compreensão dos alunos sobre conteúdos e conceitos, na tentativa de potencializar a aprendizagem. O que para a autora, redundaria em um grande problema, na medida em que não ocorre de fato uma aprendizagem histórica, mas uma memorização de determinado conteúdo substantivo da história, sem que esse possibilitasse aos alunos sanar suas carências de orientação da vida prática por meio da aprendizagem histórica.

Partindo desta hipótese, e dos mecanismos usados, naqueles casos por estagiários e em outros por professores (MONTEIRO, 2007; SCHMIDT; GARCIA, 2006; ROCHA, 2009). No processo de aprendizagem histórica postulamos uma nova hipótese, de que muitas vezes, no processo de organização da aprendizagem histórica o professor desenvolve maneiras para transformar o conteúdo histórico em algo agradável aos alunos, por meio da empatia como princípio, a fim de facilitar o acesso do aluno ao conteúdo histórico, o que chamaremos de “empatia pedagógica”.

Para nós, esse processo parece nascer de forma involuntária, uma vez que apoiados em Rüsen (2010) e em sua matriz de referência, o passado – na forma de conteúdo substantivo da história – possibilita a geração de um conflito prévio, que para estruturar-se como aprendizagem histórica requer a constituição no sentido próprio da orientação da vida prática dos alunos.

No entanto, muitas vezes, o professor apropria-se de certo conteúdo ou conceito na ânsia de gerar este conflito prévio e deixa de contextualizá-lo, deixando solto em um modelo de consciência histórica de tipo exemplar¹⁰, ou o que decidimos chamar de um espaço de experiência condicionante, por apenas fazer uso de exemplos do passado, não para criar possibilidade de superação de possíveis carências de orientação, mas como condicionantes ou facilitadores de um conteúdo histórico posto.

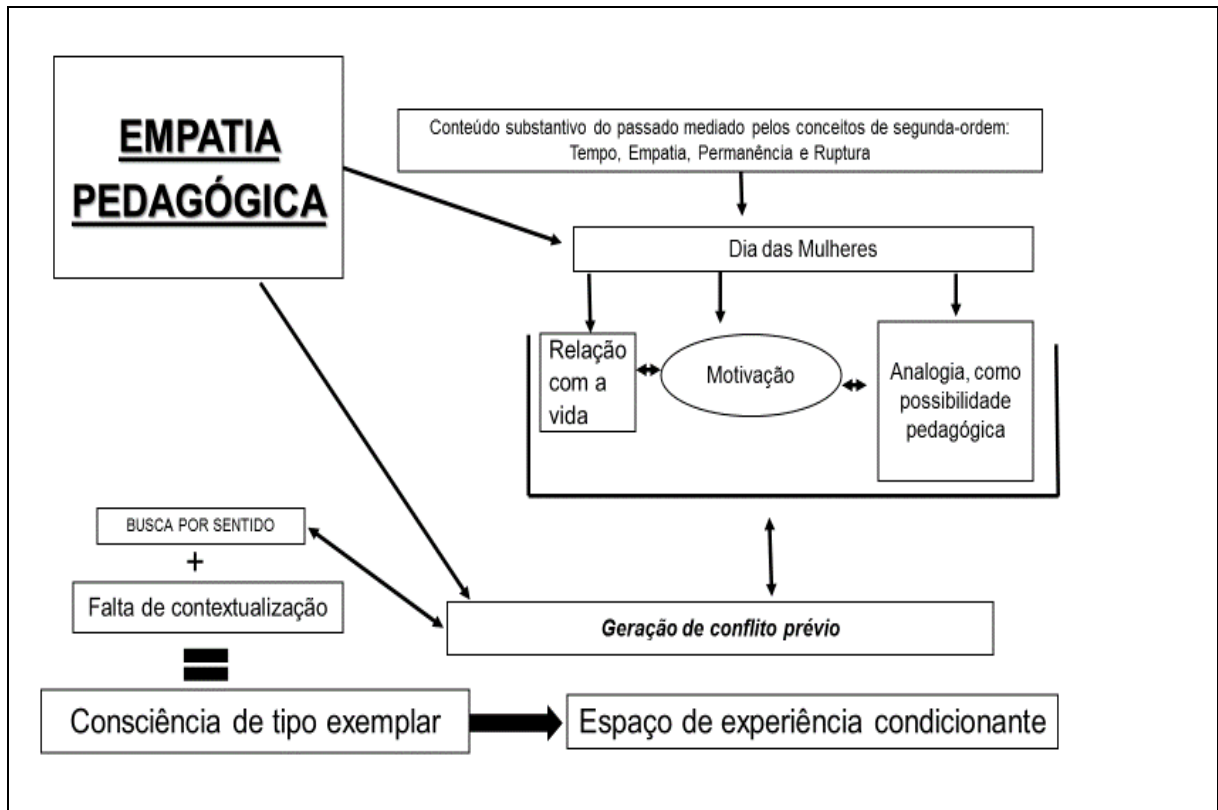
Assim, alguns conceitos históricos ficam na superfície do processo de ensino de história e, em muitos casos, sem intencionalidade docente. É bom que se diga os conceitos históricos e o passado, de forma geral, não são tratados como um componente histórico, denotando a ideia de um passado prático (OAKESHOTT, 2003).

Para exemplificar esta hipótese, usaremos como exemplo o episódio número 2, apesar de crermos que com um planejamento prévio, fato que não ocorreu – por não ser este o tema da aula em questão – P4 avançaria de uma empatia pedagógica a uma empatia histórica, visto que apenas mediando o conteúdo por meio da linguagem – conversa com os alunos, avançou sobre a temática, possibilitando meios alicerçados em suas carências efetivas sobre a questão da condição da mulher na atualidade. Precisamos e fazemos esse movimento de não historicizar às práticas docentes, primeiro por não acompanharmos todas suas aulas e segundo, por não termos acompanhado sequer o desdobramento desta intervenção.

¹⁰ Para entender melhor os tipos de consciência históricas indicamos a leitura de Razão Histórica de Jörn Rüsen (2010) ou as definições, dessas categorias propostas por Rüsen, trazidas por Ronaldo Cardoso Alves (2011), em sua tese de doutorado entre as páginas 60 e 74.

A seguir, apresentaremos um esquema, que busca, minimamente, apresentar e sintetizar nossa reflexão ao redor da hipótese do fazer de uma empatia pedagógica em sala de aula. Partiremos do episódio dois, para tal proposição.

Figura 3 – Empatia pedagógica



Fonte: o próprio autor

Em análises, seguiremos os fragmentos observados durante as aulas deste grupo de professores, investigando como o uso de conceitos ligados a questão da temporalidade se desvela durante o processo de aula. O próximo episódio é de uma turma de Sexto ano, em nossa análise existiria na escola uma “tradição”, anteriormente, arrolada na historiografia da aprendizagem histórica, já questionada por Cainelli (2002), Oliveira (2005) e Cooper (2012), de que a progressão temporal em alunos nessa faixa etária, está ligada sempre à percepção que fazem do passado próximo, sendo muito desafiador para esses alunos compreenderem conceitos de ordem mais complexa.

Quadro 5 – Episódio de aula 3

Observação de aula do(a) professor(a) P5, no Sexto Ano do Ensino Fundamental, no dia 10/03/2016.

Em determinado momento da aula P5 lê o conceito de História para os alunos, explica existir uma distinção entre História e Estória. Como forma de explicar o conceito de Estória aos alunos, a professora usa a ideia de conto de fadas. Pergunta aos alunos se já ouviram algum conto de fadas. Por existir desnível de faixa etária – com alunos mais velhos, que a média de idade em que normalmente as crianças estão nesta etapa de ensino – nesta sala, os alunos menores parecem estar mais interessados e participativos com relação ao caminho empático eleito por P5.

Fonte: o próprio autor

Aqui voltamos ao debate sobre a possibilidade da empatia como metodologia pedagógica – empatia pedagógica – e usaremos como aporte teórico a ideia de empatia com o argumento trazido por Andrade, na qual pode ser definida como “a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (ANDRADE *et. al*, 2011, p. 261).

Partindo deste argumento, solidifica-se a impressão que os alunos menores acham mais “legal”, a possibilidade de aprender sobre o passado a partir de alegorias próximas de suas experiências. Ao possibilitar essa aproximação, como condicionante ao desdobrar de carências de orientação próximas, é necessário avançar além de um espaço de experiência condicionante, ou então, todo horizonte de expectativa possível restringe-se aquilo que já foi superado enquanto carência da vida prática dos alunos.

Entendemos que esse processo de passar de um espaço de experiência condicionante a um efetivo pensar sobre as carências de orientação, além do estágio *do interesse e da ideia*, ocorreriam primeiro pela constituição do interesse em carências de orientação próprias da vida prática e depois a partir das perspectivas orientadoras da experiência humana – como conhecimento – do passado, pois desse movimento resultaria a aprendizagem histórica. Isso ocorre porque a história está como possibilidade humana posta de duas maneiras, a primeira, “como sedimento quase coisificado das mudanças no tempo, nas circunstâncias concretas da vida presente” e segunda “nos diversos estados de coisas (como documento, monumentos e semelhantes), que informam sobre o que, quando, e por que foi o caso” (RÜSEN, 2010c, p. 106).

Por outro lado, esse transitar entre essas duas possibilidades postas pela história no curso do aprendizado histórico acontece a partir de uma flexibilização das condições temporais, já que mesmo se o sujeito aprendesse toda história objetiva, ainda assim, não se constituiria como ser histórico, no sentido de que a história sempre prescreve antes de

qualquer tentativa de aprendizado, em razão de “a apropriação histórica do próprio presente exige do sujeito, que passe de um a outra experiência” (RÜSEN, 2010c, p. 107). Nesse sentido, um aprendizado mediado por suas práxis e suas carências de orientações da vida prática.

Eis aqui, o “grande segredo” da aprendizagem histórica, como ensinar sobre o passado sem condicioná-lo a um processo mais ou menos empático? – no sentido de uma empatia pedagógica. Consideramos que todo processo de voltar ao passado seja de alguma forma condicionado por outras experiências que não a do passageiro original – aquele que volta, todavia, este precisa “compreender por que motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma que o fizeram” (LEE, 2003, p. 19).

Pesquisas feitas por Lee (2003) e seu grupo mostrou que uma maneira de superar este momento inicial de empatia pura com o conhecimento histórico reside na possibilidade dos estudantes tomarem parte desse passado a partir do uso da evidência, como possibilidade em si histórica, sendo, para o autor, a pesquisa histórica “uma investigação racional do passado e, desde que nós não podemos escapar do passado, nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele” (LEE, 2011, p. 25-6).

Devemos possibilitar o maior número de informações a nossos alunos, afim de não criar a falsa ideia de generalização do passado e da condição humana daqueles que visitamos porque, de outra forma, aqueles que voltam seriam sempre superiores, dado que “a humanidade e conhecimento acumulado por ela evoluem¹¹ ou de outra forma, seriam estúpidos aqueles que estão ao passado, em outras palavras, seríamos melhores “pois, andamos de carro e eles andam a pé” (LEE, 2003).

Assim, ao pensar a atividade histórica é preciso entender que:

A atividade histórica pressupõe, pelo menos, a preocupação quanto à liberdade em assegurar o que a evidência nos leva a crer (para nós mesmos e para os outros); e também uma concepção de homem como um ser racional (como oposto a irracional). Isto pressupõe uma igualdade de tratamento e um respeito por pessoas como fontes de argumentos. Nestas circunstâncias, isto parece ser profundamente razoável sem poderosos contra-argumentos (e o ônus disto recai em quem desagrada a produção destes argumentos) para negar que estas mudanças do passado estão no curso da liberdade, igualmente no respeito pelas pessoas e no desenvolvimento da racionalidade da sociedade, como de importância intrínseca para a história. Inquestionavelmente, tudo isto envolve apelar para alguma concepção de interesse humano e talvez também para um critério implícito de educação; mas o histórico e o educacional não estão em conflito aqui. Mesmo os historiadores mais limitados necessitam alguma ideia de diversidade da vida humana e do que é possível para o

¹¹ Sobre isso ver LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: _____. Curso de psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 71-84.

homem ser e fazer. A importância do histórico depende de uma concepção de interesse humano e a história nos possibilita usar esta concepção criticamente (LEE, 2011, p. 26).

Desta forma, “As questões da ‘empatia’ não são limitadas para se entender as ações e práticas sociais humanas; as conexões com os conceitos de evidência histórica precisam ser aprofundadas” ou em outras palavras, “porque uma leitura da fonte como evidência depende, em parte, de tomá-la como produzida no interior dos costumes e práticas sociais, ou seja, no contexto em que o vestígio foi produzido” (LEE, 2016, p. 117).

Por muitos motivos, não é essa a tarefa desta investigação, o de esmiuçar a prática do professor, esse processo não ocorre dessa forma na escolarização. Assim, falar de um claro processo de empatia histórica conflitaria com o debate historiográfico feito por Lee e seu grupo, como também, com os trabalhos em educação histórica realizada ao redor do planeta.

Muitas vezes, é a própria atividade – no sentido de exercício – proposta no decurso de uma aula que norteia a discussão temporal, criando, a nosso ver, uma espécie de metodologia temporal condicionante, ou seja, a atividade condiciona a forma como o passado será revisitado. Como exemplo desse acontecimento, podemos observar os eventos – episódios – de aula:

Quadro 6 – Episódio de aula 4

Observação de aula do(a) professor(a) P3, na Primeira Fase do EJA (Educação de Jovens e Adultos), no dia 28/06/2016.

P3 explica aos alunos que assistirão a um filme – tipo documentário, sobre a origem da humanidade.

Como resultante, precisarão registrar no caderno o debate trazido pelo documentário, sistematizando o que foi possível entender da exibição.

Fonte: o próprio autor

Quadro 7 – Episódio de aula 5

Observação de aula do(a) professor(a) P4, no Terceiro Ano do Ensino Médio, no dia 29/04/2016.

Nesta aula, P4 usou um expediente muito utilizado nas aulas de História, que é o espaço da aula para corrigir questões propostas a partir de temas ou conteúdos substantivos da escolarização histórica.

Os conteúdos substantivos são: Imperialismo, Potências Mundiais e Política de dominação Imperialista. Para responder as atividades, usa-se como apoio o livro didático.

Como metodologia, durante a correção P7 dialoga com os alunos a partir de suas respostas marcando o espaço temporal, por meio da linguagem. Exemplo: Como vocês acham que era a vida das pessoas que viviam nessas zonas de conflito? Os países ricos estavam preocupados com as pessoas?

Fonte: o próprio autor

Quadro 8 – Episódio de aula 6

Observação de aula do(a) professor(a) P3, na Oitavo ano do Ensino fundamental no dia 29/03/2016.

Como metodologia, P3 usa a resolução de questões. As perguntas são trazidas por P3 e passadas no quadro. Com o apoio do livro didático, indica a página em que o assunto da questão está, pede aos alunos que leiam e respondam conforme seu entendimento – o que a pergunta pede. Caso encontrar, explicar aos alunos que eles assistirão a um filme – tipo documentário, sobre a origem da humanidade.

Exemplo de questão: “As ideias iluministas exerceram no passado enorme influência na política, economia e na vida social das pessoas. Você acredita que o iluminismo pode também influenciar em nossa visão de mundo? Justifique sua resposta.

Entretendo, uma questão em que podemos observar a preocupação de se trabalhar o tempo como um conceito de segunda-ordem é a questão que tem por cabeçalho o seguinte: “Onde surgiu o iluminismo e em qual período da História?”. Mesmo trabalhando o tempo como algo objetivo, a construção desta resposta por parte dos alunos necessitará que mobilizem certos saberes do tempo cronológico e da temporalidade da história como espaço de transformação e organização do homem.

Fonte: o próprio autor

Muito se argumenta sobre o uso e validade de questionários no processo de aprendizagem histórica, questiona-se também seu viés pedagógico – não entraremos nessa seara – a nós, cabe dizer como metodologia temporal que busca um espaço de experiência condicionante, o uso desse expediente, mesmo tratando de uma história objetiva e objetivada, auxilia no processo de construção e sistematização na escolarização de aspectos relacionados ao tempo e os conteúdos substantivos trazidos por esse.

Quadro 9 – Episódio de aula 7

Observação de aula do(a) professor(a) P8, na Sexto Ano do Ensino fundamental, no dia 06/06/2016.

Correção das questões sobre o conteúdo, Egito Antigo.

As questões foram objeto da aula anterior.

Leitura das respostas propostas pelo livro didático e comparação dessas com as respostas trazidas pelos alunos.

Quando necessária, formulação de uma resposta coletiva e registrada no quadro.

Fonte: o próprio autor

Aqui, percebemos a recorrência do uso do questionário como caminho para a organização de uma narrativa histórica a partir das respostas. Nesse último caso, por exemplo, P8 usa esse recurso e o alia a leitura das respostas como maneira de explicar o conteúdo e organização do tempo empregado.

Assim, parece-nos que realizar esse tipo de atividade como recurso a compreensão da existência de um processo histórico alocado no tempo, pode como componente de síntese, auxiliar o entendimento dos alunos sobre o passado.

Outro mecanismo com o qual nos deparamos, neste processo de observação, foi à construção por meio de dispositivo de evocação¹², isto é, inquirir o estudante tentando direcionar sua carência de orientação a determinado aspecto de um conteúdo substantivo, mediante o conhecimento do passado que possui, seja como conhecimento já superado ou como um passado prático e encapsulado. Mecanismo, notadamente, usado com maior frequência no Ensino Médio ou em conteúdos de baixa complexidade no Ensino Fundamental – exporemos um com essa configuração, a seguir.

Quadro 10 – Episódio de aula 8

<p>Observação de aula do(a) professor(a) P6, no Primeiro Ano do Ensino Médio, no dia 10/05/2016.</p> <p>Tema da aula: Revisão do conteúdo, Grécia Antiga.</p> <p>Construção de sentido sobre o passado, a partir de um dispositivo de evocação. Nesse sentido, perguntas gravitaram ao redor do tema democracia atual.</p> <p>P6: Alguém pode me dizer o que é democracia?</p> <p>Aluno 1: É quando o povo escolhe.</p> <p>P6: Escolhe o quê? Podemos escolher muitas coisas.</p> <p>Aluno 1: Escolhe seus governantes, ué.</p> <p>P6: Alguém acha que democracia pode ser outra coisa?</p> <p>Aluno 2: O poder de todos e para todos.</p> <p>P6: Mas vocês acham que o poder é de todos?</p> <p>Aluno 3: Não, né. Imagina se todo mundo tivesse poder, ai ninguém teria poder – risos da turma – com a afirmação do Aluno 3.</p> <p>P6: Quando falam de poder, falam hoje ou no passado, na Grécia?</p> <p>Aluno 4: Hoje, P6, porque na Grécia esse poder era usado só pelos cidadãos, mas hoje todos somos cidadãos.</p> <p>P6: Todos? Como?</p> <p>Aluno 4: Sim, podemos votar e temos uma lei que é igual para todo mundo.</p> <p>P6: Então, vocês acham que a democracia grega era diferente da nossa?</p> <p>A sala toda: Sim.</p> <p>P6: Por quê?</p> <p>Aluno 5: Ah, porque era um outro tempo.</p>

¹² Tratamos por dispositivos de evocação perguntas feitas pelos professores para despertar no aluno conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo substantivo do passado, isto fica claro na leitura do episódio de aula 8.

Aluno 6: É P6, no passado era diferente, mas as coisas mudam com o tempo.

P6: Mas a democracia acontecia em toda a Grécia antiga?

A sala fica em silêncio.

P6: Não se lembram das cidades?

Aluno 7: Ah sim, tem Athenas, né P6?

P6: Sim, tem Athenas, mas só essa cidade era importante naquele período?

Aluno 8: Ah, tem a do filme.

P6: Que filme?

Aluno 8: Aquele P6, os 300.

Aluno 3: Ah, o dos Espartas.

Aluno 8: Sim, a cidade era Esparta.

P6: Isso mesmo, mas as duas cidades eram iguais? As duas viviam a democracia?

Aluno 8: Na do filme não tinha democracia, eles eram guerreiros.

P6: Isso mesmo, a democracia grega surge na Grécia. Como estudamos nas aulas passadas, por ter cidades autônomas, cada cidade se desenvolveu de um jeito. E nessa organização, Athenas desenvolveu um modelo de gestão muito parecido com a nossa democracia atual. Em que o povo escolhe pessoas para representar nossos interesses.

Após esse momento, P6 apresenta um filme – tipo animação – com a finalidade de sintetizar o conteúdo substantivo a Grécia antiga.

Fonte: o próprio autor

Por meio do uso de perguntas, como dispositivo de evocação do passado, o(a) professor(a) P6 construiu com os alunos hipóteses sobre o tema da aula. Os alunos puderam chegar às respostas – por em outro momento da escolarização terem estudado esse conteúdo substantivo e pelo fato de que vivem em uma democracia, inspirada na grega. Por essa razão, acreditamos que P6 escolheu iniciar a revisão do conteúdo, Grécia antiga, pelo tema da democracia grega, e não, por exemplo, pelas civilizações minóicas.

A partir das observações das aulas, percebemos que a mobilização por parte dos professores, de conceitos ligados ao tempo, relaciona-se de forma mais próxima não a conceitos ou formações teóricas sobre o tempo. O que queremos dizer é, com efeito, que para ensinar sobre um conteúdo substantivo do passado, o professor não parte, por exemplo, do conceito de tempo calendário de Ricoeur (1994), ou da organização temporal de um espaço de experiência ou horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), ou ainda, da determinação de um tempo biológico externo (WHITROW, 1993), e sim, do conteúdo a ser ensinado, da sala em que irá ensinar e das maneiras em que avaliará a aprendizagem dos alunos do conteúdo dado.

Acreditamos que esta faceta teórica tornar-se-á evidente no próximo capítulo, em que o tema central partirá do questionário de progressão e das entrevistas com relação ao conhecimento dos professores, acerca do tempo como teoria e das teorias que tratam o tempo.

4 AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE BRASILÂNDIA/MS SOBRE O ENSINO DAS NOÇÕES DE TEMPO

Neste capítulo, apresentamos como as noções de tempo encontram ecos – formativos, teóricos, da experiência prática da vida e da profissão – nos professores e como os organizam. Anteriormente, com a ferramenta do caderno de campo ansiávamos observar como as noções temporais se manifestavam no processo da constituição do ensino, por meio da prática docente, para desse modo, perceber como o tempo se apresentava na aula do professor.

Agora, buscamos o tempo interno. Aquele que se constituiu a partir das diversas experiências e saberes organizados ao longo do tempo na vivência desses sujeitos, pois “os saberes que servem de base para o ensino [...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos” (TADIFF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Neste âmbito, para chegarmos às repostas sobre o tempo interno – porém, visível, se pensarmos a própria constituição teórica dos sujeitos, surge à necessidade de instrumentos que despertassem no investigado, a reflexão acerca do tempo enquanto conceito histórico. Assim, buscando esse tempo internalizado por experiências e mediado pelas expectativas desses sujeitos, usamos duas possibilidades metodológicas.

Uma é o uso de um questionário, que possa revelar um perfil do sujeito. No fazer de nosso instrumento, o dividimos em três partes que se completam nesta tarefa. Dessas partes, a primeira refere-se às questões sobre aspectos relacionados à vida dos professores pesquisados, enquanto estudantes da graduação em história. A segunda segue o mesmo caminho e pensa os aspectos relacionados à vida prática desses sujeitos, agora que são professores de história e atuam na educação básica. Gostaríamos que as respostas trazidas por esses instrumentos – questionário 1 e 2 – respondessem questões de ordem socioeconômicas e culturais, como também que abrangessem os aspectos sobre o processo de formação desses sujeitos – período de graduação – e aspectos do fazer desses profissionais.

A terceira parte deste questionário intentou compreender as noções de tempo existentes nos professores de história submetidos ao instrumento, gostaríamos de saber, por acreditarmos ser o tempo um conceito importantíssimo no fazer docente, se pensam e compreendem, por exemplo, as três teorias acerca do tempo histórico trazido no primeiro capítulo desta dissertação (RICOEUR, 1994; BRAUDEL, 1965; KOSELLECK, 2006), se vislumbram a possibilidade do uso do tempo como conteúdo substantivo no ensino de história ou ainda, se abrangiam a função meta-histórica do tempo enquanto um conceito de segunda-ordem, importante ao ensino de história em suas aulas.

O segundo encaminhamento metodológico usado para compreender como os professores investigados organizam noções temporais foi uma entrevista semiestruturada, que partiu das respostas trazidas pelos questionários e da atuação dos professores observados, dados obtidos com o uso do caderno de campo. Nesse sentido, a entrevista é a última etapa de uma investigação que teve início tentando entender o que os professores pensavam saber sobre o tempo – questionário ; o que professores mostravam saber sobre o tempo – caderno de campo –; e o que os professores, de fato, sabem sobre o tempo quando inquiridos – entrevista.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO: O USO DE QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para a construção deste questionário – que chamaremos de “Questionário Piloto” – até que se realize o processo de validação, várias leituras e um amplo debate com a orientadora desta investigação foram necessários, além de muitas outras contribuições¹³ importantes para o alargamento do olhar do pesquisador sobre a melhor maneira de apresentar a pesquisa aos sujeitos, criando um instrumento que pudesse dar à pesquisa dados fundantes. Para tanto, a partir do perfil do sujeito pesquisado buscamos compreender como ocorreu sua construção profissional, com aspectos que considera centrais para seu trabalho na educação e consequentemente em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Freitas, um dos modelos de pesquisa em que se utiliza questionário é conhecido como *survey* e pode ser descrito como um modelo de investigação que busca “a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas” (FREITAS, S/A, p. 2).

Nesta perspectiva, Günther (2003) assinala que “o levantamento de dados por amostragem, ou *survey*, assegura melhor representatividade e permite generalizações de uma população mais ampla” (GÜNTHER, 2003, p. 1). Ressaltamos que nosso objetivo não é o de criar um perfil por amostragem ou generalizar a partir deste grupo, entretanto, a possibilidade de criar um perfil do professor de História do município de Brasilândia revela-se importante, por estar diretamente ligado ao objetivo desta investigação.

Günther (2003) aponta que o sucesso de uma pesquisa deste tipo depende de uma série de fatores, dentre os quais um instrumento bem planejado e a possibilidade de uma relação de confiança entre o respondente e o pesquisador, uma vez que muitas dessas pesquisas solicitam

¹³ Destacamos o carinho e cuidado da professora doutora Marilía Gago, da Universidade do Minho que prontamente leu nosso instrumento em seu processo de construção e nos auxiliou em sua feitura.

dados socioeconômicos e culturais, e podem criar certa apreensão no respondente (GÜNTHER, 2003, p. 4-5).

Günther salienta que em se tratando de questões sóciodemográficas, “não há como supor que os respondentes, mesmo querendo, forneçam sempre informações corretas” (p. 9). Desse modo, Alves (2011) frisa que uma das dificuldades encontradas em um questionário que busque criar um perfil do caráter social do pesquisado esbarra ora em critérios econômicos, ora os dados podem ser contaminados e tornar-se uma barreira¹⁴, contudo, o autor assevera que entre as vantagens desta tipologia de pesquisa – o uso de questionário – reside “na possibilidade que o pesquisador tem de relacionar com maior precisão sua(s) hipótese(s) de trabalho” (ALVES, 2011, p. 95).

Gostaríamos que as respostas trazidas por este instrumento pudessem responder questões de ordem socioeconômicas e culturais, e que abarcassem esses aspectos da vida de nossos investigados, tanto sobre o processo de formação desses sujeitos no tangente a formação acadêmica, bem como aspectos mais gerais de sua formação humana. Exemplo: se trabalhavam no período de graduação; com quem moravam; como iam à universidade/faculdade – se era pública ou privada; que tipo de fé professava – já que muitos temas na graduação poderiam chocar-se contra preceitos cristãos ou religiosos; se algo mudou depois do ingresso na profissão? Dados que em algo pudessem contribuir com a percepção que organizamos sobre os professores pesquisados.

Por esta razão, na concepção de nosso instrumento aceitamos criar dois momentos – questionário um e questionário dois – o primeiro, com o intuito de tratar de características e aspectos referentes ao período de formação; e outro que arrolasse aspectos ligados à atuação na docência desse grupo.

Com tais características, o “Questionário Piloto 1” busca informações sobre o período em que o respondente está no processo de formação em História na universidade como discente. Por outro lado, o “Questionário Piloto 2” procura informações sobre os mesmos aspectos e características da vida social desse sujeito em sua escolha profissional, somando questões que podem aflorar a própria identidade desse indivíduo.

Entre nós, uma preocupação reside, podemos notar que muito de nossos pares, ao se depararem com essa nossa opção investigativa tentam relacionar a substância das questões ao

¹⁴ Lembramos aqui que em sua tese, Alves aplica um questionário socioeconômico em jovens de escolas públicas no Brasil e em Portugal e que no Brasil (ALVES, Ano, p. 94), “a imensa maioria dos estudantes da escola pública é oriunda dos estratos socioeconômicos desfavorecidos” o que em parte pode explicar a dificuldade deste em responder questões como a renda familiar por exemplo.

tema da pesquisa e dizem haver, nesse ponto, falta de eco, por exemplo, ao relacionar a fé que o investigado professa ou professou, conflita com suas noções de tempo ou ao investigar se ia a pé ou de carro as aulas mudará sua posição sobre o tempo durante seu exercício profissional.

Assim, acreditamos que qualquer informação que desvele o sujeito e o traga – aproxime – ao pesquisador deve ser observada. Ressalta-se que ao inserir um questionário convencional – no sentido que essa tipologia de questionário já foi amplamente usada – poderia desmistificar, ou em caso de professores há mais tempo na escola, desamedrontar¹⁵ a importância dada pelos professores ao questionário sobre noções teóricas pesadas da historiografia sobre o tempo. Como estratégia, pareceu-nos correto o uso de questionário socioeconômico, mesmo que não fosse determinante ao tema ou a pesquisa, contudo, mostrou-se eficaz – como facilitador no acesso do pesquisador aos investigados e desses com o instrumento.

Outro ponto de apoio em nossa opção referenda-se na esteira de Tardiff e Raymond (2000), para quem os saberes ligados ao trabalho docente são constituídos durante o período em que o sujeito aprende o ofício – período de graduação – e também no dia a dia da profissão. Nesse contexto, é importante organizar o perfil do profissional para além do próprio objeto da pesquisa, pois:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Para a confecção deste “Questionário Piloto 1 e 2”, observamos as metodologias usadas em algumas teses e dissertações na área do Ensino de História e de Educação Histórica. Muito do modelo escolhido, por nós, para esses dois questionários ligam-se a pesquisa feita pelo professor Ronaldo Cardoso Alves (2011), que resultou na tese intitulada *Aprender História com sentido para a vida: Consciência histórica de jovens brasileiros e*

¹⁵ Quando do primeiro contato dos professores com os questionários, alguns relataram o medo ou desconforto que algumas sentenças sobre o tempo traziam. Diziam que esse assunto era um assunto da época de universidade/faculdade e que não tinham certeza sobre o que responder por terem medo de errar.

portugueses, na qual, a partir de questões de múltipla escolha consegue mapear o perfil socioeconômico e cultural dos jovens pesquisados de forma exitosa.

Além das questões de múltipla escolha, no “Questionário Piloto 2” apresentamos algumas questões – 23 até 27 – sobre o processo de escolha profissional dos professores, na expectativa de que essa pequena série de questões pudessem aflorar a própria identidade do investigado.

Quadro 11 – Aspectos relacionados à identidade profissional do docente, presente no “Questionário Piloto”

<p>23 - Por que escolheu ser professor? Justifique:</p> <p>24 - Cite três coisas que considera muito boas em sua profissão:</p> <p>25 - Cite três coisas que considera prejudicial ao exercício de docência:</p> <p>26 - Cite três coisas que você mudaria na estrutura da escola em que trabalha – podem ser aspectos físicos, pedagógicos ou de relacionamento interpessoal.</p> <p>27 – Traduza, em até cinco palavras, o que é ser professor de história?</p> <p>28 - Em sua opinião, em que medida o conceito tempo é importante no Ensino de História?</p> <p>29 - Pensando a questão da progressão do conhecimento histórico e questões que envolvem seu trabalho cotidiano, em sua opinião, qual a melhor maneira de trabalhar temporalidades em sala de aula?</p>
--

Fonte: o próprio autor

Estabelecido um modelo para os questionários de ordem socioeconômicos, passamos a refletir sobre a melhor forma de introduzir um questionário, que pudesse aferir o pensamento do grupo pesquisado sobre o conceito de tempo. Não existem registros, ou pelo menos, não os encontramos na literatura sobre pesquisas que refletem a maneira como professores pensam o tempo; de um professor que, por exemplo, no exercício de sua atividade laboral tenha sido caracterizado ou rotulado por ministrar somente aulas voltadas a um passado prático, ou que faça sempre durante suas aulas um exercício de pensar o tempo somente como uma experiência cronológica. Dessa maneira, intuímos que questões abertas ou objetivas poderiam restringir as respostas ou mesmo desmotivar os sujeitos da importância deste instrumento e tema.

Novamente, buscamos nas investigações sobre o ensino de História e na literatura existente sobre o tema, um instrumento que facilitasse a obtenção desses dados, que muitas vezes são subjetivos ao professor em seu cotidiano.

Para resolver essa questão, concordamos em buscar respostas que pudessem ser trazidas em progressão, assim, optamos por apresentar um instrumento que possibilitou ao respondente ter cinco opções, para que escolhesse uma, de acordo com o seguinte enunciado, “No quadro abaixo, assinale a opção que melhor se adéqua a sua opinião sobre a temática: 1 –

Se está totalmente de acordo; 2 – Se está de acordo, mas não totalmente; 3 – Se não concorda, nem discorda; 4 – Se está em desacordo, mas não totalmente; 5 – Se está totalmente em desacordo”, criando a opção de organizar as respostas a partir da avaliação pessoal do sujeito sobre o tema.

O modelo seguido para a confecção do instrumento “Questionário Piloto 3”¹⁶ espelhou-se no questionário aplicado pela professora Santos (2013), em sua tese de doutoramento *A significância do passado para professores de História*. Nesse trabalho, a autora objetivou intuir como professores de História significavam o passado e qual relação essa significação poderia ter com as escolhas feitas por esses professores no processo de escolha dos livros didáticos de História, do programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

À vista disso, espelhamos o instrumento dela para aferirmos o tempo e construímos, com base nesse modelo, a parte do instrumento que busca entender como os professores submetidos ao instrumento constroem o conceito de tempo. Para a confecção do segundo questionário foram usados os seguintes autores: ELIAS (1998), BLOCH (2002), ARIÈS (2000), KOSELLECK (2006), SARLO (2007), WHITROW (1999) e (RICOEUR, 2002), com os quais trouxemos vinte e duas sentenças teóricas formuladas, pelos autores, sobre o tempo.

No quadro abaixo apresentaremos algumas:

Quadro 12 – Excertos do “Questionário Principal” sobre o conceito de tempo e seu uso pelo professor

O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor (ELIAS, 1998, p. 8).					
A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais seqüências de acontecimentos em evolução contínua. Se as seqüências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável [...] permite transmitir de um ser humano para outro (ELIAS, 1998, p. 13).					
Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um <i>continuum</i> . É também perpétua mudança (BLOCH, 2002, p. 55).					
Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico (Sentença 15).					

¹⁶ Ver apêndice.

O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro (WHITROW, 1999, p. 19).					
--	--	--	--	--	--

Fonte: o próprio autor

Acreditamos que compreender as noções de tempo dos professores submetidos ao instrumento, poderia desvelar-nos o que já trabalhávamos com essa hipótese e também a eles, a importância do conceito de tempo e de seu uso no fazer docente. Assim, outra proposta alocada nesse questionário era a de saber se esses professores pensavam o tempo como conceito substantivo no ensino de história ou aceitava sua possibilidade como um conceito de segunda-ordem, ou se ao menos conheciam essa terminologia.

Em relação à formulação e validação do questionário, o submetemos a cinco professoras de História da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, na cidade de Londrina/PR. Essa atividade com professoras londrinenses intuiu sanar pequenos erros e modificar aspectos que visualizaram como um problema no instrumento, antes de levar aos sujeitos da pesquisa. Buscamos, com essa atividade, encontrar um mecanismo que pudesse, por amostragem, auxiliar na construção de um padrão dos atores envolvidos na pesquisa.

Escolhemos aplicar o “questionário piloto” em um grupo de professores da cidade de Londrina por acreditarmos que o olhar de um sujeito que viva uma realidade próxima daqueles que futuramente serão abordados nesta pesquisa – professores de história no exercício da docência em escolas públicas – possibilitaria perceber se as questões propostas atingiriam os objetivos da pesquisa articulada ao entendimento dos professores.

Segundo Günther, esse processo de validação de um instrumento com um grupo anterior ao pesquisado é fundamental para que o instrumento final, aquele que estará nas mãos do grupo alvo da pesquisa, seja o mais preciso possível e torne o processo do respondente menos complexo, porquê:

Uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira ‘conversa com objetivo’, mantendo-se o interesse do respondente em continuar. Antes de mais nada, focalizar-se no objetivo da pesquisa, nas perguntas que o pesquisador que responder por meio delas. Saber claramente porque está incluindo cada item no instrumento. Saber o que as respostas implicam no andamento da pesquisa. No estudo piloto, haveria margem para uma ‘pescaria’, para incluir itens dos quais o pesquisador não tem certeza se vale perguntar. Mas o instrumento final deve conter apenas os itens que serão avaliados (GÜNTHER, 2003, p. 6).

Aceitando que o processo de validação do instrumento por meio de sua apreciação por sujeitos similares – aos quais ele se destina, poderíamos evitar possíveis equívocos e erros, ao

aplicarmos o questionário piloto neste grupo de professoras, dando a elas total autonomia para questionar todas às perguntas e respostas, tal qual, fazer apontamentos com relação ao teor das perguntas e em que grau essas perguntas poderiam contaminar ou invalidar o próprio instrumento.

No geral, as respondentes aferiram que o instrumento não trazia nenhum prejuízo ao entrevistado – que os dados socioeconômicos e culturais seriam utilizados para criar um perfil do sujeito participante da pesquisa e não usado na pesquisa para criar juízo de valor sobre os participantes. Para uma delas, “é delicioso responder um questionário que pense a profissão do docente, que pense sua vida e que o veja como sujeito, não como um prospecto do sucesso ou fracasso de determinada escola ou turma”.

Sobre o questionário de noções temporais, “Questionário Piloto 3”, o grupo o considerou satisfatório e de fácil resolução, todavia, apontaram que a maior dificuldade não está em respondê-lo, mas nas inúmeras possibilidades teóricas trazidas pelo instrumento. Apontaram que esse tipo de questão tira o professor “de sua zona de conforto”, já que confronta vários saberes que “julgava consolidados”. Por outro lado, outra professora salientou que “o processo de responder questões em que se pode dar valor, torna o exercício mais dinâmico”, pois segundo a professora, “muitas questões são complicadas” e “é difícil ter certeza do que responder”.

Cabe salientar que no ato da entrega desses questionários a esse grupo, enfatizamos que não existia uma resposta correta e que elas deveriam responder de acordo com o que achavam mais próximo ao que consideravam central no conceito de tempo e no uso da temporalidade. Destacamos ainda que no instrumento entregue não havia referências aos autores que embasaram as questões.

4.2 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS TRAZIDOS PELO QUESTIONÁRIO

Para esta análise, percorreremos o mesmo caminho usado para elencar os benefícios do processo de validação. Além disso, usamos o processo de categorização dos dados taxonômicos levantados pelo questionário progressivo. Destacamos que a partir de agora, chamaremos nossos instrumentos de: “Questionário socioeconômico 1”, para as questões ligadas ao período em que nosso investigado estava na graduação em História; “Questionário socioeconômico 2”, para as questões ligadas à sua ação enquanto docente; e “Questionário Principal”, para as questões sobre o tempo, noção temporal e temporalidade.

No questionário “Questionário socioeconômico 2”, há um grupo de questões – 23 a 29 – que destoam da maioria das questões desse mesmo questionário e da totalidade das questões do “Questionário socioeconômico 1”, por serem questões nas quais os professores precisam responder perguntas que abrangem, de forma mais geral, características e opiniões sobre sua escolha pela profissão, sobre aspectos que considera relevante e sobre aspectos que convive nas escolas onde trabalham, como também, aspectos que mudariam se possível nesse ambiente escolar.

Contudo, dentre essas questões presentes no “Questionário socioeconômico 2”, duas podem organizar ou iniciar nosso debate sobre a forma como os professores dessa investigação se relacionam com o conceito de tempo, são elas:

Quadro 13 – Excertos do “Questionário socioeconômico 2”

28 - Em sua opinião, em que medida o conceito de tempo é importante ao ensino de História?
29 - Pensando a questão da progressão do conhecimento histórico e questões que envolvam seu trabalho cotidiano, em sua opinião, qual a melhor maneira de trabalhar temporalidades em sala de aula?

Fonte: o próprio autor

Na questão 28 percebemos a tentativa dos participantes de expor e referendar a importância do tempo para o ensino de História, visto que as respostas convergem para esse ponto. O(a) professor(a) P2, como exemplificação, escreve que “o conceito de tempo é crucial para o ensino de História e, principalmente, para assegurarmos o processo de ensino e aprendizagem do aluno”.

Outro ponto de confluência, nesta questão, é a importância do uso de tempo nas aulas de História no sentido de poder estudar e entender o passado. Nesse sentido, temos a resposta do(a) professor(a) P6, para quem “o tempo é algo que nos auxilia no estudo do passado” e a de P4, que assevera como sendo a função da História “traçar paralelos entre o passado e presente”, fato que o faz na ânsia de “tornar-se significativa”.

O(a) professor(a) P3 caminha em outra direção ao tentar configurar a importância do conceito de tempo para o ensino de História, para P3, é preciso considerar a questão da própria periodização inerente ao conteúdo histórico, já que “o estudo da História se faz por meio da periodização do tempo e se torna necessário a compreensão deste conceito”.

Com estas respostas, fica claro um duplo movimento. O primeiro, de ligar o tempo e sua importância as questões da possibilidade de um entendimento do passado, como se o tempo fosse à primeira instância, o passado e depois se verte em outros períodos. Por essa razão, um segundo movimento – que para nós, nasce do primeiro – de ser o tempo

componente do conteúdo da própria disciplina escolar, não que o tempo não seja, mas insistimos que o olhar deveria ser o contrário, o de uma disciplina que existe por estar no tempo.

Para apresentarmos de maneira mais clara essa nossa impressão de que para os professores dessa investigação, o tempo assemelha-se ao conteúdo da história e aqui, é bom que se diga, esse assemelhar-se não é o de pensar o tempo como um conteúdo substantivo, pois ocorre na medida que para responder à questão 29, cinquenta por cento de nossos investigados apontam como a melhor maneira de trabalhar o tempo em sala de aula, algo que envolva de algum modo uma metodologia de trabalho do tempo.

Para o(a) professor(a) P6, por exemplo, a melhor maneira de trabalhar temporalidade em sala de aula é “através da linha do tempo, dos séculos”, ideia partilhada pelo(a) professor(a) P8, que organiza o trabalho com o tempo a partir de “atividades que possibilitem periodizar o tempo”. No *hall* das atividades, o(a) professor(a) P5 aponta que uma maneira de trabalhar, satisfatoriamente, questões ligadas à temporalidade é desenvolver “atividade como leitura de mapas, linha do tempo e indicação de marcadores temporais”.

A outra parte dos professores pesquisados enveredou por caminhos mais teóricos para explicar suas concepções, a melhor maneira de trabalhar a temporalidade em sala de aula. Aqui, teremos três modelos teóricos de concepção da própria organização do debate ao redor da aprendizagem histórica, notamos que como nos trouxeram Tadiiff e Raymond (2000), muito dos saberes docentes são engendrados pela experiência e pela teoria que ressignifica seu aprendizado e sua prática.

O(a) professor(a) P2 traz em sua resposta, um pouco da concepção de cultura escolar no sentido que seu registro assegura “não existe uma melhor maneira! Cada aluno/escola/sala de aula suscitará diversas estratégias metodológicas que o professor utilizará para abordar a noção de temporalidade entre os conteúdos de História”. Percebemos que muito do exposto pelo(a) professor(a) P2 se aproxima com a concepção de Júlia (2001), na qual a única restrição ao professor no espaço da aula é “o grupo de alunos que têm diante si, isto é, os saberes que funcionam e os que não ‘funcionam’ diante deste público” (JÚLIA, 2001, p. 33).

O(a) professor(a) P3 insere o trabalho com a temporalidade em sala como oportunidade de questionar, observar e aprender com as ações humanas, pois “deve-se questionar o tempo enquanto uma construção histórico-cultural”, dado que toda ação humana resulta em produção, podemos aproximar sua resposta a um ideal muito presente na nova história cultural ou mesmo nos *Annales* de uma história como problema.

Por fim, o(a) professor(a) P4, acredita que trabalhar com a temporalidade no ensino de história pode ser significativo ao estudante, no sentido de que com a temporalidade, o professor atua “propondo situações onde ele – o estudante – possa observar as mudanças e permanências no tempo por sua própria experiência”. Aqui, aparecem-nos os pressupostos teóricos da educação histórica, apoiados na teoria de significância histórica de Jörn Rüsen, “com o trabalho de atribuição de significado os homens o fazem e ganham uma nova autoconsciência”, já que, “o eu humano cresce com o domínio das experiências temporais” (RÜSEN, 2015, p. 41).

No processo de observação de aula e na análise das repostas da questão 29, constatamos algumas práticas, como o do uso de metodologias – linha do tempo, conectivos temporais, uso de questionários – para o trabalho com temporalidade, ou de que o passado seja a parte do tempo importante no processo de aprendizagem da História.

A seguir, debateremos o “Questionário Principal”, destacando que nomeamos as frases que trazem ideias sobre o tempo de diversos teóricos de “Sentença” e as numeramos de 1 a 22, para sabermos a ordem em que essa sentença foi respondida pelos professores(as) no questionário, por exemplo, a primeira sentença a ser respondida por eles(as). No quadro aparece assinalada com a distinção – Sentença 1. Também o fazemos, porque na categorização do questionário não seguiremos aquela sequência por eles(as) respondidas, e sim, a soma das respostas. Desse modo, a organização das respostas, nesse quadro, segue uma construção crescente, partindo do resultado da soma das respostas dos participantes apresentadas em R – Coluna com a soma geral das respostas dos professores –, vide o quadro:

Quadro 14 – Resultados taxonômicos das respostas trazidas pelos professores colaboradores

	P2	P3	P4	P5	P6	P8	R
O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro (Sentença 16).	1	1	1	1	1	1	6
Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico (Sentença 15).	1	1	1	1	1	1	6
O tempo é um objeto da História! (Sentença 7).	1	1	1	2	1	1	7
O tempo no Ensino de História pode tanto ser um conceito que auxilie na compreensão da natureza	1	1	1	3	1	1	8

epistemológica da história ou da própria progressão do conhecimento histórico (Sentença 22).							
Observamos a passagem do tempo através dos vestígios deixados pelos homens (Sentença 9).	1	2	1	2	1	1	8
Ora, este tempo verdadeiro é, por natureza, um <i>continuum</i> . É também, perpétua mudança (Sentença 6).	1	1	3	1	2	1	9
O tempo pode ser considerado um conceito que dá consistência a disciplina de história, sendo de natureza epistemológica (Sentença 20).	2	1	2	2	1	1	9
O tempo é uma combinação do espaço de experiência – tempo vivido, da memória; e do horizonte de expectativa – tempo da espera, da projeção – de uma coletividade humana resultando em uma determinada ideia de tempo (Sentença 11).	1	1	3	1	1	3	10
A experiência temporal manifesta-se à superfície da linguagem, de maneira explícita ou implícita, criando um tipo de terminação temporal mediatizada pela experiência do homem no tempo (Sentença 13).	2	1	3	1	1	2	10
O tempo é um conteúdo importante para o Ensino de História (Sentença 18).	5	1	1	1	1	1	10
O tempo é uma construção cultural (Sentença 12).	2	2	4	2	1	1	12
A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano (Sentença 4).	4	1	3	1	1	3	13
No Ensino de História, o conceito tempo pode ser trabalhado como um tipo particular de conteúdo histórico dado a sua singularidade (Sentença 21).	5	2	2	2	2	1	14
O tempo é algo inventado pelos homens! (Sentença 2).	2	2	1	5	1	3	14
O tempo é somente um meio de orientação! (Sentença 5).	5	1	1	4	2	2	15
O tempo só existe a partir do humano, pois somente o humano percebe a passagem do tempo (Sentença 3).	2	2	4	5	1	2	16
Tentar simplificar o tempo, a aspectos da vida humana é uma coisa grotesca (Sentença 10).	1	2	3	5	2	3	16
O tempo é à base do discurso narrativo, só existe a	2	2	5	5	1	1	16

ideia de temporalidade a partir da narração (Sentença 14).							
Pensando o não-ser do tempo pode-se afirmar que: “o futuro não é ainda, o passado não é e o presente não permanece”. Sendo o tempo uma dimensão interna ao homem e que só pode ser externalizada de modo narrativo (Sentença 17).	5	2	5	1	1	3	17
O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor (Sentença 1).	4	1	4	2	4	3	18
O tempo é um conceito de segunda ordem, no Ensino da História (Sentença 19).	5	5	5	1	1	3	20
Percebemos a ideia de tempo, a partir dos instrumentos criados pelo homem para detectar sua passagem. Assim, sem o uso desses mecanismos – de relógios, calendários, máquinas, etc – o tempo não existiria! (Sentença 8).	5	2	5	5	1	3	21

Fonte: o próprio autor

Antes de pormenorizarmos e individualizarmos o instrumento, alguns dados precisam ser evidenciados. Parece-nos, diríamos até óbvia, a tendência de aceitar um tempo cronológico como delimitador e facilitador da compreensão das questões temporais, tanto que, as sentenças que expõem alguma característica cronológica orbitam entre as que, de um modo geral, os professores concordam plenamente.

Acreditamos que este fato é uma tendência dentro das análises das sentenças, quando as observamos como um todo, como também, há uma disposição contrária as sentenças em que o tempo possa ser apresentado como algo subjetivo ou não físico – como a questão do não-ser do tempo, presente na sentença 17, mesmo que a sentença trate do tempo como algo expresso na forma narrativa. Nesse sentido, torna-se aceitável ao humano, por só ele poder narrar, o que parece ter chamado atenção dos investigados foi à terminologia não-ser do tempo e não o todo da Sentença.

Enfocamos, também, a relação de concordância expressa nas sentenças em que o tempo se constitua como objeto da História – ciência histórica. Por outro lado, percebemos certa hesitação e confusão com as sentenças que tratam da questão das terminologias de conteúdo substantivo e conceito de segunda-ordem, mas nesse caso, achamos ser uma dificuldade de entendimento dos conceitos da educação histórica e não, uma não discordância com o que esses termos avultam.

Somente duas sentenças foram unânimes entre nossos colaboradores, no sentido de anuência total com a ideia por ela professada, a “Sentença 16” – O tempo envolve alguma

consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro. Com relação à Sentença 15 – Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico – uma cronológica e outra física biológica vai ao encontro da tendência, já por nós apontada, de uma tradição em pensar o tempo no ensino de História como algo cronológico ou que possa ser mensurado de forma concreta.

Desta forma, imaginamos que a melhor maneira para organizarmos os dados trazidos por esse quadro são colocá-los em categorias. Para isso, elencamos quatro categorias e estruturamos nossa reflexão como auxiliadoras do processo:

Quadro 15 – Quatro categorias auxiliadoras do processo

1-	O tempo como construção cultural, como produto da ação humana, como resultado da existência humana. Sentenças: 1, 2, 3, 8, 9, 11, 12
2-	O tempo como narrativo ou produto da história. Sentenças: 7, 13, 14, 17
3-	O tempo como ação cronológica, físico e/ou biológico. Sentenças: 4, 5, 6, 8, 10, 15, 16
4-	O tempo como agente do Ensino de História. Sentenças: 19, 20, 21, 22

Fonte: o próprio autor

Apresentadas as categorias, faremos a análise em dois momentos distintos: inicialmente, é observando o todo, usando o resultado geral das sentenças trazidas no interior da categoria, mediante seu valor numérico na coluna R – soma geral das respostas para aquela “Sentença” –, tentando radiografar o todo. Após isso, em um segundo momento, a fim de organizar o resultado de forma individual e cruzar os dados taxonômicos de cada participante – com suas falas trazidas pelo momento da entrevista e como esses dados influenciam ou podem influenciar o todo.

a) Categoria 1: O tempo como construção cultural, como produto da ação humana, como resultado da existência humana.

A primeira categoria, organizada por nós, apresenta sentenças que convergem a ideia ou percepção de que o tempo é construído pela interação humana com a noção social de temporalidade. Fato que só pode ocorrer a partir do humano e de sua condição de criador de cultura. Toda ação humana gera cultura e essa é mediada pela ação do homem no tempo que, em última síntese, nasce da cultura e do encontro do homem em sociedade e com a sociedade.

Assim, muito desta visão sobre a cultura como formadora de hábitos parte da tese que a cultura pode ser “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 21). Abaixo apresentamos o quadro que organiza os resultados gerais trazidos pelo instrumento “Questionário Principal”, nessa categoria:

Quadro 16 – Dados taxionômicos gerais da categoria 1

S	ST	M	Lugar da média no âmbito taxionômico
1	10	1,6	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
2	14	2,3	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
3	16	2,6	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
8	21	3,5	Entre não concorda e discorda; discorda, mas não totalmente.
9	8	1,3	Entre concorda muito e; concorda, mas não totalmente – com ascendência para concordo muito.
11	10	1,6	Entre concorda muito e; concorda, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
12	12	2	Concorda, mas não totalmente.
	STG	MG	
	91	2,1	Concorda, mas não totalmente*
Leg: S: (Sentença) ST: (Soma Total das respostas de todos os participantes nesta sentença) M: Média (divisão da Soma Total pelo número de participantes) STG (Soma Total das sentenças na Categoria) MG (Média da Categoria conseguida através da divisão da STG pelo número de sentenças e pelo número de participantes). * Valor aproximado			

Fonte: o próprio autor

Partindo do resultado médio (2,1) podemos perceber um processo de concordância – mesmo que não totalmente, com a ideia de que o tempo é regido pelo fato de que há no homem uma faculdade que lhe permite perceber o tempo. Entretanto, apenas uma sentença – 9 – vemos a passagem do tempo através dos vestígios deixados pelos homens – esteve mais perto de uma média 1, concordo totalmente; em toda a categoria delimitando um espaço para a observação de que há concordância, e essa é visível se notarmos a categoria como um todo, mas que essa concordância passa pelo processo de construção do tempo pela cultura e ocorre em concomitância com o tempo físico, com o todo visível.

Conceber que o tempo é um produto da ação humana é, na visão dos participantes, totalmente compreensível, porém, fixar toda a compreensão acerca da temporalidade nesse

princípio por meio de sentenças que taxem essa concepção como fundamento cria certa imprecisão. Dizemos isso, ao olhar para a sentença 8 – percebemos a ideia de tempo, a partir dos instrumentos criados pelo homem, para detectar sua passagem. Assim, sem o uso desses mecanismos – de relógios, calendários, máquinas, etc – o tempo não existiria!

De forma geral, essa sentença alcançou a média 3,5 – entre não concorda e discorda; discorda, mas não totalmente – foi a que também, na coluna R, atingiu o maior valor, de 21. O que, teoricamente, faria dela a sentença com o maior número de situações de discordância, em cinco, entretanto, foi uma das que trouxeram impressões mais díspares entre as respostas 5,2,5,5,1,3; pois se considerarmos, duas delas ficaram entre a concordância total ou parcial e outras três, no campo da discordância total. Fato que, em nosso entendimento, ocorreu devido o texto da sentença vir acompanhado por uma exclamação e de forma taxativa dizer que “sem os instrumentos criados pelo homem o tempo não existiria”, o que se contrapõe, por exemplo, a ideia de tempo biológico, uma vertente explicativa sobre o tempo, que encontra eco por ser visível.

Desse modo, descontando a Sentença 8, certamente a média geral desta categoria atingiria um maior grau na escala de concordância. Mas de modo geral, os participantes aceitaram bem a ideia de que o tempo pode ser uma construção humana, sem que, essa se converta na única forma de concebê-lo.

b) Categoria 2: O tempo como narrativo ou produto da história.

Esta é uma categoria muito cara à investigação, já que defendemos, teoricamente, a narrativa como a face material da História (GAGO, 2007) e a história como a ciência do homem no tempo (BLOCH, 2002). O que nos leva a tese de Whorf (1937), a qual chegamos por meio de Whitrow (1999), de que, talvez, exista certa conexão “universal entre o tempo e a linguagem” (WHITROW, 1999, p. 24).

Koselleck (2006) aponta que a linguagem, ou o ato nela residente, organiza e ajuda a compor as experiências temporais humanas, isto é, sem a possibilidade de uso da linguagem, o entendimento das experiências temporais humanas no passado por aqueles que não estão nele, não seriam possíveis. Assim, sem a linguagem não poderia existir a história.

Por essa razão, concebemos esta categoria a partir da hipótese do tempo como narrativo ou como produto da história, pois, a nós parece certo, o caminhar junto dessas duas possibilidades, uma vez que professores de história que trabalham com o passado e a narrativa advinda dele, como processo de mediação.

Abaixo, apresentamos o quadro que organiza os resultados gerais trazidos pelo instrumento “Questionário Principal”:

Quadro 17 – Dados taxionômicos gerais da categoria 2

S	ST	M	Lugar da média no âmbito taxonômico
7	7	1,1	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo totalmente.
13	10	1,6	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
14	16	2,66	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda totalmente – com ascendência para não concordo ou discordo.
17	17	2,83	Entre concorda, mas não totalmente; não concorda ou discorda totalmente – com ascendência para não concordo ou discordo.
	STG	MG	
	50	2,1	Concorda, mas não totalmente*
Leg: S: (Sentença) ST: (Soma Total das respostas de todos os participantes nesta sentença) M: Média (divisão da Soma Total pelo número de participantes) STG (Soma Total das sentenças na Categoria) MG (Média da Categoria conseguida através da divisão da STG pelo número de sentenças e pelo número de participantes). * Valor aproximado			

Fonte: o próprio autor

Nesta categoria, a média das respostas orbita ao redor de um grau médio de concordância – concordo, mas não totalmente –, como na categoria anterior. Acreditamos na existência, nessa categoria em específico, de um processo empático em que a concepção de tempo somar-se-á a própria noção de história e, nesse ponto, a configuração das respostas diverge da categoria anterior no sentido que dentre essas sentenças, o grau de oscilação entre as respostas é menor.

Na Sentença 7 – O tempo é um objeto da História! – o grau de concordância é quase unânime, apenas uma resposta apresentou uma tipologia 2 – concorda, mas não totalmente. O que referenda nossa hipótese de que há uma aproximação empática entre o tempo e a história, resultante da própria compreensão de que sem o tempo não se pode pensar a história enquanto ciência ou mesmo processo de organização da vida prática.

A Sentença 13 apresenta um número total na coluna R de 10, o que dá uma média 1,6: Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente –, para nós, o fato de uma das respostas ser de tipologia 3 – não concorda, nem discorda – afetou a média geral, já que sem ela estaríamos falando de um perfil de

concordância 2 – concordo, mas não totalmente. Contudo, com ascendência para concordo totalmente, o que iria ao encontro de nossa impressão sobre o poder da experiência temporal manifestar-se à superfície da linguagem.

A Sentença 17 traz três tipologias diferentes de respostas, duas respostas 1, duas respostas 2 e duas respostas 5. As duas primeiras tipologias pendem para uma possibilidade de concordância com a sentença e a última tipologia discorda totalmente. Dessa forma, dois participantes apresentam concordância plena e outros dois apresentam discordância completa.

Neste caso, devido às respostas que se organizam em grupos, tendem a se anular. Por outro lado, as outras duas respostas de tipologia 2, podem dar alguma noção sobre a imprecisão trazida pela sentença, posto que referenda o grau de concordância das respostas de tipologia 1, mas alegam alguma incerteza que pode ter levado ao surgimento de duas respostas de tipologia 5.

Ainda sobre a Sentença 17, já tecemos considerações a respeito de seus dados, mas cabe ressaltar a dificuldade trazida em seu enunciado na presença do termo não-ser do tempo, algo confirmado por P2, P4 e P8 durante o momento das entrevistas.

c) Categoria 3: O tempo como ação cronológica, físico e/ou biológico.

Nesta categoria, assim como a categoria 1, temos a presença da Sentença 8 que como já dissemos, apresentou um padrão de resposta que levou em consideração a afirmação que o tempo não existiria sem os processos de marcação organizados pelo humana. Alocamos essa sentença em duas categorias, por entendermos que além de apresentar o processo cultural de confecção de instrumentos para medição temporal, essa sentença carregava em si a ideia de uma temporalidade intrínseca ao conceito de duração como organizador do tempo como ação cronológica.

Se não tivéssemos alocado essa sentença nesta categoria, está apresentaria o maior grau de concordância, fato que sustenta nossa hipótese – que no processo de ensino de história, tendo em vista à série de atividades em que processos cronológicos são utilizados como possibilidade pedagógica. Assim, ligar o tempo a cronologia é um caminho quase natural, tendo como base as várias demandas que um professor tende a utilizar para ensinar sobre os processos – conteúdo, número de alunos, tempo de aula, processos externos ao ambiente de sala – humanos no tempo.

Abaixo, apresentamos o quadro que organiza os resultados gerais trazidos pelo instrumento “Questionário Principal:

Quadro 18 – Dados taxionômicos gerais da categoria 3

S	ST	M	Lugar da média no âmbito taxionômico
4	13	2,1	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
5	15	2,5	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda.
6	9	1,5	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo totalmente.
8	21	3,5	Entre não concorda e discorda e; discorda, mas não totalmente.
10	16	2,66	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda – com ascendência para não concordo nem discordo.
15	6	1	Concordo totalmente.
16	6	1	Concordo totalmente.
	STG	MG	
	77	2,1	Concorda, mas não totalmente*

Leg: S: (Sentença) ST: (Soma Total das respostas de todos os participantes nesta sentença) M: Média (divisão da Soma Total pelo número de participantes) STG (Soma Total das sentenças na Categoria) MG (Média da Categoria conseguida através da divisão da STG pelo número de sentenças e pelo número de participantes). * Valor aproximado

Fonte: o próprio autor

Em uma pré-análise das informações presentes no quadro desta categoria, a primeira observação possível reside no fato de que as sentenças 15 – Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico. Em 16 – O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro – apresentam tipologia 1, ou seja, concordo totalmente. Para nós, essas duas sentenças partilham de uma noção quase censitária ou alocada no senso comum de que o tempo é aquilo que pode ser mensurado por sua duração e características concretas – se envelheço e posso ver a passagem do tempo em meu corpo de forma objetiva, então, com efeito, o tempo existe.

Também, é recorrente em toda historiografia ou filosofia da História, a proposição de que o tempo é constituído de três divisões fundamentais: um passado – o tempo que já passou, o ontem ou quando éramos crianças; um presente – local no qual estamos; e um futuro – aquilo que está no porvir – e mesmo tentando analisar de muitas maneiras essas divisões, elas são quase uma certeza no campo histórico, pois posso falar de memória, esquecimento, expectativa ou experiência, por exemplo, mas sempre mediremos esses campos por uma noção de passado presente ou futuro como componentes qualificativos do tempo.

Imaginávamos que a Sentença 5 – O tempo é somente um meio de orientação! – apresentaria um padrão alto de discordância, pelo fato de mostrar o tempo a partir do advérbio de exclusão – somente. O que não ocorreu, estando à sentença qualificada pelas tipologias de respostas 1 (durante duas vezes), 2 (duas vezes), 4 (uma vez) e 5 (uma vez), o que dá a essa sentença uma média de 2,5 qualificando-a entre concordar com alguma dúvida, ou como uma sentença indiferente, porém, ao analisar as respostas de forma individual, temos uma tendência a padrões de concordância, já que quatro dos seis respondentes optaram por tipologias 1 e 2.

Talvez, pelo fato de estar à sentença alocada entre outras duas sentenças que tratam do tempo no mesmo sentido, logo, ter induzido alguns participantes a desconsiderar o qualificativo posto a sentença pelo advérbio de exclusão – somente.

Por outro lado, na Sentença 4, a concepção de um tempo Físico (Descartes), em que o tempo é o movimento do corpo entre uma posição A e outra posição B como o relacionamento de trânsito de corpos no espaço, bem ao modelo, proposto pela Física, transitou entre uma qualificação de indiferença (tipologia 3 – duas ocorrências), algo até esperado – por sua contrariedade aos pressupostos mais utilizados pelo campo historiográfico e uma concordância plena (tipologia 1) em 50% das respostas, dado que intrigou nossa análise – sobre a qual não pudemos achar uma solução concreta.

Nesta categoria, em que há um alto grau de concordância, evidencia-se um processo de distanciamento do escopo teórico da ciência de referência e o processo de organização das noções de tempo na escola, a muito o debate sobre capilaridade da cronologia no ensino de História tem enfrentado críticas, muitas delas, na esteira do novo humanismo de Rüsen (2015), para quem as noções temporais devem surgir dos interesses e das carências de orientação da vida prática e não das datações históricas da velha tradição historiográfica. Temas tratados em nossa próxima categoria.

d) O tempo como agente do Ensino de História.

Quanto à organização de nosso instrumento, além das questões ligadas às concepções teóricas relacionadas ao tempo, outra questão de fundo metodológico tornava-se imperativa, a de entender como as noções temporais eram organizadas durante o processo de ensino e aprendizagem em história, no âmbito da disciplina escolar. Um dos caminhos para essa reflexão foi percorrido diante do caderno de campo, entretanto, como elencar essa questão em nosso “Questionário Principal”?

Em Santos (2013, p. 59) e na leitura que faz das pesquisas em educação histórica realizadas no Brasil, em sua tese de doutoramento percebemos que “há uma preocupação em entender a aprendizagem em história a partir de dois conceitos: os substantivos e os de segunda-ordem”.

Deste ponto, acrescentamos a nosso instrumento cinco sentenças (18 a 22), que tratam sobre esses dois conceitos na expectativa de observar se os professores conhecem essa tipologia e se corroboram com tal perspectiva. Na medida em que esses conceitos já foram apresentados e contextualizados, em nossa dissertação – no capítulo anterior, seguiremos para os dados trazidos por cinco sentenças em nosso “Questionário Principal”:

Quadro 19 – Dados taxionômicos gerais da categoria 4

S	ST	M	Lugar da média no âmbito taxionômico
18	10	1,6	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
19	20	3,5	Entre não concorda e discorda e; discorda, mas não totalmente.
20	9	1,5	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente.
21	14	2,3	Entre concorda, mas não totalmente e; não concorda ou discorda totalmente – com ascendência para concordo, mas não totalmente.
22	8	1,3	Entre concorda muito e; concordo, mas não totalmente – com ascendência para concordo, mas totalmente.
	STG	MG	
	61	2,2	Concorda, mas não totalmente*

Leg: S: (Sentença) ST: (Soma Total das respostas de todos os participantes nesta sentença) M: Média (divisão da Soma Total pelo número de participantes) STG (Soma Total das sentenças na Categoria) MG (Média da Categoria conseguida através da divisão da STG pelo número de sentenças e pelo número de participantes). * Valor aproximado

Fonte: o próprio autor

Como resultado, no quadro taxionômico as sentenças apresentam uma média muito parecida com as outras categorias, incidindo em uma tipologia 2 – concordo, mas não totalmente. Entretanto, se separarmos as sentenças em dois grupos: as que tratam o tempo como um conteúdo substantivo – Sentença 18; 21 e 22 – e as que o aceitam como um conceito de segunda ordem – Sentença 19; 20 e 22 – notaremos disparidade entre as respostas postuladas.

Entre a Sentença 18 – O tempo é um conteúdo importante para o Ensino de História; e a Sentença 21 – No Ensino de História, o conceito tempo, pode ser trabalhado como um tipo

particular de conteúdo histórico dado a sua singularidade; nota-se uma diferença muito pequena com relação ao resultado na coluna R (10 e 14). Por outro lado, na Sentença 19 – O tempo é um conceito de segunda ordem no Ensino da História; e na Sentença 20 – O tempo pode ser considerado um conceito que dá consistência a disciplina de história sendo de natureza epistemológica; essa diferença se acentua.

Enquanto na coluna R, a Sentença 19 atingiu 20 pontos – o que dá uma média de tipologia de resposta 3, significado padrão de indiferença – nem discorda e nem concorda. Na Sentença 20, apenas 9 pontos foram marcados, tendo uma média de 1,5 colocando-se entre um padrão de concordância relativo – entre concorda plenamente; e ou, concorda, mas não plenamente – mostrando imprecisão ou desconhecimento dos respondentes sobre a terminologia, e o que de fato é um conceito de segunda ordem no tangente ao debate sobre ensino de história.

Quadro 20 – Dados Gerais das “Sentenças” 19 e 20

	P2	P3	P4	P5	P6	P8	R
O tempo é um conceito de segunda ordem no Ensino da História (Sentença 19).	5	5	5	1	1	3	20
O tempo pode ser considerado um conceito que dá consistência a disciplina de história, sendo de natureza epistemológica (Sentença 20).	2	1	2	2	1	1	9

Fonte: o próprio autor

No quadro 20, podemos observar que P2, P3, P4 discordaram completamente da Sentença 19 e que P8 não concordou, nem discordou da sentença ao adotar uma postura de indiferença. Entretanto, na Sentença 20, os pesquisados avançaram para um padrão de concordância, o que corrobora o fato imaginado por nós e dito por eles no momento da entrevista, que julgam fundamental pensar o tempo como um conceito de segunda ordem (Sentença 20).

Contudo, não compreende ou sabem que vem a ser um conceito de segunda ordem (Sentença 19) ou mesmo um conteúdo substantivo, abrindo um leque para inquiridos que investiguem como a educação histórica tem ou não chegado nas escolas.

4.3 A NARRATIVA INTERNA: O TEMPO TRAZIDO PELA FALA DOS PROFESSORES

Feita a leitura e reflexão dos resultados das somas obtidas pelas “Sentenças” foi possível ter uma visão geral da configuração das categorias e do padrão de respostas dos professores as informações contidas nas sentenças. Nesse ponto, usaremos, em concomitância, as respostas dadas no questionário e as falas dos professores durante o processo das entrevistas, como possibilidade de melhor refletir sobre suas respostas no questionário, buscando individualizar as respostas trazidas pelo “Questionário Principal”.

Para este mover-se em relação às respostas individuais, que serão trazidas em itálico, apresentamos o seguinte:

Quadro 21 – Dados “Questionário Principal” do professor(a) P2

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	4	S7	1	S4	4	S18	5
S2	2	S13	2	S5	5	S19	5
S3	2	S14	2	S6	1	S20	2
S8	5	S17	2	S8	5	S21	5
S9	1			S10	1	S22	1
S11	1			S15	1		
S12	2			S16	1		

Fonte: o próprio autor

“Eu penso que refletir sobre a temporalidade deveria ser uma constante, mas, muitas vezes, nos perdemos nas amarras organizadas no processo de escolarização. O bom é que podemos trabalhar várias perspectivas na História, por exemplo, fiz uma sequência didática no conteúdo segunda guerra, que não tratava do tema trazido na apostila – apresentei como proposta a sala, refletir sobre o papel da mulher na segunda guerra. O conteúdo proposto foi trabalhado, mas apresentando um novo olhar, algo que acho muito legal no processo do uso do tempo na aprendizagem histórica”. (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Com as respostas 2, 3, 9, 11, 12; P2 demonstra um padrão de alta concordância com a ideia de que o tempo funciona como construção cultural. Entretanto, as sentenças 1 e 8 que também estão inseridas na mesma categoria destoam do padrão construído no interior da própria categoria. Essa mudança na direção nessas duas Sentenças ocorre por apresentarem

formas taxativas de conceber o tempo. Sobre esse desacordo nas Sentenças 1 e 8, P2 assinala que:

“Na Sentença 1, eu me identifiquei com a parte que dizia “o tempo não se deixa ver”, mas eu acho que é o contrário, o tempo se deixa ver. O tempo e sua mudança é observável; e na Sentença 8, independente dos instrumentos, o tempo existiria” (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Sobre a ideia de que o tempo é uma ação cultural, P2 tem o seguinte posicionamento *“eu acredito que o tempo é fruto de uma experiência humana, assim, os mecanismos só são possíveis por serem resultados dessa experiência humana. Pois, vejo os vestígios deixados pela passagem humana no planeta”* (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Na categoria 2, P2 apresentou um alto grau de concordância com a ideia de que o tempo toma forma, a partir da narrativa e que o tempo é um objeto da História. Sobre essa categoria P2 assinala que:

“Eu penso que o objeto da História é o tempo, e que a compreensão do tempo ocorre pela narrativa, talvez seja por isso que sou simpático(a) a essas Sentenças, por elas demonstram isso, que o tempo é fundamental a história e que somente pela possibilidade de narrar o tempo como experiência humana acumulada pode ser transmitida”. (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Na categoria 3, notamos que para o(a) colaborador(a), o tempo pode ser mensurado de forma cronológica, entretanto, em sentenças que apenas o definem como cronológico o grau de não concordância é muito grande. Para o(a) professor(a) P2, ao fixar o tempo apenas como algo cronológico *“perde-se muito da complexidade do Ensino de História e do que é a própria história, do entendimento da História enquanto processo, repetição, ou então, ver os fatos e como se resinificam no interior da reflexão histórica”* (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Em contrapartida, P2 aponta que o uso da cronologia pode auxiliar no processo do ensino como completo a reflexão histórica. Então, assinala que em suas aulas faz uso, por exemplo, da linha do tempo como atividade de organização temporal *“para explicar algum assunto, algum fato – um fato histórico específico, eu tenho esse hábito, o de fazer a linha cronológica, como apoio a um assunto histórico”* (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista). Ao falar sobre essa estratégia P2 salienta que:

“Até para eles – os alunos – situar, por exemplo, que naquele período, estava acontecendo à segunda guerra mundial, ou o surgimento de Roma – não para pensar que a História, isso é algo que eu sempre pensei, e fiquei preocupado(a) de tentar passar que a

História não é isso e não reduzir a História a uma coisa linear. Que é preciso entender que a História é feita de processos, de pessoas, de acontecimentos, rupturas e permanências” (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Sobre os livros usados no processo de escolarização, P2 concorda com o fato de que o material traz essa história cronológica e isso organiza a maneira como se “dá” aulas, pois “há muitos conteúdos e poucas aulas, assim, para cumprir esse ‘referencial curricular’, é preciso fazer aceite” (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Para fugir desta linearidade, P2 aponta que mesmo fazendo uso desses recursos, uma possibilidade é fazer uso do que ele(a) chama de simultaneidade “*para possibilitar, por exemplo, eu mesmo fazia um diálogo muito legal com a geografia, aproveitar o conteúdo e suas junções é um caminho para fugir do engessamento do conteúdo*” (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Na categoria 5 – O tempo como um agente do Ensino de História, na qual, propomos pensar a ideia de tempo como conceito de segunda ordem e/ou como um conteúdo específico do ensino de História. Percebemos uma grande imprecisão no olhar do(a) professor(a) 2 com relação a essa categoria.

“Respondendo o questionário, essas ideias me tocaram em partes, eu mudaria as respostas sobre o tempo como conceito de segunda ordem, não tinha essa compreensão, acho que muitas vezes, as teorias sobre a escola e os processos ocorridos dentro da sala são feitas fora da sala e divulgadas fora desse espaço também, para que este conceito fizesse sentido nas escolas era necessário que chegasse a escola, porque se observarmos bem, já pensamos o tempo como um conceito de segunda ordem” (Fala do(a) professor(a) P2 durante sua entrevista).

Quadro 22 – Dados “Questionário Principal” Professor(a) P3

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	4	S7	1	S4	4	S18	5
S2	2	S13	2	S5	5	S19	5
S3	2	S14	2	S6	1	S20	2
S8	5	S17	2	S8	5	S21	5
S9	1			S10	1	S22	1
S11	1			S15	1		
S12	2			S16	1		

Fonte: o próprio autor

“*Eu aprendi na universidade que na História não existe uma verdade pronta, eu trouxe isso também para o conceito de tempo, eu gosto muito de levar isso para aulas, criar maneiras de debater essas possibilidades históricas e avançar sobre a aprendizagem histórica*”. (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Na categoria 1, a média das respostas do(a) P3 atingiu o patamar de 2,4 o que coloca a categoria em uma tipologia de resposta 2 – concorda, mas não plenamente. Entre as sentenças, as que geraram maior grau de desacordo foram a Sentença 1 – tipologia de resposta 4; e a Sentença 8 – tipologia de resposta 5.

No momento da entrevista, P3 afirmou concordar em partes a preposição da categoria, para ele(ela) o tempo é construído de forma cultural, entretanto, pode ser apresentado de outras maneiras. Além dessa, pois “*em partes o tempo é trabalhado, o conceito de tempo é uma construção humana, também uma construção cultural, não apenas*” (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Na categoria 2, P3 concorda com a ideia de que o tempo é um objeto da história e que pode sim, manifestar-se de modo *narrativo* “*pois o tempo pode ser narrado, nós podemos narrar o tempo na evolução temporal humana, quando vemos as mudanças sociais, as transformações que vem ocorrendo e as permanências que possibilitam observar a história e o tempo*” (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Já sobre a ideia de um tempo cronológico, biológico ou físico – categoria 3 – P3 imagina que “*vemos o tempo de forma física na categoria geológica, na evolução, nas marcas deixadas pela passagem temporal*” (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua

entrevista). Nesse ponto, perguntamos se o tempo pode ser mensurado de forma cronológica e como P3 organiza a questão da cronologia em sua atividade profissional:

“Tratando do tempo, nós não podemos incorrer em anacronismos, assim, trabalhar o tempo de maneira pedagógica é trabalhar o contexto, tratar o tempo dessa maneira. A cronologia e seu uso devem ser precedidos da informação de que está é uma maneira para se estudar história, pois os conteúdos históricos podem ser trabalhados de forma cronológica ou não, a depender do objetivo que o professor quer atingir. Essa foi uma maneira que os historiadores buscaram para dividir e organizar uma forma de observar o passado”. (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Na categoria 4, notamos certa imprecisão no padrão de respostas, ao mesmo tempo que P3 refuta a ideia de que o tempo é um conceito de segunda ordem – Sentença 19; aceita nossa definição de conceito de segunda ordem – Sentença 20, respondendo-o com um padrão alto de concordância. Sobre as terminologias, P3 observa que nunca tinha tratado dessas terminologias e por essa razão, mudaria seu padrão de respostas nesta categoria, *“mas precisaria rever e estudar sobre as afirmações por desconhecê-las e mudar seria viável, pois sem dar esses nomes já trabalhamos isso, né”* (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Quadro 23 – Dados “Questionário Principal” Professor (a) P4

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	4	S7	1	S4	3	S18	1
S2	1	S13	3	S5	1	S19	5
S3	4	S14	5	S6	3	S20	2
S8	5	S17	5	S8	5	S21	1
S9	1			S10	3	S22	1
S11	3			S15	1		
S12	4			S16	1		

Fonte: o próprio autor

“Ser professor é louvável, amo minha profissão, porém, tenho me assustado muito no que tenho presenciado nos últimos anos em sala de aula, porque sinto que quero ensinar a uma clientela que não quer aprender” (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista). P4 foi o(a) participante que mais oscilou entre as tipologias de respostas possíveis, segundo

ele(a), isso ocorreu *“pelo fato que, o questionário, apesar de trazer a possibilidade de cinco escolhas e tratar de temas muito diversos, dificulta muito. Acho que se fosse submetido(a) novamente a ele, responderia muitas questões de forma diferente”*. (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Na categoria 1, há nas respostas de P4 um padrão muito alto de discordância – Sentenças: 1, 3 e 12 padrão 4, 8 padrão 5 e 11 padrão 3 – algo muito distante da média da categoria que é 2 – concordo, mas não totalmente; discordando principalmente das sentenças que transitam pela ideia de que o tempo só pode existir a partir de humano, sem embargo, corrobora com a ideia de que o tempo é concebido no humano, a partir dos vestígios trazidos pelos humanos.

Inquirido(a) sobre o padrão desta categoria P4 assinala que:

“Bem, o termo tempo é criado pelo humano, de alguma forma está associada à existência humana e a história estuda essa ação humana no tempo, mas não é só isso que demonstra a existência do tempo, tem questão que trata da construção humana como a única forma de percepção do tempo, por isso acho que discordei muito” (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Na categoria 2, o colaborador(a) aceita que o tempo é um objeto da história, entretendo a ideia de que deva ser concebido a partir da narrativa – gera conflito, tendo em vista que para P4 as sentenças em quem o processo narrativo parece essencial ao processo humano de entendimento orbitam em torno de um alto grau de discordância.

Quando perguntado(o) sobre esse padrão de respostas, P4 respondeu que: *“o tempo e a história estão juntos, [...] porém, o tempo da história lança luz a acontecimentos que muitas vezes não segue uma lógica cronológica, assim, o tempo da história não tem uma ruptura, não tem começo e fim, estamos, por exemplo, neste instante, enquanto sujeitos da história vivendo e fazendo esse tempo histórico. Por isso percebo que o homem atua na história”* (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Como deixamos os participantes a vontade, acreditamos que essa resposta tente organizar uma ideia de que os vestígios deixados pela passagem do homem são mais importantes ao fazer histórico que o paradigma narrativista.

Nesta categoria, por meio das respostas podemos notar que para o(a) professor(a), o tempo pode ser mensurado de forma cronológica, entretanto, em sentenças que apenas o definem como cronológico o grau de discordância é maior, assim como, quando as sentenças imprimem a ideia de tempo biológico e passagem do tempo físico, o nível de concordância aumenta.

Ainda nessa categoria, a fala de P4 pode ser reveladora, no sentido de que organiza o processo de ensino em uma ideia cronológica bem fundamentada, em teóricos como Ricoeur (2004), por exemplo, podemos observar:

“O conhecimento histórico foi disposto dentro do conhecimento cronológico, por isso, sempre conduzo meus alunos para que percebam que os acontecimentos do passado estão intimamente ligados aos acontecimentos do presente, como se fosse uma colheita, em que o que se plantou no passado se colhe no presente, o que somos e temos como sociedade no presente é uma consequência do passado. Se temos essa importância enquanto seres humanos na construção da história, nós somos responsáveis pela visão do passado, que àqueles que estiverem no futuro terão da época de nossa passagem pela terra. Assim, o presente e o passado estão juntos e aparecem, e não teria outra forma, a partir de um tempo cronológico” (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Na categoria 4, o grau de concordância é alto, entretanto, a Sentença 19 destoa, uma vez que P4 fala que nessa sentença, por não conhecer o conceito de segunda ordem optou por dar a sentença uma resposta 5 – discordo totalmente. Em alternativa, acentua que *“o tempo é um conteúdo da história e, é também, um conceito sem o qual não se pode estudar a história”* (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Quadro 24 – Dados “Questionário Principal” Professor(a) P5

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	2	S7	2	S4	1	S18	1
S2	5	S13	1	S5	4	S19	1
S3	5	S14	5	S6	1	S20	2
S8	5	S17	1	S8	5	S21	2
S9	2			S10	5	S22	3
S11	1			S15	1		
S12	2			S16	1		

Fonte: o próprio autor

Alegando motivos pessoais, P5 não pode participar do momento da entrevista. Na categoria 1, as respostas de P5 trazem uma média 3 – não concordo, nem discordo. O que diferencia suas respostas da média da categoria que é 2, dos participantes é de 2,1 – concordo, mas não totalmente.

As Sentenças 2, 3 e 8 apresentam uma tipologia de resposta 5 – discordo totalmente; entretanto, somente P5 apresenta essa tipologia de resposta nas Sentenças 2 e 3.

Na categoria 2, o padrão das respostas trazem uma média menor, somente 1,5 – entre concordo totalmente; e concordo, mas não totalmente. Apenas a Sentença 14 – O tempo é a base do discurso narrativo, só existe a ideia de temporalidade a partir da narração; tem tipologia 5 – discordo totalmente.

A categoria 3 apresenta uma média 2,5 – entre concordo, mas não totalmente e; não concordo ou discordo – e dentre as categorias, P5 é o(a) que apresenta maior oscilação. Talvez, pelo fato de que muitas sentenças tragam, nessa categoria, afirmações taxativas.

A categoria 4 é a que organiza, dentre as categorias de P5, o maior nível de concordância expresso pela média 1,8.

Quadro 25 – Dados “Questionário Principal” Professor (a) P6

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	4	S7	1	S4	1	S18	1
S2	1	S13	1	S5	2	S19	1
S3	1	S14	1	S6	2	S20	1
S8	1	S17	1	S8	1	S21	2
S9	1			S10	2	S22	1
S11	1			S15	1		
S12	1			S16	1		

Fonte: o próprio autor

“*Ser professor é gratificante em nossa sociedade*” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Na categoria 1, há um padrão muito alto de concordância de P6 com as sentenças sobre o tempo como construção humana. Apenas a Sentença 1 apresenta uma tipologia 4 – discordo, mas não totalmente.

Para P6, “*o tempo é algo que se vai transformando, por essa razão concordo com essa categoria, por exemplo, temos o conceito de que História é o passado, assim, o tempo faz parte de uma construção humana*” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Há, na segunda categoria, unanimidade com respeito à concordância das sentenças dessa categoria. Fica exposto que P6 concorda com a ideia de que o tempo é um objeto da

história e se manifesta a partir do modelo narrativo. Exposto na seguinte fala “*a história vai construindo-se através da narração das fontes, das fontes orais, das fontes escritas, se não, como saberíamos que algo aconteceu. Há estudos, muitos registros, da história de nossos antepassados [...] então, o tempo se manifesta na narrativa*” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Sobre o tempo como algo físico, P6 aponta que “*conforme o tempo passa, as pessoas ficam velhas, assim, temos a modificação do tempo*”. Esse padrão de concordância com a ideia de um tempo físico, de um tempo biológico e com a própria cronologia fica aparente nas respostas trazidas no interior da categoria, que apontam para um alto grau de concordância.

Ao ser perguntado(a) se o tempo pode ser mensurado de forma cronológica e como organizar a cronologia nas aulas, P6 respondeu:

“*É interessante fazer o cronograma do tempo histórico, porque todo fato histórico tem uma data – e essas datas, muitas vezes, têm que ser explicada aos alunos, quando aconteceram as motivações. Em suma, no contexto, todo fato tem suas consequências, sua temporalidade própria. Assim, usar a linha do tempo, por exemplo, é importante para o aluno saber se esse evento está na história antiga, na moderna, na contemporânea*” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

A categoria 4 apresenta uma concordância grande, P6 aponta que esses termos – conteúdos substantivos e conceito de segunda ordem – foram apresentados na graduação, nas aulas de prática de ensino. Entretanto, não é uma terminologia usual, tanto que depois que saiu da universidade não ouviu mais esses termos, porém, “*eu acho interessante essa ideia que vem de outra forma de se estudar história, se pensar as questões – sentenças –, com isso podemos trazer o passado para o presente, sem ter que trabalhar só com as datas*” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Quadro 26 – Dados “Questionário Principal” Professor(a) P 8

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2		CATEGORIA 3		CATEGORIA 4	
S1	3	S7	1	S4	3	S18	1
S2	3	S13	2	S5	2	S19	2
S3	2	S14	1	S6	1	S20	1
S8	1	S17	3	S8	3	S21	1
S9	1			S10	3	S22	1
S11	2			S15	1		
S12	1			S16	1		

Fonte: o próprio autor

“*Eu considero a atividade em docência nobre, vejo a questão do ensino como algo fundamental para a transformação da sociedade, das mentes e da realidade social em que vivemos*” (Fala do(a) professor(a) P8 durante sua entrevista).

A fala de P8, sobre a categoria 1 reflete o padrão de respostas apresentadas, ele(a) aceita a proposição da categoria, mas tem discordâncias sobre o quanto a ação humana media a percepção do homem sobre o tempo. Vejamos:

“*Eu acho que o tempo é uma construção cultural, mas ao mesmo tempo em que concordo, eu discordo também, porque existem sociedades ‘primitivas’ que sempre tiveram suas formas de contar o tempo, e mesmo sem ser influenciado por outras culturas têm a questão do arquétipo de contar, rever essa questão do tempo. O tempo é inerente ao humano a partir do momento que se subentende, o humano, que é mortal e que tem um período de vida. Assim, mesmo se não ocorresse construção social, o homem saberia do tempo*” (Fala do(a) professor(a) P8 durante sua entrevista).

Na categoria 2, P8 apresenta um alto nível de concordância – média 1,75 – apesar disso, em sua fala P8 segue por outro caminho para dizer que a narrativa é um dos contextos da experiência temporal, pois “*quando analisamos as sociedades mais antigas e suas narrativas, eu concluo que o tempo tem suas facetas, claro que a narrativa contribui para a compreensão do tempo, mas ela não é imprescindível ou totalmente balizadora desse tema*” (Fala do(a) professor(a) P8 durante sua entrevista).

Ao pensar o tempo em sua característica cronológica, P8 concordou com a ideia de que o tempo poderia ser mensurado de forma cronológica, biológica e física, porém refuta

sentenças em que o tempo foi exposto somente como cronológico. Algo muito comum ao analisarmos individualmente os participantes.

Para ele(a), *“por usarmos a historiografia como forma de trabalho não tem como fugir dessa métrica”*. Nesse ponto, há uma confluência apontada por P8, já que *“partimos de uma delimitação feita pelos ‘pais da historiografia’ que delimitam o que é tempo histórico, a partir das escolas filosóficas”* (Fala do(a) professor(a) P8 durante sua entrevista).

Na categoria 4, P8 assiná-la que nunca ouviu os termos – conteúdo substantivos e conceitos de segunda ordem – e que o grau de concordância ocorreu pelo exposto nas sentenças e não nos termos.

Percebemos que os professores organizam as noções temporais a partir dos conteúdos substantivos a serem desenvolvidos. Nesse processo, potencializam o uso e importância dos aspectos cronológicos do tempo histórico. Quando, por exemplo, o professor está desenvolvendo um tema do passado, seu primeiro movimento é dispor desse conteúdo de forma cronológica.

Em continuidade, acreditamos que muito desta opção ocorre por apresentar o passado como algo estático e datado, o professor pode encaminhá-lo para um ponto em que os alunos se sintam atraídos por esse conteúdo – revelando nossa hipótese do uso e organização de um espaço de experiência condicionante, que didaticamente, organize os conteúdos do passado a partir de um processo empático.

Ao tratarmos do uso das noções temporais no cotidiano dos professores, por meio do caderno de campo, chegamos à reflexão sobre como esses organizam no processo de ensino dos conteúdos substantivos, procedimentos de empatia pedagógica. Como essa é uma hipótese levantada por essa investigação – entre as questões feitas aos professores – encaminha a seguinte proposição *“O(a) senhor(a) acredita que no processo de organização da aprendizagem histórica, o professor pode desenvolver maneiras para transformar o conteúdo histórico em algo agradável aos alunos? Acha que isso pode potencializar o processo de aprendizagem de conteúdos históricos? Aceita que ao fazer isso, o professor esteja facilitando o acesso do aluno ao conteúdo histórico?”*

Retiramos das falas dos professores aspectos que podem dar alguns caminhos ao entendimento de como esse processo, que para nós muitas vezes, ocorre de forma inconsciente – toma forma.

Sobre o uso de processos empáticos para o ensino de questões temporais em história, P3 afirmar que seu uso potencializa a aprendizagem, *“geralmente, quando você vai trabalhar o passado, os alunos perguntam para que estudar o passado, eu digo a eles que tudo está*

relacionado e que a história é um processo contínuo, temos que mostrar que nesse contínuo existem rupturas, com permanências e mudanças, assim, organizar um processo empático facilita o estudo do tempo na História” (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Já o(a) professor(a) P2 aponta que buscar maneiras de trazer o conteúdo, próximo ao aluno, possibilita um ensino crítico dos conteúdos históricos: *“Eu penso que a utilização das fontes em diversas temporalidades pode possibilitar que os alunos percebam as permanências, em uma das aulas assistida por você, usei esse recurso, para trabalhar o tema da Desigualdade Social. Para que eles – estudantes –, se interessassem pelo conteúdo e possibilitasse uma compreensão do processo de organização no tempo das desigualdades enfrentadas no Brasil. Fazemos essa opção, sobretudo, para que isso fizesse sentido no dia a dia deles. A partir do cotidiano relacionar o conteúdo para que não fique no campo da moralização para obtenção de notas”* (Fala do(a) professor(a) P3 durante sua entrevista).

Para o(a) professor(a) P4 *“Precisamos sempre possibilitar aos alunos que liguem o conteúdo histórico com sua vivencia”,* aspecto já levantado por Rüsen (2015), quando organiza a ideia de sentido sobre o passado. P4 continua por apontar que *“sem fazer essa ligação com o presente, o passado histórico fica sem sentido, posso dar um exemplo? A guerra do Paraguai, por exemplo, vou partir do presente, vou questionar o meu aluno se ele conhece o Paraguai? Se ele tem noção de como é o Paraguai, hoje? Se ele acha que o Paraguai sempre foi assim? Aí, eu volto ao passado para explicar que antes da Guerra, a dinâmica social daquele país era diferente e aí apresento os resultados à guerra – Uma função de impressões do presente e fontes do passado* (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Neste ponto, lembro P4 de uma aula sua, observada por nós, em que ele(a) aproveitou que era o dia das mulheres para usar o tema do presente, para voltar ao passado. Pergunto se acredita que por meio desse processo, chamado por nós de Empatia Histórica, podem auxiliar no processo de aprendizagem?

Para ele(a), *“os temas atuais são um caminho para atingirmos o que se espera da disciplina história, que os alunos possam compreender o passado e a partir deles refletir sobre a realidade social, então, sempre que possível busco ganchos para se trabalhar o passado e a raízes de conflitos ou demandas atuais”* (Fala do(a) professor(a) P4 durante sua entrevista).

Sobre essa temática, P6 faz a seguinte afirmação:

“Olha sou a favor das datas, mas temos que trazer a história para nosso presente, para até mesmo observar o modo de vida do aluno, a questão social. Muitas vezes, você fala

lá do Napoleão Bonaparte, sobre liberdade e igualdade, e hoje, o que seria essa liberdade? Existe liberdade, igualdade? Eu penso que temos que trazer esse tempo para o presente, para que os alunos reflitam sobre esse tempo também, que para mim é tão importante, quanto à história do passado das datas” (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Neste sentido, perguntamos para P6 sobre o uso de dispositivos de evocação, algo que observamos em sua aula – episódio de aula 8 – quando profere, *“é uma maneira mais fácil do aluno aprender, como falei – trazer a história para a realidade do aluno. Muitas vezes, o que você conta sobre o passado não chama atenção dos alunos, ele se pergunta para que saber disso. Assim, trazer o aluno para o que queremos ensinar, porque, hoje, os alunos vivem na era da tecnologia e tudo está pronto e resumido, se você trazer algo que chame atenção dele, pode transformar o conteúdo em algo prazeroso, pode potencializar o que quer ensinar do conteúdo da história”* (Fala do(a) professor(a) P6 durante sua entrevista).

Com isso, parece mesmo existir – como acreditamos que existe um processo de organização do conteúdo histórico em que para ensinar, busque facilitar ou trazer para uma área que seja atraente ao estudante um conteúdo do passado. Com efeito, a empatia pedagógica mediará o processo de organização do conteúdo histórico a partir do professor e da visão que esse tem de sua turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas que atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isso tão bem quanto nós. (LEE, Peter, 2003 p. 18)

Acreditamos que o estudo do tempo é fundamental para a superação da carência gerada ao humano pela vida prática. Percebemos que, muitas vezes, durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina escolar – História, o conceito de tempo confunde-se com o de passado. Concordamos com Lowenthal (1998), quando este afirma que “a consciência do passado é por muitas razões, essencial ao nosso bem-estar” (LOWENTHAL, 1998, p. 64). Entretanto, noções temporais não são apenas aspectos do passado; assim, como ensinar aspectos ligados a temporalidade histórica se mesmo entre historiadores esse processo gera muita dificuldade?¹⁷

Em nossa investigação, a partir de um grupo de professores de história em exercício, apontamos que ensinar aspectos relacionados ao tempo vai muito além de apresentar um passado pronto e solidificado. Muitas são as variáveis que devem ser consideradas – desde como esses professores observam o conteúdo substantivo a ser ensinado, em que turma trabalhará esse conteúdo e como esse conteúdo foi a ele apresentado – tanto que o exposto em nosso primeiro capítulo clarificou a existência de muitas teorias acerca do tempo ou mesmo do tempo histórico.

Assim, durante o processo de ensinar e de aprender História, uma série de elementos são utilizados e podem nortear o percurso no entendimento de como os sujeitos organizam o conhecimento histórico. Para Caimi (2009), esses elementos podem ser divididos em três momentos distintos, concordamos com a autora quanto a essa tríade, entretanto acreditamos, a partir do referencial usado por nós, que a ordem apresentada deve ser invertida, pois, para a Educação Histórica, o processo se organiza a partir do “desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos”, passando pelas “opiniões e decisões sobre aspectos de natureza metodológica, [...] “como ensinar” chegando, por fim, na “natureza da história que se escolhe ensinar, com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos” (CAIMI, 2009, p.71).

¹⁷ Fato já mencionado, por nós, a partir de Rago (2005).

Por essa razão, acreditamos ser importante pesquisar e compreender o significado e a importância que o professor dá para o uso do conceito de tempo e de temporalidade histórica nas aulas do ensino regular. Quando buscarmos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as diretrizes que normatizam o ensino de História no Brasil, o texto enfatiza ser o “tempo” fundamental ao ensino de História, uma vez que “as diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade” (Brasil, 1998, p. 98).

Do ensino sobre as diferentes temporalidades constitui-se o que se pode chamar de “consciência histórica”, ou seja, a forma como o humano se entende como sujeito na história, tomando posição a partir das experiências e expectativas (KOSELLECK, 2006) trazidas pela vivência, espera, agir e sofrer humanos no tempo (RÜSEN, 2010a). Ao não possibilitarmos esse exercício de tomada de consciência do passado, de compreensão dos alunos sobre o passado, “este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa de pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas” (LEE, 2003, p. 19).

Com efeito, de que forma, no âmbito da aprendizagem histórica, poderá o professor, no exercício de ensinar sobre o passado, criar essa possibilidade compreensão dos alunos sobre as ações e pensamentos de homens e mulheres de outras épocas?

Para Lee, “os alunos devem ser capazes de considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e ações”, pois, não se trata dos alunos saberem sobre como determinado grupo pensava ou agia no passado, e sim de serem “capazes de ver como essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas” (LEE, 2003, p.20).

Entretanto, essa possibilidade de reconhecer nas ações humanas no passado, as circunstâncias nelas existentes dependerão segundo Lee (2003), de uma disposição dos alunos em tratar as pessoas do passado de forma honesta e sem juízos construídos pelo olhar do presente:

Não podemos, por exemplo, partilhar a expectativa do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945 quando sabemos que essas expectativas saíram gordas. Não podemos sentir participantes do sentimento de orgulho de uma vitória militar, quando não possuímos os valores daqueles que ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou de evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções. (LEE, 2003, p.20 e 21. Grifo nosso.)

A nós parece cabal que o ensino do passado apenas como parte do presente pode criar como modelo de se ensinar história, o que Cainelli (2008) aponta como atrativo pedagógico,

uma espécie de desconstrução dos conteúdos históricos a fim de facilitar o acesso dos alunos, que estão no presente, a esses conteúdos históricos, que estão, ou deveriam estar no “domínio do saber historiográfico” uma vez que “é preciso entender o conhecimento histórico [...] para se ter condições de se ensinar história” (CAINELLI, 2008, p.136). Dito desta forma fica evidente que “o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência, e conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares” (IBDEM, 2008, 136).

Esse modelo de explicação do passado pode fazer com que “os alunos muitas vezes considerem as pessoas, no passado, como um tanto estúpidas e até mesmo moralmente fracas” (LEE, 2015, s.p) incapazes de reconhecer outros caminhos que permitiriam conclusões diferentes e com mais benefícios das que por eles tomadas.

Lee (2003) aponta que o caminho para superar essa incapacidade de reconhecimento dos estudantes sobre as ações humanas no passado está em possibilitar procedimentos de empatia histórica durante o processo de ensino das mesmas.

Assim, empatia histórica “pode ser entendida como uma realização” (LEE, 2003, p.20) como a possibilidade de o aluno entender como os sujeitos históricos pensavam, como agiam, quais eram suas motivações e porque essas eram legítimas no contexto em ocorreram; em suma, “como (os alunos) entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2003, p.20).

Durante nossa pesquisa ficou evidenciado que como possibilidade pedagógica os professores procuram organizar um processo empático e também um processo de atrativo pedagógico, entretanto diferente do que advoga Lee (2003) quando coaduna que esse processo deve partir de evidências históricas ou como aponta Cainelli (2008) que o ensino deva partir domínio do saber historiográfico, em nossa pesquisa, esse processo surge do presente como algo que aproxime a compreensão dos alunos dos conteúdos substantivos da história, como uma soma das duas possibilidades, numa espécie de empatia pedagógica, que garanta a aproximação a partir do presente dos educandos com as ações dos atores no passado.

Assim, surge a hipótese da existência da organização por parte dos professores de um processo, no qual por meio do espaço de experiência condicionante, esses procuram aproximar ou facilitar o entendimento dos alunos sobre conteúdos substantivos do passado, criando uma espécie de empatia pedagógica. Tal hipótese possibilitará que futuras investigações avancem sobre essa proposição ou a refutem e abra diálogos sobre novas formas de pensar a relação entre a aprendizagem histórica e a sala de aula.

Para construirmos essa hipótese, optamos por apresentar a categoria sentido (RÜSEN, 2015) observando a maneira como os humanos organizam noções temporais durante o processo narrativo, dado que, advogamos ser a narrativa a forma pela qual o passado humano é expresso (GAGO, 2007), além de ser a narrativa é uma prática cultural, estando no tempo e se organizando pela própria experiência temporal humana (RÜSEN, 2010a).

Sobre a questão do tempo histórico, no capítulo um elencamos três modelos explicativos muito difundidos na historiografia de uma forma geral. Pode ser questionada a escolha dessas teorias alegando-se a existência de outras, porém salientamos a impossibilidade de em uma dissertação a ampliação desse debate – além das demandas do próprio debate, outras da pesquisa e da vida do pesquisador cobram escolhas e delimitações – nesse sentido, partimos de dois teóricos, a nós basilares, Koselleck e Rüsen, e da compreensão destes de que o tempo histórico ocorre primeiro no humano a partir de carências de orientação surgidas da vida prática (RÜSEN, 2015), no limiar de um espaço de experiência e um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), que nos possibilita condições de pensar esse tempo histórico que é somente humano.

Optamos por uma explicação de tempo histórico que apresentasse um contraponto a essa e que encontrasse adeptos na historiografia brasileira. Dessa opção, trazemos ao texto a teoria de Ricoeur (1994) de um tempo histórico como um terceiro tempo, mediado pela ideia cronológica do tempo do calendário, ou seja, um tempo histórico construído pelo imperativo das datas e dos eventos, sendo um tempo externo ao homem, ou, como o autor aponta um caminho entre o tempo físico dos movimentos dos corpos e da sucessão pendular do relógio, bem como, o tempo humano da alma.

Além desses dois modelos explicativos, escolhemos também o tempo da duração proposto por Braudel (1964) e pelos Annales; o fizemos por duas razões: a primeira é que a matriz historiográfica francesa foi por muito tempo a mais difundida no Brasil, basta constatar que é o encaminhamento central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História no Brasil, além de que o advento dos Annales alterou a forma como os temas historiográficos foram tratados.

No segundo capítulo, centramos a análise na relação entre a aprendizagem histórica do tempo e a sala de aula. Nosso primeiro movimento foi o de elucidar o aumento de pesquisas em História que refletem sobre a questão da aprendizagem histórica. Muitas dessas investigações seguem o exemplo inglês do campo da *History education*, que, como nós buscamos entender a relação entre o ensino e a aprendizagem, a partir dos atores – professores, alunos, sala de aula – desse processo. Nesse sentido, empreendemos uma

contextualização sobre a formação desse campo de investigação na Inglaterra e como tem se organizado entre pesquisadores brasileiros.

Neste capítulo, organizamos também uma análise sobre a forma como ensinamos História – disciplina escolar – no Brasil. Para tanto, voltamos inicialmente nosso olhar para aspectos sobre a constituição dessa disciplina em nossas escolas, para depois, postularmos que, atualmente, a relação em sala de aula está no centro do debate sobre a aprendizagem histórica.

Por essa crença sobre a centralidade ocupada pela sala de aula, a metodologia de observação empírica, por meio do caderno de campo, fixou-se como fundamental na constituição dessa investigação, sendo responsável pela maior parte desse capítulo, já que este se estruturou a partir dos dados trazidos por esse instrumento. Como resultado, o uso do caderno de campo, nos possibilitou uma hipótese central – a de que, no processo de aprendizagem histórica, o professor desenvolve uma espécie de empatia pedagógica – o que nada mais é, em nossa concepção, do que fazer uso de um espaço de experiência condicionante, ou seja, algo reconhecido por todos, para ensinar um conteúdo substantivo do passado.

No terceiro capítulo, por meio do “Questionário Principal” e das falas dadas pelos professores acompanhados nessa investigação durante o momento das entrevistas, os sujeitos emprestam suas impressões e compreensões sobre o conceito de tempo e o uso de noções temporais ligadas à temporalidade histórica no ensino de história.

Estruturalmente, o capítulo apresenta o processo de organização e validação dos questionários – a análise desse instrumento – ocorrendo primeiro como um exame sobre o todo a partir do resultado geral das respostas dos professores, dispostas em categorias criadas por nós para esse momento da pesquisa, fato que possibilitou uma visão geral sobre a maneira como esse grupo observa à questão do tempo nas aulas de História. Em um segundo momento, individualizando individualizamos a apreciação dos resultados do “Questionário Principal”, fazendo um exame das respostas de cada professor em relação às questões feitas no momento das entrevistas – que foram previamente estruturadas por nós, tendo como critério as respostas dadas por eles (as) ao questionário e as inquietações geradas em nós pelo uso do caderno de campo.

De um modo geral, acreditamos que esse terceiro capítulo consegue finalizar a discussão que propomos ao iniciar essa investigação, muito por apresentar dados mais gerais com relação ao grupo e uma análise individual de cada participante dessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **O ensino da História como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. In: Revista Brasileira de História: São Paulo: Editora Marco Zero, 1993.
- _____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo, SP: 2011.
- ANDRADE, Breno et.al. **Empatia Histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História**. In: História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade**. Revista Portuguesa de Educação. Guimarães, PT: Universidade no Minho, 2001.
- _____. **Aprender a pensar em História**. in: Revista portuguesa de educação, vol.14, p. 239-352, 2001.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003
- BORGES, Thelma Pontes. Desenvolvimento da noção de tempo e ensino de História. In: **Anais XXV Simpósio nacional de História – ANPUH**. Fortaleza, 2009.
- BOSI, Ecléa. **A pesquisa em memória social**. Revista Psicologia USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, p.277-284, 1993.
- BRANCO, Favônia Reis Castelo. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reflexão crítica da educação no Brasil**. Cachoeira – BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. In: Revista de História da USP. nº 62. São Paulo: USP, 1965.

_____. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. **Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento.** Revista Escola e Enfermagem, vol.42, n.3. São Paulo: SP: USP, 2008.

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) **A escrita da história escolar: Memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

_____. Investigando os caminhos recentes da história escolar. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. Qual é o lugar do ensino médio na escolarização e em que consiste a especificidade da história no ensino médio? In: ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH (org.) **Memória, sensibilidade e saberes.** Campinas: SP: Alínia, 2015.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no Ensino Fundamental.** Revista Educar. Editora UFPR: Curitiba, 2006.

_____. **Os Saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo.** Currículos sem fronteira, v.08, n.2, p. 134-147, 2008.

_____. **A construção do pensamento histórico em aulas de história do ensino fundamental.** Revista tempos históricos. vol.12, 2008.

_____. Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. In: SCHMIDT, BARCA. **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI; SCHMIDT. **Educação histórica: teoria e pesquisa.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

CASTANHA, André Paulo. **Escolas Normais do Século XIX: um estudo comparativo.** Revista HISTEDBR. Campinas: São Paulo, n.32, p.17-36, dez.2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** São Paulo: Florense, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOPER, Hilary. **O ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia de professores.** Curitiba: Base Editorial, 2012.

DUARTE, Tereza. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Lisboa, PT: CIES e-Working Papers ISSN 1647-0893, 2009.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1994.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a história, repensar seu ensino: a disciplina de história no 3º ciclo do ensino básico, alguns princípios orientados da metodologia de ensino**. Porto: Porto, 1994.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULINO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: vol.30, n.1, p.139-159, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.

FREITAS, Henrique M. R. **Método de pesquisa survey**. Canoas: RS, S/A <retirado de: [file:///C:/Users/Anilton/Downloads/metodo_de_pesquisa_survey%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anilton/Downloads/metodo_de_pesquisa_survey%20(1).pdf)>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política de formação de professores**. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, 1992.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. Curitiba, 2007.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Braga: Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, 2007.

_____. Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERMINARI, Geysa. **Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70. 2011.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná.** Curitiba, PR: 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) **A escrita da história escolar: Memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Brasília: DF: UnB, 2003.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **A instrução pública primária em Mato Grosso na primeira república: 1891-1927.** Campinas: SP, 1998.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de História da educação.** Campinas, SP: 2001.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das letras, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro do passado. Rio de Janeiro, Rj: Contraponto, 2006.**

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da escola normal no Brasil (1870 – 1910).** In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.** Brasília: v.79, n. 193, p. 35-62, 1988
LEE, Peter. **Por que aprender História.** Educar em Revista. Curitiba, PR: UFPR, 2011.

_____. Horizontes Fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. **Comunicação apresentada na XV Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Cuiabá, MT: 2015.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” Compreensão da vida no passado. **Actas das segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica.** Educação Histórica e Museus. Braga: Universidade do Ninho, 2003.

LEMME, Paschoal. **O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas. Brasília: v.86 n.212, p. 163-178, 2005.

LÉVANO, Ana Cecilia Salgado. **Investigación Culitativa: Diseños, evolucion Del rigor metodológico y ritos.** Universid de San Martín de Porres, 2007.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica.** Londrina: PR, 2012.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado. Projeto História: Trabalhos da Memória.** São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para as pesquisas qualitativas**. In: Revista Univap, São José dos Campos, vol. 20 n.35, p. 201-208, 2014.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**. São Paulo: Unesp, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina, LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. In: Revista Brasileira de História: São Paulo: Editora Marco Zero, 1993.

NETTO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Revista Educar. Editora UFPR: Curitiba, 2008.

OAKESHOTT, MICHAEL. **Sobre a história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A educação escolar pública no sul do estado de Mato Grosso: o processo de implantação e de organização dos grupos escolares (1910-1940). In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE): Anais eletrônicos VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia : Minas Gerais, 2006 (<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/530ReginaTeresaCestari.pdf>)

OLIVEIRA, Sandra Regina de Oliveira. O tempo a criança e o ensino de história. In: ROSSI; ZAMBONI. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: SP, Alínea, 2005.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In: Revista Educação e Sociedade, ano XX, n.68, 1999.

PERES, Tírsa Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PÉREZ GÓMEZ, A. I; SACRISTAN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRATS, Joaquin. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos**, in: Educar, Curitiba, especial, ed. UFPR, 2006.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUEVEDO, Júlio. **As missões. Crise e redefinição**. São Paulo: Ática, 1993.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ROSSI; ZAMBONI. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: SP, Alínea, 2005.

REIS, José Carlos. **História da História (1950/60). História e Estruturalismo: Braudel versus Lévi-Strauss.** In: História da historiografia • nº1. 2008.

_____. **O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível.** In: síntese nova fase v. 23 n. 73 (1996): 229-252

_____. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras – 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2010.

ROCHA, Helenice. Aula de história: Que bagagem levar? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) **A escrita da história escolar: Memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

RODRIGUES, Rosilene Maria; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação brasileira: a permanência de um sistema excludente.** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca: SP, v. 5, n. 2, 2013.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória; Oliveira, Regina Tereza Cestari. **História das políticas educacionais brasileiras do século XX: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950).** Revista HISTEDBR. Campinas: São Paulo, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Org. SCHMIDT, BARCA, MARTINS. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015.

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula.** Londrina: PR, 2009.

SANTOS, Maria Clara Pereira. **A fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre uma educação em retalhos.** Natal - RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SANTOS, Maria Lima dos Santos. **Ensino de História, linguagens e língua escrita: aspectos da aprendizagem em produções escritas de crianças e adolescentes.** Projeto de Pesquisa desenvolvido no curso de Licenciatura em História da UFMS/CPTL, 2009.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A significância do passado para professores de História.** Curitiba, PR: 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHAFFRATH, Marlene dos Anjos Silva. **Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores.** p.142-152, 2009 disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: herança histórica.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.41-53, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.

_____. **Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica.** In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) **A escrita da história escolar: Memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

_____. **Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. **Concepções de aprendizagem histórica em propostas curriculares brasileiras.** In: História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história.** Ensinar História. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 2010.

_____. **A consciência histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica: Introdução a um diálogo com a teoria de Jörn Rüsen.** In: ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH (org.) **Memória, sensibilidade e saberes.** Campinas: SP: Alínia, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.** Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. SCHMIDT, Isabel. Uma epistemologia de pesquisa em educação histórica: Limites e possibilidades. In: SCHMIDT; SCHMIDT; URBAN. **Passados possíveis: a educação histórica em debate.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

_____. **Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66 (153), 165-72, maio/ago 1985.

SEIBT, Cezar Luís. **Temporalidade e propriedade em Ser e Tempo de Heidegger.** In: Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 247-266, jan./jun. 2010.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabíola. **Novas perspectivas de análise em investigação sobre o meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa de triangulação de dados.** Revista Saúde e Sociedade. Vol.2. São Paulo: SP, 2003.

SOUZA, Vera Lúcia de. Curso de pedagogia do Cptl: dificuldades e dilemas na construção do Caminho metodológico da pesquisa em educação. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n.14, p.61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério.** Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 73. Campinas: SP, 2000.

TEIXEIRA, Anízio. **O problema de formação do magistério.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.82, n. 200/201/202, p. 199-206, 2001.

TREVISAN Armindo. **A escultura dos Sete Povos.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1978.
_____. **Teoria literária e escrita da História.** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.7, n. 13, p. 21-48, 1994.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: Congresso Nacional de Educação: **Anais do VIII congresso nacional de educação EDUCERE.** Curitiba: Champagnat, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da educação no Brasil: a constituição Histórica do campo (1880-1970).** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003.

XAVIER, Libanêa Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **Colóquio Nacional 70 Anos do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate**. Belo Horizonte, 2002.

WHITE, Hayden. **Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX**. México: FCE, 1992.

WHITROW, Gerald James. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário referente aos aspectos socioeconômicos do período em que cursava graduação em História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA



Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Anilton Diogo dos Santos.

Orientadora: Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli

Instrumento de coleta de dados para pesquisa de mestrado em Educação.

1 - Nome:		
2 - Cor: () Preta () Branca () Indígena () Parda () Amarela		
3 - Idade:	4 - Sexo: () Masculino () Feminino	5 - Ano do início do curso: _____ 6 - Ano de término de Curso: _____ 7- Ano de ingresso na profissão:_____
8 - Estado Civil no período em que cursava a graduação:		
9 - Instituição de Ensino em que se graduou:		
10 - Trabalhou durante o período de formação () Não () Sim. Se sim, em qual profissão:_____		
10.1 - Se sim, qual a carga horária de trabalho:		
10.2 - Se sim, que horas utilizava para estudo:_____		
10.2b - Se não, que horas utilizava para estudo:_____		
11 - Você acredita que trabalhar durante o período de formação muda (no sentido de melhorar ou piorar) a formação de um professor de História? Justifique:		
12 - Durante a graduação com quem morava?		

13 - Renda pessoal durante o período de graduação:

Até Um salário mínimo. De Um a 3 salários mínimos.

De 3 a 8 salários mínimos acima de 8 salários mínimos.

14 - Renda Familiar durante o período de graduação:

Até Um salário mínimo. De Um a 3 salários mínimos.

De 3 a 8 salários mínimos acima de 8 salários mínimos.

15 - Escolaridade do Pai:

16 - Escolaridade da Mãe:

17 - Residência durante o período de formação era: própria alugada

18 - Dentre as possibilidades de obtenção de informações, assinale com X, as que possuía durante o período de graduação.

acesso às Bibliotecas

acesso a *internet*

acesso a computadores

acesso a revistas

acesso a jornais Impresso

computador pessoal/privado

Notebook pessoal/privado

TV por assinatura

assinatura de revistas

assinatura de jornais

vídeoaulas

Livros

celular

celular com função *smartphone* e acesso a *internet*

Televisor

Rádio

Telejornais

Motocicleta própria

Serviço de moto-taxi

23 - A sua residência durante o período de graduação estava a que distância da instituição de ensino que frequentava:

Até 1 km

Menos de 10 km (outra cidade)

Até 5km

Entre 10 km e 50 km (outra cidade)

Até 10 km

Acima de 50 km (outra cidade)

Mais de 10 km

23.1 - Qual a média, em minutos ou horas, que era necessário para que chegasse à instituição de ensino em que estudava? _____

APÊNDICE B

Questionário referente aos aspectos socioeconômicos ligados à sua atuação na docência em
História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA



Centro de Educação, Comunicação e Artes

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Anilton Diogo dos Santos.

Orientadora: Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli

Instrumento de coleta de dados para pesquisa de mestrado em Educação.

1 - Nome:	
2 - Cor: () Negro () Branco () Indígena () Pardo () Amarela () Outra	
3 - Idade:	4 - Sexo: () Masculino () Feminino
5 - Estado Civil:	
6 - Instituição(ões) de Ensino em que desempenha sua atividade de docência em História:	
7 - Há quanto tempo atua nessa(s) instituição(ões):	
8 - Se possui mais de dois anos em uma mesma instituição, que aspectos você considera ter mudado em sua prática na atividade de docência em História com o passar do tempo? _____	
9 - Qual sua carga horária de trabalho? _____	
10 - Quanto tempo utiliza por semana para realizar atividades ligadas a seu exercício em docência (confeção de atividades, provas, planejamento de ensino, plano de aula, leituras sobre temas relacionados às atividades a serem realizadas em sala)? _____	

10.1 - Atualmente participa de alguma atividade acadêmica? (cursos, pós-graduação, formação continuada) () Sim () Não

10.2 - Se sim, qual?

10.2.1 - Realiza alguma atividade que não seja relacionada à sua atividade docente, e que também não possa ser considerada alguma atividade acadêmica (atividades religiosas, ONG's, trabalho em comércio familiar, outro trabalho, atividades domésticas, assistência humanitária, etc)? () Sim () Não

10.2.1.1 - Se sim, qual? E qual a carga horária semanal usada para realizar essa atividade?

11 - Ao descontar momentos usados para o exercício de sua atividade docente, possui momentos de Estudo e Leitura? () Sim () Não

11.1 - Se sim, qual a carga semanal? Se não, qual o motivo?

12 - Com quem você reside?

() Sozinho(a)

() Esposo(a) () Sogro () Outros.

() Pai () Sogra

() Mãe () Irmão(ã). Quantos? _____

() Filho(a) () Filhos(as). Quantos? _____

13 - Renda pessoal:

() Até Um salário mínimo. () De Um a 3 salários mínimos.

() De 3 a 8 salários mínimos () acima de 8 salários mínimos.

14 - Renda Familiar:

() Até Um salário mínimo. () De Um a 3 salários mínimos.

() De 3 a 8 salários mínimos () acima de 8 salários mínimos.

15 - Sua residência é: () da família () alugada

16 - Dentre às possibilidades de obtenção de informações, assinale com X, as disponíveis no seu dia a dia:

- () acesso a Bibliotecas
- () acesso a *internet*
- () acesso a computadores
- () acesso a revistas
- () acesso a jornais Impresso
- () computador pessoal/privado. Qual? _____
- () *Notebook* pessoal/privado. Qual? _____
- () *TV* por assinatura
- () assinatura de revistas
- () assinatura de jornais
- () vídeoaulas
- () Livros
- () celular
- () celular com função *smartphone* e acesso a *internet*
- () Televisor
- () Rádio
- () Telejornais
- () Telenovelas
- () Programa de entretenimento variado

17 - Sobre o uso da biblioteca da instituição de ensino em que trabalha, sua frequência é de:

- () a instituição não possui biblioteca.
- () Nunca fui.
- () Poucas vezes no semestre, só para realizar trabalhos relacionados às disciplinas que ministro.
- () Poucas vezes no semestre para pesquisa e leitura autônomas.
- () Muitas vezes no semestre para a realização de trabalhos relacionados às disciplinas que ministro.
- () Muitas vezes no semestre para a realização de pesquisa e leitura autônomas.

No começo do ano para retirar os livros didáticos das turmas em que trabalho e no final do ano para devolvê-los.

18 - Atividades realizadas nas horas vagas:

Estudo Ir às igrejas Outros.

Quais? _____

Ir ao cinema Ouvir música

Praticar esportes Ir a museus

Atividades familiares Visitar pessoas

sair com amigos Viajar

Sair para jantar Cuidar dos Filhos

Ler Livros Assistir TV

19 - Para deslocamento diário que meio de transporte utiliza:

A Pé

Automóvel próprio

Carona com amigos que possuíam automóvel

Bicicleta

Ônibus tipo transporte urbano (coletivo)

Ônibus/van próprio para transporte de estudante

Motocicleta própria

Serviço de moto-taxi

20 - A sua residência está a que distância da instituição de ensino que trabalha:

Até 1 km Menos de 10 km (outra cidade)

Até 5km Entre 10 km e 50 km (outra cidade)

Até 10 km Acima de 50 km (outra cidade)

Mais de 10 km

21.2 - Qual a média, em minutos ou horas, era necessário para que você chegue a instituição de ensino em que trabalha? _____

21 - Religião que professa:

Cristão Católico Cristão Protestante Religiões de Matriz afro

Espiritismo Sem religião

Outras: _____

22 - Como crente e professor de História, como resolve na sua aula os temas que confrontam à História com a Religião (por exemplo, o debate entre o criacionismo e o evolucionismo)?

23 - Por que escolheu ser professor? Justifique:

24 - Cite três coisas que considera muito boas em sua profissão:

25 - Cite três coisas que prejudicam seu exercício de docência:

26 - Cite três coisas que você mudaria na estrutura da escola em que você trabalha (podem ser aspectos físicos, pedagógicos ou de relacionamento interpessoal)

27 - Traduza em até cinco palavras, o que é ser professor de história.

APÊNDICE C

Instrumento de coleta de dados empíricos para pesquisa de mestrado em Educação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA



Centro de Educação, Comunicação e Artes

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Anilton Diogo dos Santos.

Orientadora: Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli

Nome: _____

Em relação à categoria tempo, por favor, gostaríamos que assinalasse no quadro abaixo, a opção que melhor se adéqua à sua opinião sobre a temática:

- 1 — Se está totalmente de acordo
- 2 — Se está de acordo, mas não totalmente
- 3 — Se não concorda, nem discorda
- 4 — Se está em desacordo, mas não totalmente
- 5 — Se está totalmente em desacordo

Para mim...

	1	2	3	4	5
1. O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor.					
2. O tempo é algo inventado pelos homens!					
3. O tempo só existe a partir do humano, pois somente o humano percebe a passagem do tempo.					
4. A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa à elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável [...] permite transmitir de um ser humano para outro.					

5. O tempo é somente um meio de orientação!					
6. Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um <i>continuum</i> . É também perpétua mudança.					
7. O tempo é um objeto da História!					
8. Percebemos à ideia de tempo, a partir dos instrumentos criados pelo homem para detectar sua passagem. Assim, sem o uso destes mecanismos (de relógios, calendários, máquinas, etc) o tempo não existiria!					
9. Vemos à passagem do tempo através dos vestígios deixados pelos homens.					
10. Tentar simplificar o tempo, a aspectos da vida humana é uma coisa grotesca.					
11. O tempo é uma combinação do espaço de experiência (tempo vivido, da memória) e do horizonte de expectativa (tempo da espera, da projeção) de uma coletividade humana, resultando em uma determina ideia de tempo.					
12. O tempo é uma construção cultural.					
13. A experiência temporal manifesta-se à superfície da linguagem, de maneira explícita ou implícita criando um tipo de terminação temporal mediatizada pela experiência do homem no tempo.					
14. O tempo é à base do discurso narrativo, só existe a ideia de temporalidade a partir da narração.					
15. Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico.					
16. O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro.					
17. Pensando o não-ser do tempo pode-se afirmar que: “o futuro não é ainda, o passado não é e o presente não permanece.” Sendo o tempo uma dimensão interna ao homem e que só pode ser externada de modo narrativo.					

18. O tempo é um conteúdo importante para o Ensino de História.					
19. O tempo é um conceito de segunda ordem no Ensino da História.					
20. O tempo pode ser considerado um conceito que dá consistência a disciplina de história sendo de natureza epistemológica.					
21. No Ensino de História, o conceito tempo pode ser trabalhado como um tipo particular de conteúdo histórico dado à sua singularidade.					
22. O tempo, no Ensino de História pode tanto ser um conceito que auxilie na compreensão da natureza epistemológica da história ou da própria progressão do conhecimento histórico.					

ANEXOS

ANEXO A – Termos de consentimento – Livre Esclarecido.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL
DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”**

Prezado Senhor: André Ferreira de Lima

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS”.

O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o senhor: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o senhor não pagará e nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos e conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.


* Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso o senhor tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icarol8@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao senhor.

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável


Anilton Diogo dos Santos
RG: 1489582 SSP/MS

ANDRÉ FERREIRA DE LIMA, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concorda em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): 

Data: 24 de outubro de 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”

Prezada Senhora: Marciana Santiago de Oliveira

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS.

O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos e conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icarol8@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450. e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável

Anilton Diogo

Anilton Diogo dos Santos

RG: 1489582 SSP/MS

MARCIANA SANTIAGO DE OLIVEIRA, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): *Marciana Santiago de Oliveira*

Data: 24 de outubro de 2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL
DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”**

Prezada Senhora: Andrea dos Santos Lima

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS.


O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos e conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

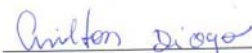


Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icarol8@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável

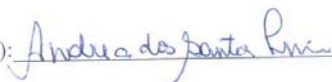


Anilton Diogo dos Santos
RG: 1489582 SSP/MS

ANDREA DOS SANTOS LIMA, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):

Data: 24 de outubro de 2016





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”

Prezada Senhora: Ercimar Fonseca Fernandes

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS.

O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos o conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.

* Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icarol8@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450. e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à senhora.

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável

Anilton Diogo dos Santos
RG: 1489582 SSP/MS

ERCIMAR FONSECA FERNANDES, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):  _____

Data: _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”

Prezada Senhora: Adriana Gomes Miranda

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS.

O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos e conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icearo18@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável

Anilton Diogo

Anilton Diogo dos Santos
RG: 1489582 SSP/MS

Adriana Gomes Miranda, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): *Adriana Gomes Miranda*

Data: 24 de outubro de 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O CONCEITO DE TEMPO EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO DE BRASILÂNDIA/MS”

Prezada Senhora: Joana Ávila da Silva Souza

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “O conceito de tempo em sala de aula: As experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS.

O objetivo da pesquisa é “compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de tempo e as questões ligadas à temporalidade histórica e estabelecem práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação”. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo a um questionário, permitindo a observação de aulas e realização de uma entrevista sobre a temática da pesquisa e aspectos de sua formação acadêmica e profissional.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o compreender como construímos e conceito e como esses podem ressignificar nossa prática docente.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar pelo e-mail diogo_icaro18@yahoo.com.br, ou no telefone (67) 3546 1326, ou ainda pelo cel (43) 91337956, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5450, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 24 de outubro de 2016.

Pesquisador Responsável

Anilton Diogo

Anilton Diogo dos Santos
RG: 1489582 SSP/MS

JOANA ÁVILA DA SILVA SOUZA, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): *Souza*

Data: 24 de outubro de 2016