

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

RAQUEL DO ROCIO KISHIMOTO DEMARCHE

**PASSADO, PRESENTE E FUTURO: AS DIMENSÕES
TEMPORAIS DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2015

RAQUEL DO ROCIO KISHIMOTO DEMARCHE

**PASSADO, PRESENTE E FUTURO: AS DIMENSÕES
TEMPORAIS DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Iêda Viana

**CURITIBA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

D372 Demarche, Raquel do Rocio Kishimoto.

Passado, presente e futuro: as dimensões temporais da História no currículo escolar do ensino fundamental/ Raquel do Rocio Kishimoto Demarche; orientadora Prof^a dr^a Iêda Viana.

145f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

1. Educação. 2. Disciplina escolar História. 3. Dimensões do tempo. I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em educação. II. Título.

CDD - 372.89044

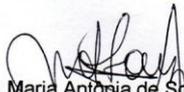
TERMO DE APROVAÇÃO

Raquel do Rocio Kishimoto Demarche

Passado, Presente e Futuro: as dimensões temporais da História no currículo escolar do ensino fundamental

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 17 de junho de 2015.



Profª. Drª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora:

Profª. Drª. Iêda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Universidade Federal do Paraná



Profª. Drª. Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo conhecimento que gentilmente compartilharam.

À Prof.^a Dr.^a Iêda Viana (UTP) pelo meu acolhimento, pela orientação sempre atenciosa e precisa, mas principalmente pelas palavras carinhosas e incentivadoras quando o desânimo e a desmotivação apareceram.

Ao Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari (UNICENTRO) por ter acreditado em meu potencial e iniciado este percurso comigo, fornecendo as primeiras bases do trabalho a ser realizado.

À Prof.^a Dr.^a Ariclê Vechia (UTP) e ao Prof. Dr. Geraldo Horn (UFPR) que contribuíram com sugestões valiosas por ocasião das fases de qualificação e defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. João Carlos Nucci (UFPR) que em meu percurso pós-acadêmico sempre atendeu as minhas necessidades, ajudando-me com os seus conhecimentos, sugestões e com o apoio de um amigo.

Aos colegas de turma do Curso de Mestrado (UTP), com os quais aprendemos, trocamos experiências e dividimos ansiedades.

À Direção, Coordenação, Professor de História e alunos da Escola em que se realizou o trabalho de campo.

Aos meus familiares que mesmo privados da minha presença em muitos momentos, entenderam este meu sonho, acreditaram em mim e me incentivaram.

E, finalmente, obrigado Deus e minha Nossa Senhora, pois sei que guiaram os meus pensamentos e ações durante todo percurso.

Eu educo HOJE, com valores que recebi ONTEM para pessoas que são o AMANHÃ. Os de HOJE, percebo alguns. Dos de AMANHÃ, não sei. Se só uso os de ONTEM, não educo: CONDICIONO. Se só uso os de AMANHÃ, não educo: FAÇO EXPERIÊNCIAS à custa das crianças. Se uso os três, sofro, mas educo.

(Artur da Távola)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa desencadeou-se a partir do conhecimento de algumas pesquisas que demonstraram que os alunos do Ensino Fundamental – anos finais – não teriam muito apreço à disciplina História. Inferiu-se, primeiramente, que o “não gostar” seria porque eles não visualizam a disciplina História como contributiva para o entendimento da realidade em que vivem; para a compreensão de si próprios e dos outros; para o lugar que ocupam na sociedade; e para o devir histórico, utilizando-se das palavras de Vázquez e Aizpuru (1994). Constatando-se que essa percepção da importância da disciplina envolve conceber o tempo em suas três dimensões (passado, presente e futuro), analisou-se, como objetivo geral da investigação, se o “não gostar” dos alunos estaria relacionado, de alguma maneira, com o tratamento dado ao tempo e, mais especificamente, se este “não gostar” se relacionaria à predominância exacerbada do tempo passado, na concepção e condução da disciplina História. Como a concepção da disciplina História, bem como a do tempo são consideradas construções, analisou-se, como objetivo específico, de que modo tais construções têm sido edificadas na escola e chegam à sala de aula. Decorrente do estudo exploratório inferiu-se que as respostas poderiam advir do processo que envolve a elaboração de um projeto político pedagógico – PPP -, uma vez que tal documento revela parte significativa do currículo escolar, por meio das definições das várias concepções que lhe são inerentes. Dentre estas concepções julgou-se importante destacar as concepções de homem (e por extensão as concepções de professor e de aluno) e de escola, inicialmente emanadas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. A opção pela análise de tal documento foi justificada pelo fato de que as Diretrizes são referenciadas na Instrução n.º 007/2010 SUED/SEED que orienta formalmente as escolas na elaboração de um PPP no estado do Paraná. Em paralelo às Diretrizes foram trazidas as concepções emanadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que estes ainda representam fonte de modelo curricular para muitas escolas, a exemplo da Escola pesquisada em que se realizou o trabalho de campo. Nesta experiência empírica analisaram-se, ainda, os documentos: projeto político pedagógico; os planejamentos do professor da disciplina História; alguns instrumentos do processo avaliativo e o livro didático adotado. Seguiram-se as observações em sala de aula, com as quais se constatou a dependência do professor do livro didático para a condução do processo de ensino e aprendizagem, fazendo emergir uma abordagem em que a condução dos conteúdos segue a divisão quadripartite da História. Concluiu-se que, na Escola em que a pesquisa foi realizada, a seleção e o encadeamento dos conteúdos definidos para a disciplina História, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História – e ratificados via projeto político pedagógico e livro didático, predisuseram a uma abordagem em sala de aula que tornou a dimensão de tempo passado hegemônica. Coincidentemente ou não, o resultado dos levantamentos sobre o não apreço pela disciplina História se confirmou, na maioria dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Disciplina escolar História. Dimensões do tempo.

RESUMEN

Este trabajo de investigación se originó a partir de algunos estudios que demostraron que los alumnos de Enseñanza Fundamental– del 6.º al 9.º año - no tendrían mucho interés por la asignatura de Historia. Inicialmente se concluyó que esa situación se debería a que los mismos no ven que la asignatura de Historia contribuye: al entendimiento de la realidad en la cual viven; a la comprensión de sí propios y de los otros; al devenir histórico, según las palabras de Vázquez y Aizpuru (1994). Con la constatación de que esa percepción de la importancia de la asignatura está relacionada a concebir el tiempo en sus tres dimensiones, (pasado, presente y futuro), y se analizó, como objetivo general de la investigación, si la falta de interés de los alumnos tendría relación de alguna forma, al tratamiento dado al tiempo y más específicamente, si esta falta de interés se relacionaría al predominio exacerbado del tiempo pasado, en la concepción y conducción de la asignatura Historia. Como la concepción de la asignatura Historia, así como la del tiempo, son consideradas construcciones, se analizó, como objetivo específico, cómo estas construcciones han sido edificadas en la escuela y cómo llegan a las aulas. Del estudio exploratorio se infiere que las respuestas podrían venir del proceso que trata de la elaboración de un proyecto político pedagógico – PPP -, ya que este documento revela parte significativa del currículo escolar, por medio de las definiciones de las distintas concepciones que le son inherentes. Entre estas concepciones se juzgó importante destacar las concepciones de hombre (y por extensión las concepciones de profesor y del alumno) y de la escuela, inicialmente emanadas de las Directrices Curriculares de la Educación Básica. La opción por el análisis de este documento se justifica por el hecho de que las Directrices se referencian en la Instrucción nº 007/2010 SUED/SEED que orienta formalmente a las escuelas en la elaboración de un PPP en el estado del Paraná. Paralelamente a las Directrices fueron consideradas las concepciones emanadas de los Parámetros Curriculares Nacionales, una vez que estos también representan una fuente para el modelo curricular para muchas escuelas, por ejemplo, la Escuela estudiada en la que se realizó el trabajo de campo. En esta experiencia empírica se analizaron, aún, los documentos: proyecto político pedagógico; la planificación del profesor de la asignatura de Historia; algunos instrumentos del proceso de evaluación; y el libro adoptado. Después fueron realizadas observaciones en el aula, con las cuales se constató la dependencia del profesor del libro de texto para la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que hace emerger una metodología en la cual la conducción de los contenidos sigue la división en cuatro partes de la Historia. Se concluye que, en la Escuela en la cual esta investigación fue realizada, la selección y el encadenamiento de los contenidos definidos para la asignatura de Historia, con base en los Parámetros Curriculares Nacionales – Historia – y ratificados por el proyecto político pedagógico y el libro de texto, predispusieron a una metodología en la aula tornó la dimensión de tiempo pasado hegemónica. Coincidentemente o no, el resultado de los estudios sobre la falta de interés por la asignatura de Historia se confirmó, en la mayoría de los alumnos.

Palabras-llave: Educación - Asignatura escolar de Historia – Dimensiones del tiempo.

LISTA DE SIGLAS

DCE/PR	- Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Paraná
DCE/PR - História	- Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Paraná da disciplina História
Guia PNLD	- Guia do Programa Nacional do Livro Didático
IHGB	- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LA	- Livro do aluno
MP	- Manual do professor
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN – Introdução	- Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução
PCN – História	- Parâmetros Curriculares Nacionais – História
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SUED	- Superintendência de Estado da Educação

LISTA DE FONTES

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 21 mai. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 21 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História*. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf . Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica - em revisão*. CURITIBA, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/DiretrizesCurriculares-EdBasicaPRHISPDE.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Superintendência de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação Instrução n.º 007/2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *Coleção História e vida integrada*. São Paulo: Ática, 2010.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAL É A DISCIPLINA QUE VOCÊ MAIS GOSTA?.....	12
QUADRO 2 -	PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAL É A SUA DISCIPLINA PREFERIDA?	12
QUADRO 3 -	PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ MENOS GOSTA?	13
QUADRO 4 -	RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE O QUANTO GOSTAVAM DA DISCIPLINA HISTÓRIA – TURMAS DO 6.º, 7.º E 8.º ANOS	109
QUADRO 5 -	RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE CONTEÚDOS DA HISTÓRIA QUE GOSTARAM DE ESTUDAR OU LEMBRAVAM-SE DE TER ESTUDADO – TURMAS DO 7.º E 8.º ANOS	110
QUADRO 6 -	RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE O QUE É HISTÓRIA PARA MIM? – TURMAS DO 7.º E 8.º ANOS	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.1.1	Primeira etapa da pesquisa: estudo exploratório	16
1.1.2	Segunda etapa da pesquisa: pesquisa descritivo-interpretativa	19
2	O TEMPO E O TEMPO NA HISTÓRIA	22
2.1	O TEMPO: DIFERENTES CONCEPÇÕES	22
2.2	O TEMPO DO RELÓGIO	26
2.3	O TEMPO E A PERSPECTIVA POSITIVISTA DE HISTÓRIA	28
2.4	O TEMPO E A PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DOS ANNALES ..	32
3	O TEMPO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	39
3.1	O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA SÍNTESE	44
3.2	O TEMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ELABORAÇÃO SUSTENTADA PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS OU PELAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	46
3.2.1	O tempo e a concepção de homem	47
3.2.2	O tempo e a concepção de escola	49
3.2.3	O tempo e a concepção de professor e de aluno	54
3.2.4	A disciplina História nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História - e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – História	61
3.2.5	Jörn Rüsen: uma síntese de suas ideias	66
3.2.6	O tempo em evidência nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná	73
4	TRABALHO DE CAMPO: A ESTRUTURA CURRICULAR DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO	82
4.1	A ESCOLA PESQUISADA - PRIMEIROS CONTATOS	82
4.1.2	Características físicas da Escola pesquisada	83
4.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA	84
4.2.1	A concepção de escola no Projeto Político Pedagógico	87

4.2.2	A concepção de professor no Projeto Político Pedagógico	88
4.2.3	A concepção de aluno no Projeto Político Pedagógico	90
4.2.4	A concepção da disciplina História no Projeto Político Pedagógico ...	93
4.2.5	Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada	97
4.3	O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA ESCOLA PESQUISADA	99
4.3.1	Considerações sobre o livro didático adotado pela Escola pesquisada	105
4.4	OS PLANEJAMENTOS DO PROFESSOR DA DISCIPLINA HISTÓRIA	106
4.4.1	Considerações sobre os planejamentos do Professor da disciplina História da Escola pesquisada	106
4.5	OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	107
4.5.1	Primeiro dia – turmas do 6.º, 7.º e 8.º anos	108
4.5.2	Segundo dia - turmas do 7.º e 8.º anos	112
4.5.3	Terceiro dia - turmas do 8.º e 7.º anos	115
4.5.4	Quarto dia - turmas do 7.º e 8.º anos	118
4.5.5	Segundo, terceiro e quarto dias - turma do 6.º ano	118
4.5.6	Quinto e sexto dias - turmas do 6.º, 7.º e 8.º anos	123
4.6	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA	124
4.6.1	Considerações sobre os instrumentos de avaliação	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Não é preciso uma análise profunda para se perceber que o currículo escolar do Ensino Fundamental – anos finais - é composto por uma grande quantidade de conteúdos programáticos envolvendo as diferentes disciplinas, entre as quais se encontra a de História como uma das mais densas. Não necessariamente por isto, mas alguns estudos como os de Leite e Hartman (2009), de Darido (2004) e de Sorroche (2011) demonstraram que a disciplina não se situa entre as preferidas pelos alunos desse nível educacional. Embora os interesses desses pesquisadores tenham sido por outra disciplina escolar¹, os resultados obtidos permitiram inferir que a disciplina de História se encontra entre os índices mais baixos de aceitação (quadros 1 e 2), assim como nos índices mais altos de rejeição (quadro 3).

QUADRO 1 – PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAL É A DISCIPLINA QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

Disciplinas que os alunos mais gostam	5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Ciências	15,8%	28,6%	19%	12,3%	20%	11,8%	14,3%	16,7%
Educação Física	15,8%	28,6%	38,1%	37,5%	33,3%	41,2%	14,3%	16,7%
Geografia	9,5%	-	-	-	-	5,8%	14,2%	5,5%
História	15,8%	9,5%	14,4%	8,5%	13,4%	11,8%	-	11,1%
Matemática	42,1%	9,5%	19%	12,5%	33,3%	17,6%	28,6%	22,2%
Português	10,5%	14,3%	9,5%	29,2%	-	11,8%	28,6%	27,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Adaptado de LEITE, Rodrigo Alves Porto; HARTMANN, Cassio (2009, p. 4) (Grifos nossos)

QUADRO 2 – PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAL É A SUA DISCIPLINA PREFERIDA?

	5.ª série	7.ª série	1.º ano do Ensino Médio
Educação Física	48,1%	49,7%	44%
Português	14,2%	5,4%	7,6%
Ciências	10,3%	13,5%	11,4%

¹ Os interesses dos pesquisadores Leite e Hartman, Darido e Sorroche se voltaram para o levantamento de dados sobre a disciplina Educação Física.

QUADRO 2 – PERCENTUAIS OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAL É A SUA DISCIPLINA PREFERIDA? (Continuação)

	5. ^a série	7. ^a série	1. ^o ano do Ensino Médio
Educação Artística	10%	7,4%	8,3%
Matemática	7,2%	11,6%	14,8%
Geografia	5,6%	6%	1,5%
Inglês	3%	3,4%	8,1%
História	1,6%	3%	4,3%

Fonte: Adaptado de DARIDO, Suraya Cristina (2004, p. 68) (Grifos nossos)

QUADRO 3 – PERCENTUAIS² OBTIDOS COM AS RESPOSTAS À PERGUNTA AOS ALUNOS: QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ MENOS GOSTA?

Geografia	79,4 %
História	74,7 %
Ciências	58,8 %
Português	34,5 %
Arte	16,8 %

Fonte: Adaptado de SORROCHE, Eduardo Manzano (2011, p. 5) (Grifos nossos).

Por mais que se entenda que é preciso considerar a relatividade dos resultados apresentados pelos pesquisadores em função dos recortes espaço temporais utilizados, dos métodos adotados e da quantidade de variáveis possíveis na coleta e análise dos dados, não se pode negar que eles sinalizam que existe certa negatividade quanto à recepção da disciplina História pelos alunos.

A sinalização trazida pelos resultados das pesquisas apresentadas levou a indagar sobre os motivos que poderiam estar contribuindo para a rejeição dos alunos pela disciplina. Chamou a atenção, então, os estudos de Barton³ *apud* Braga (2004, p. 12) demonstrando que os professores dos Estados Unidos da América e Irlanda do Norte não debatem a finalidade do estudo da História e que “só em raríssimas exceções as crianças foram levadas a desenvolver as suas próprias ideias sobre a relevância do conhecimento histórico.”

Por extensão, as ideias de Barton tendem a se confrontarem com os comentários de Vázquez e Aizpuru, uma vez que estes traduzem otimismo quanto ao reconhecimento da relevância da disciplina de História por parte dos alunos:

² Esclarece-se que no método utilizado pelo autor foram solicitadas três indicações por parte dos alunos para as disciplinas que menos gostam, razão pela qual os percentuais ultrapassam os 100%.

³ BARTON, C. K. (2001). Children's ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland. In Barca, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 55-68.

Apesar de ainda existirem adolescentes que detestam a História, ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e o lugar que ocupamos na sociedade e no devir histórico. (VÁZQUEZ; AIZPURU, 1994).

Assim, como o primeiro indicativo sobre os motivos que podem estar contribuindo com o “não gostar” dos alunos, inferiu-se se não seria justamente pelo fato deles não estarem conseguindo visualizar a disciplina História como contributiva para o entendimento da realidade em que vivem; para a compreensão de si próprios e dos outros; para o lugar que eles ocupam na sociedade; e para o devir histórico, como tão seguramente apontam Vázquez e Aizpuru (1994).

Percebeu-se que nos comentários dessas pesquisadoras são contempladas as três dimensões do tempo: há um posicionamento que reflete o tempo presente (entendimento da realidade, compreensão de si próprios e dos outros; lugar ocupado na sociedade) associado ao passado, uma vez que só são possíveis tais entendimentos por meio do processo histórico a eles vinculados; e a projeção do futuro também aparece ao citarem o devir.

Reis (2011, p. 8) afirma que as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro são significativas, uma vez que “dependendo da parte que predomina, tem-se um tipo de representação da orientação/direção/sentido do tempo”. Seria, então, a predominância do tempo passado na concepção da disciplina História que estaria contribuindo, de alguma forma, para o seu não apreço junto aos alunos?

Partindo-se do pressuposto de que a percepção da importância da disciplina envolve conceber o tempo em suas três dimensões (passado, presente e futuro), definiu-se, como objetivo geral da investigação, analisar se o “não gostar” dos alunos estaria relacionado, de alguma maneira, com o tratamento dado ao tempo e, mais especificamente, se este “não gostar” se relacionaria à predominância exacerbada do tempo passado, na concepção e condução da disciplina História.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História – relembram que “o procedimento metodológico ligado à categoria histórica *tempo* foi construído historicamente e modificou-se de acordo com o surgimento e a transformação das sociedades.” (PARANÁ, 2008, p. 61) Ao considerar a existência de um movimento de construção do tempo em decorrência das transformações da sociedade, podem-

se inferir pelo menos duas condições: que a construção do tempo tende a ser contínua; e que, na escola, a construção do tempo vai se edificando por meio das concepções que constituem o currículo. Desta forma, passou-se a reconhecer a importância de se buscar respostas além da relação existente entre estudos do passado e pressupostos da História tradicional.

Porém, na necessidade de delimitar a pesquisa devido às múltiplas possibilidades de estudo que possam advir das concepções constituintes de um currículo, optou-se em analisar o processo da elaboração de um projeto político pedagógico – PPP – e as dimensões do tempo (presente, passado e futuro) que dele emergem. Justificou-se essa opção pelo PPP de uma escola por entender tratar-se do documento que registra formalmente determinadas partes do currículo, trazendo as concepções que envolvem e direcionam todo o processo educativo de uma escola. Com esse entendimento geraram-se os seguintes objetivos específicos: analisar o modo como os documentos formais de currículo influenciam, enquanto modelos, nas construções das concepções de escola, de professor, de aluno e da disciplina História em relação às dimensões do tempo (presente, passado e futuro); analisar as concepções de escola, de professor, de aluno e da disciplina História em relação às dimensões do tempo (presente, passado e futuro) de um projeto político pedagógico de uma escola; e analisar como se consolida a concepção de tempo em sala de aula, na disciplina História.

Para atingir tais objetivos, evidenciou-se a necessidade do trabalho de campo em uma escola que ofereça o Ensino Fundamental – anos finais – a fim de se analisar o seu projeto político pedagógico e as concepções que passam a constituí-lo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos selecionados para a concretização do trabalho pautaram-se pelo perfil da pesquisa, o que levou a considerar que a abordagem qualitativa fosse a mais adequada, com base em Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

O trabalho efetivou-se por meio de duas etapas principais. Na primeira, realizou-se um estudo exploratório; na segunda, uma pesquisa descritivo-interpretativa, de acordo com o trabalho de campo efetuado.

1.1.1 Primeira etapa da pesquisa: estudo exploratório

Realizou-se um estudo exploratório com a finalidade de se obter uma visão geral acerca dos elementos que iriam estruturar a pesquisa, principalmente em relação ao tempo.

Este estudo foi realizado em três momentos. No primeiro, levantaram-se teses e dissertações compatibilizadas com o estudo em questão, das quais as dissertações de Barbosa (2012), Braga (2004) e Nascimento (2002) passaram, de forma direta ou indireta, a compor também o corpo deste trabalho.

No segundo momento buscaram-se os referenciais teóricos que levassem à apropriação dos fundamentos necessários para conduzir a pesquisa, bem como subsidiar a coleta de dados do trabalho de campo. Assim, levantaram-se as concepções sobre o tempo, de acordo com Reis, Glezer e Siman.

Reis (2011), ao indagar “o que é o tempo” e levantar os paradoxos do termo, conduziu à necessária reflexão.

Considerando o tempo como uma variável “inconstante”, Glezer (1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1997, 2002) descreve-o, desde quando a História era ligada à Filosofia, até os dias atuais. Neste percurso, trouxe a influência cristã na concepção de tempo, a importância que o relógio passou a ter nas relações sociais a partir da modernidade, até um balanço sintético, com as modificações sofridas pela historiografia e conseqüentemente com as concepções de tempo histórico.

Com Siman (2003) foi possível estabelecer um paralelo entre a História chamada de tradicional e a História após o movimento dos Annales.

Esta parte do estudo exploratório gerou o Capítulo intitulado “O tempo e o tempo na História” e definiu direcionamentos adotados para o trabalho como um todo, como por exemplo, o fato de não se estar criticando o estudo do passado. Sem ele a História não seria História. Até porque o presente exacerbado também traz

suas negatividades, conforme alerta Glezer (1992). Para ela, em sociedades contemporâneas como a brasileira, sincronizada globalmente pelas tecnologias de informação e de comunicação, não é mais o espaço, mas o tempo a fronteira da expansão última do capitalismo. Assim, o chamado “tempo real”, o tempo das máquinas eletrônicas, tem dominado a vida humana, regulado as atividades, determinando o seu valor. “Hoje, não há nação que esteja imune ao “tempo real”, pois tanto os Estados como o desenvolvimento científico o tornaram homogêneo e dominante.” (GLEZER, 1992, p. 8) Quanto às dimensões presente, passado, futuro, Glezer é taxativa:

Esta sociedade de “tempo real” desloca a relação com o passado, decompondo-o, esmaga o presente no imediato e instantâneo, destrói o futuro como pluralidade de possibilidades. A duração torna-se um pesadelo, quase um valor negativo, se confunde com a perda de tempo – é o pleno domínio do “presentismo”, o presente em si mesmo, reproduzindo a si mesmo, uma sociedade fechada no intemporal, cortada do passado, cortada do futuro, com o contador sempre no zero. (GLEZER, 1992, p. 8)

É certo que se vive “acelerado” e mais certo ainda que aspectos do “presentismo” citados por Glezer são cada vez mais visíveis no espaço escolar, junto aos alunos especialmente, mas também dos adultos que ali se encontram. Isto poderia até reforçar a ideia de que o “não gostar” possa mesmo estar atrelado à predominância do tempo passado na disciplina História.

Outro ponto seria que, quando se expõe a relação presente, passado e futuro, não se está defendendo o chamado tempo escatológico, ou seja, aquele conceito que se construiu por ocasião da emergência da História ciência, segundo Glezer (1991a, p. 1). Nesta construção, o futuro é fortemente marcado e responde pela conotação de progresso requerida pelas características da modernidade.

De modo geral, pode se dizer que não se está defendendo o tempo dos chamados historiadores positivistas. Logo, não se coaduna também com a ideia de que o presente é ponte entre passado e futuro, de modo a fundamentar uma relação causal, “que gera uma continuidade inexorável, determinista, do passado ao futuro.” (REIS, 2011, p. 8) Renega-se, assim, compreender a História como “a ciência que estuda o passado para compreender o presente, em vista de um futuro melhor”, apontada como uma definição mecânica por Horn e Germinari (2009, p. 50)

Coaduna-se, sim, com o tempo decorrente dos pressupostos da Nova História Cultural em que o passado vivido é interpretado como um tempo distinto do contexto

do presente, condição fundamental para a superação da racionalidade histórica não-linear. (PARANÁ, 2008, p. 53)

O terceiro momento do estudo exploratório gerou o Capítulo intitulado “O tempo e o processo de elaboração de um projeto político pedagógico”. O estudo trouxe a elaboração de um projeto político pedagógico de acordo com a Instrução n.º 007/2010 da Secretaria de Estado da Educação vinculada à Superintendência de Estado da Educação - Instrução n.º 007/2010 - SUED/SEED - que orienta, no Paraná, tal elaboração. Por influência desse documento, ganharam destaque as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História – e por iniciativa própria, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram incluídos, devido à repercussão que eles tiveram e ainda têm nas escolas. Entendeu-se que os dois documentos são modelos curriculares formais e, portanto, são as bases teóricas para a definição das concepções necessárias na elaboração de um PPP.

Decorrente das análises dos documentos Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História – e Parâmetros Curriculares Nacionais se pode perceber que a concepção de tempo que emerge do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – História – não se apresenta de maneira clara e uniforme. Muitas das orientações defendem uma perspectiva não linear de tempo. Porém, a perspectiva positivista de tempo ocorre principalmente na descrição dos subtemas dos conteúdos e nas atividades didáticas propostas no subtítulo “O tempo no estudo da História”, o que faz concordar com Schmidt (2009, p. 210) de que “na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História, a ênfase é na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal”, evidenciando a valorização do passado como desencadeador das ações pedagógicas.

Pode-se dizer, entretanto, que em relação ao tempo, as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História - são mais claras na direção das multitemporalidades. Também há um direcionamento claro ao professor para que parta de problematizações do tempo presente para só então buscar o passado como fonte de orientação temporal. Vale ressaltar que as Diretrizes se fundamentam também sob a influência de Rüssen e defendem que “a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico por meio da consciência histórica”. Este pesquisador seleciona três pontos como mais importantes dentre a pluralidade de questões relacionadas à consciência histórica. O primeiro é que consciência histórica não pode ser equacionada como simples

conhecimento do passado. “Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” Desta forma, não há privilégio do passado, valorizando-se as três dimensões do tempo nas DCE – História.

1.1.2 Segunda etapa da pesquisa: pesquisa descritivo-interpretativa

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta, na análise e no registro dos dados coletados, de acordo com o trabalho de campo realizado, para o qual se levou em consideração as afirmações de Lankshear e Knobel. (2008)

Para os pesquisadores, os dados coletados em uma pesquisa qualitativa visam proporcionar a base de evidências, a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema da pesquisa. Os autores destacam três pontos a considerar: “os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa.” (p. 149); a coleta é sempre seletiva, uma vez que não se podem coletar todos os dados potenciais referentes a um fenômeno (p. 150); no sentido de serem itens de informação, os dados não são neutros, uma vez que “são construídos pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo que não é.” (p. 150)

O trabalho de campo foi considerado complementar e necessário, desde os primeiros desenhos desta pesquisa. Assim, uma das primeiras providências foi a de se conseguir a autorização da administração de uma escola para que se pudessem desenvolver os trabalhos de pesquisa. Depois de muitas negativas encontrou-se receptividade em uma escola da rede particular de ensino. Trata-se de uma Instituição⁴ que presta serviços de atendimento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Esclareceu-se o objetivo dos estudos para a Coordenadora da Escola e da importância do acesso às informações pertinentes à disciplina escolar História. Informou-se sobre a intenção da análise do Projeto Político Pedagógico – PPP e sobre os instrumentos metodológicos idealizados para a efetivação dos trabalhos: a

⁴ O acesso à Escola, bem como aos documentos necessários para o desenvolvimento deste trabalho foram condicionados à garantia do anonimato do nome da Instituição e dos agentes envolvidos quaisquer que sejam. Por isso, foram utilizados os termos Escola pesquisada, Coordenação/Coordenadora, Professor e alunos.

aplicação de um questionário semiestruturado, envolvendo alunos do 6.º ao 9.º anos em suas respectivas turmas, ou seja, este instrumento metodológico cobriria quatro turmas distintas, a fim de se levantar a percepção dos alunos dos diferentes anos, em relação à disciplina História. Seguir-se-iam entrevistas semiestruturadas com os professores da disciplina História e com a coordenação pedagógica da Escola, com o fim de entender as escolhas defendidas no projeto político pedagógico. Enfrentou-se, então, a primeira resistência: a Coordenação considerou inadequada a aplicação do questionário aos alunos, bem como a realização das entrevistas, pela quebra da rotina no andamento dos trabalhos didáticos da Escola.

Assim, dos procedimentos metodológicos planejados antecipadamente restou apenas a análise do Projeto Político Pedagógico – PPP. Por outro lado, houve um ganho significativo: abriu-se a oportunidade para a realização da observação em sala das aulas da disciplina História, por um determinado período. A população selecionada para este procedimento contemplou três turmas (sexto, sétimo e oitavo anos), num total de quarenta e seis alunos, mais logicamente o professor. Como a turma do nono ano é de responsabilidade de outro professor, a Coordenação retirou-a da pesquisa, alegando que não queria que houvesse algum tipo de comparação entre professores.

Outros elementos formadores do currículo escolar foram disponibilizados pela Coordenadora e passaram a integrar a investigação: os planejamentos do Professor da disciplina História, a possibilidade da análise do livro didático adotado e, posteriormente, alguns instrumentos do sistema de avaliação. Com isto, ao final das contas, acredita-se que o trabalho de pesquisa como um todo, ganhou em abrangência. A alteração dos procedimentos anteriormente estabelecidos veio a confirmar as palavras de Lankshear e Knobel (2008, p. 149) que “os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa.”

A pesquisa descritivo-interpretativa, efetivada de acordo com o trabalho de campo, corresponde ao terceiro capítulo desta dissertação. Com esta pesquisa se pode comprovar a influência dos PCN – História - na configuração do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, especialmente na seleção e encadeamento dos conteúdos a serem tratados na disciplina. Assim, o tratamento linear dado ao tempo se evidenciou, sendo consolidado por meio do livro didático adotado, dos planejamentos do Professor e da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O trabalho de campo revelou também que a disciplina História não se situa entre as preferidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola pesquisada. A análise realizada apontou haver uma cisão entre os procedimentos metodológicos adotados até o 5.º ano, ou seja, há um significativo distanciamento entre a forma como os conteúdos são tratados no Ensino Fundamental – anos iniciais – em comparação com o Ensino Fundamental – anos finais. Até o 5.º ano, as questões tratadas no processo de ensino e aprendizagem versam sobre a identidade, entorno, realidade próxima do aluno, onde o presente desencadeia as ações. Com a adoção da concepção linear de tempo para os anos finais do Ensino Fundamental, no 6.º ano, o aluno é projetado diretamente para a Pré-História, fazendo com que o passado se torne “mais passado”, distanciando-o, sobremaneira, do presente.

Concluiu-se que na Escola pesquisada há predominância do tempo passado na concepção da disciplina História e que os alunos, em sua maioria, não gostam da disciplina. Concluiu-se, também, que a adoção de uma concepção linear de tempo histórico na disciplina pode vir a comprometer as concepções de aluno, professor e de escola defendidas no próprio projeto político pedagógico.

Por fim, em relação à pesquisa como um todo, pode-se dizer que trazer o tempo à discussão foi um grande desafio, uma vez que se tratou de um tema pouco discutido, até mesmo pelos próprios historiadores. Segundo Glezer (1991c, p. 2), “grande parte dos historiadores contemporâneos utiliza o termo Tempo⁵ como sinônimo de época, era, idade, momento, ideologia e História” e “a utilização camaleônica do termo Tempo indica que, de acordo com os próprios especialistas, o conceito não é claro” (1991a, p. 2). Por isso e pelo conjunto estabelecido, acredita-se que o trabalho adquiriu originalidade e também relevância de modo a conquistar a sua integração à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, não tanto pelas respostas, mas pela reflexão ainda muito incipiente relacionando tempo e questões que envolvem as concepções que regem o processo educativo e, em especial, a disciplina escolar História.

⁵ Glezer escreve o termo “Tempo” sempre com letra maiúscula. Optou-se em manter essa forma apenas nas citações diretas da autora.

2 O TEMPO E O TEMPO NA HISTÓRIA

É comum encontrar-se textos sobre o tempo iniciados por indagações. Rossi e Zamboni (2003, p. 5), por exemplo, perguntam:

Quem não teve medo do tempo nas erupções do vulcão? Na força das marés? No ronco dos trovões? Quem não teve medo de errar nas conjugações verbais? De perder a hora? De envelhecer? Quem não olhou espantado para o relógio procurando o tempo dentro dele? Lembra-te que tempo é dinheiro? E o que dizer de quem não quis perder tempo com a vida?

As autoras seguem afirmando que “Cantado em verso e prosa o tempo fugaz, tênue e eterno está por toda parte. Dentro de nós, em nossas memórias, olhares, gestos, prazeres, dores, e também fora de nós, nas memórias das plantas, dos fósseis, das estrelas, dos planetas...”

É ciente deste universo que se buscará o tempo em suas dimensões passado, presente e futuro a percorrer um currículo escolar. Optou-se em iniciar pelas diferentes concepções de tempo e em abordar o tempo regido pelo relógio, para então tratar do tema na História a partir da instituição desta como ciência. No terceiro capítulo o tempo é agregado à elaboração de um projeto político pedagógico. Talvez desnecessário, mas julgou-se prudente lembrar que se trata de recortes simplificados e reduzidos, e assim, muito distantes da pretensão de se esgotar o assunto.

2.1 O TEMPO: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Tempo é reconhecidamente uma variável obrigatória na ciência História, juntamente com o espaço. Segundo Glezer (1991a, p. 1), os historiadores deixaram o espaço por conta dos geógrafos e quando lhes é colocada a questão do tempo parece haver uma atitude generalizada de considerar o tema arcaico, ultrapassado e envelhecido. “Simbolicamente, puxam os revólveres e atiram: ‘tempo é cronologia’; ‘tempo é periodização’; ‘tempo é ideologia’, ou mesmo ‘tempo é periodização europocêntrica’. Propor o tema seria quase uma ousadia.”

Reis (1994) comenta que os diversos discursos ou dizeres sobre o tempo partem de questões semelhantes, mas que se podem chegar às respostas mais

diversas, umas complementares, outras excludentes. Ao indagar “O que é o tempo?” o pesquisador considera as seguintes questões:

[...] o tempo é objetivo e está na natureza ou é subjetivo e está na consciência? Ele é qualitativo ou quantitativo? Como se define o presente? E o passado e o futuro, como podem ser definidos? Quais as relações entre tempo e espaço? Quais as relações entre tempo, finitude e eternidade? O tempo é irreversível ou reversível, isto é, como se relacionam a suas três dimensões, o passado, o presente e o futuro? Ele é singular ou plural, universal ou múltiplo? Quais as relações entre tempo, história e cultura? Haveria alguma relação entre tempo e paternidade? O que pensam os historiadores sobre a “dimensão histórica” do tempo? (REIS, 2011, p. 1)

Iniciar os estudos com os comentários de Glezer e com as questões de Reis não representa a pretensão de se querer dar respostas a elas; significa compreender que o tema tempo conduz a múltiplas direções que levam mais às incertezas do que a definições, mesmo porque, segundo Glezer “a utilização camaleônica do termo Tempo indica que, de acordo com os próprios especialistas, o conceito não é claro” (1991a, p. 2), “grande parte dos historiadores contemporâneos utiliza o termo Tempo como sinônimo de época, era, idade, momento, ideologia e História” e [...] em razão disso, é usado como elemento articulador, fator explicativo em si mesmo. (1991c, p. 2)

O tempo constitui-se também de ideias em paradoxo: “ser e não ser, nascer e morrer, aparecer e desaparecer, criação e destruição, fixidez e mobilidade, estabilidade e mudança, devir e eternidade” (REIS, 2011, p. 2).

Em relação ao paradoxo fixidez e mobilidade, podem ser citadas como exemplo, as duas perspectivas inconciliáveis: a da física (fixidez) e a da filosofia (mobilidade), apresentadas pelo autor:

A física refere-se aos "movimentos naturais", a um tempo exterior, supralunar, imortal. Suas características são: a medida, a quantidade, a abstração, a reversibilidade, a homogeneidade, a extensão. O tempo é definido como o "número dos movimentos naturais". Nesses movimentos há uma abolição da diferença entre passado/presente e futuro. O ser que está no início do movimento é o mesmo que se encontra no seu final: não há esquecimento das condições iniciais. O tempo é o número de posições que um corpo ocupa no espaço ao longo da sua trajetória. O movimento é reversível: o ser que foi, volta. [...] na medida dos movimentos naturais, fala-se de "relações temporais": usa-se os conceitos neutros de anterioridade / posterioridade / anterioridade / instante abstrato. O movimento é abstratamente segmentável em qualquer um de seus pontos. Não se fala de "atribuições temporais", isto é, não se usa os conceitos de passado/presente e futuro". Não há, aqui, nenhuma preocupação com a eternidade, com a salvação. Não se trata de um tempo "vivido", mas neutro, indiferente, "natural". (REIS, 1996, p. 230)

O autor segue explicando que:

[A filosofia] se refere às "mudanças vividas" pela consciência, a um tempo interior, sublunar, mortal'. Suas características são: a incomensurabilidade, a qualidade, o vivido concreto, a irreversibilidade, a sucessividade, a intensidade, a curta duração. E, sobretudo, a "reflexão". [...] 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. O ser que estava na origem não é o mesmo que chega ao final de alguns anos ou séculos. Entre o ser inicial e o final, há o tempo, a duração que altera o ser.

Assim, no sentido da filosofia, o tempo não se revela apreensível, visível, tocável; sua proficuidade está em ser incontrolável, contraditório, permitindo-se somente ser percebido, sentido. Logo, a noção de tempo mais perceptível e sentida pelo ser humano é aquela ligada ao tempo vivido, ou seja, o tempo que envolve as experiências pessoais. Os tempos biológico e psicológico integram esse tempo vivido.

Em relação aos paradoxos "ser e não-ser", "nascer e morrer", "aparecer e desaparecer", o homem, como um ser vivo, submete-se ao tempo biológico desde o seu nascimento até a sua morte, de maneira linear e finita.

Oliveira (2010, p. 37) explica que a relação dual – luta pela vida/certeza da morte – seria o combustível da existência humana. As cíclicas renovações das esperanças por tempos melhores e celebrações, como a vinda de um novo ano, a chegada de uma nova criança, ou o início de um novo ano letivo, cria a sensação de que é possível recomeçar. Entende-se, portanto, que os "recomeços", as "marcas de cultura" impulsionam o homem de modo a não deixá-lo preso ao transcurso do tempo biológico linear e finito, voltando-se exclusivamente ao não ser, ao morrer, ao desaparecer.

Diferentes formas de vivenciar o tempo biológico foram se construindo pelas diferentes sociedades. Na sociedade brasileira, por exemplo, consideram-se comumente as etapas da infância, adolescência, fase adulta e velhice no percurso do tempo biológico humano. Ou como aponta Bittencourt (2011, p. 200):

Na nossa sociedade, o tempo biológico é marcado por anos de vida geralmente comemorados nas festas de aniversário, é evidenciado em idades bem limitadas, que possibilitam a entrada na escola, na vida adulta – a maioridade -, o direito de votar, de dirigir automóveis, o alistamento militar... Em culturas indígenas, as passagens do tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, tem marcas ritualísticas importantes realizadas por cerimônias que indicam as fases de crescimento e de novas responsabilidades perante a comunidade.

Pode-se dizer por extensão que o tempo biológico é permeado pelo tempo psicológico. Este se apresenta sob a forma de durações irregulares e heterogêneas, uma vez que se trata de um tempo qualitativo, desigual, afetivo, plural, irreversível, instável, avesso à regularidade natural. Configura-se, por exemplo, como uma passagem rápida quando ligado a sensações prazerosas e experiências agradáveis (puxa, como o feriado passou rápido!); ou como uma passagem de longa duração, quando ligado a experiências desagradáveis (isto parece não ter fim; são meses que parecem anos...); e também por passagens reveladoras de esperança (é uma questão de tempo, vai passar ...).

Reis (2011, p. 5) abre uma outra perspectiva que “faz aparecer” o tempo, que seria a linguagem: “O que mais nos permite percebê-lo são as palavras que usamos para falar dele: transcurso, devir, mudança, transição, sucessão, irreversibilidade, ausência, presença, continuidade, ruptura, entre outras.”

Como estas palavras descrevem o trânsito das relações do ser ao não-ser e do não-ser ao ser, o autor apresenta as definições das partes que constituem o tempo, isto é, o passado, o presente e o futuro. O passado é apresentado como o local da experiência: sido, acontecido, vivido. O presente como o local da sensação:

É a terceira parte do tempo, porque é mediador, faz a transição do passado ao futuro, [...]. Ele é o ponto de partida de toda representação do tempo, o que divide o tempo em passado e futuro. É sempre de um ponto de vista presente que se representa o passado e o futuro. Ele é a ponte que assegura a continuidade do passado no futuro e o limite que os separa. É a experiência mais fácil do tempo, pois percepção, e a mais difícil, pois transcurso. Como percepção, o presente é um estado real de duração, a parte mais sólida, mais estável, mais substancial do tempo. [...] O presente é presença, ação, iniciativa. [...] O presente e o passado recente se pertencem, pois o presente o retém e alarga-se; o presente e o futuro imediato também se pertencem e, assim, o presente assegura a continuidade do tempo. Mas, a diferença entre presente, passado e futuro é clara: o passado não é mais e o futuro não é ainda e estão excluídos do presente, que é o que está acontecendo. (REIS, 2011, p. 7)

O futuro é o local da expectativa:

[...]. Ele é portador tanto da inquietude, da instabilidade, do medo da finitude, quanto da esperança de ser. [...] O futuro completa, termina, aperfeiçoa o ser. O pesquisador conclui as definições afirmando que “toda a ambiguidade do tempo como ser-não-ser aparecem na descrição das suas partes” e que “a descrição das partes vale pela descrição do todo [o tempo]”. (REIS, 2011, p. 8)

Porém, significativas são as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro, uma vez que “dependendo da parte que predomina, tem-se um tipo de

representação da orientação/direção/sentido do tempo.” (REIS, 2011, p. 8) São esses diferentes tipos de representações do tempo construídos a partir da utilização do relógio mecânico que se passa a situar.

2.2 O TEMPO DO RELÓGIO

Foi a regularidade dos tempos naturais que inspiraram a criação do relógio mecânico. A necessidade de regulamentar o tempo, iniciada com os mercadores do ocidente europeu que atuavam no Mediterrâneo e sujeitos às contingências do tempo natural, foi se ampliando para os Estados dispostos ao processo de alargamento do mundo conhecido, como explica Glezer (1992, p. 3), citando Godinho⁶:

Distâncias, demoras, dificuldades do meio físico, dificuldade de comunicações: “*Para a Índia as naus do reino tem de desaferrar de Lisboa em Março ou primeiras semanas de Abril, para lá chegarem em Setembro; de Cochim e Goa levantam âncora em Dezembro, para ancorarem no Tejo na segunda quinzena de Junho até a primeira de setembro... As ilhas de Cabo Verde estão a umas duas semanas de Lisboa, São Jorge da Mina a uns quarenta e cinco dias de navegação. Entre a capital portuguesa e La Rochelle gastam-se sete a oito dias, até o porto de Antuérpia ou a Amsterdão uns doze ou quinze [...]*”

Para Glezer, “questões novas para mercadores e para Estados: distâncias a serem calculadas em tempo, outra forma de organização comercial, questão de armazenagem de mercadorias, questões de empate de capital.” Com isto, “o tempo que surgia era um tempo novo, mensurável, orientado, previsível, sobreposto ao tempo eternamente recomeçado e imprevisível do meio natural.” (GLEZER, 1992, p.3)

Segundo Reis, o relógio mecânico⁷ surgiu entre 1300 e 1650 e trouxe mudanças importantes na percepção social e cultural do tempo na Europa Ocidental.

⁶ GODINHO, Vitorino Magalhães. *Os descobrimentos e a economia mundial*. Lisboa: Arcádia, 1963.

⁷ A origem dos relógios mecânicos não é bem conhecida. Em 725 d.C., Yi Xing, um monge budista chinês desenvolveu um relógio mecânico que tinha um complexo sistema de engrenagens e 60 baldes de água que correspondiam aos 60 segundos que fazia uma revolução completa em 24 horas. Em 797 (ou 801), o califa de Bagdá, Harun al-Rashid, presenteou Carlos Magno com um elefante asiático chamado Abul Abbas e um relógio mecânico de onde saía um cavaleiro que anunciava as horas. Isso indica que os primeiros relógios mecânicos provavelmente foram inventados pelos asiáticos. Contudo, embora exista controvérsia sobre a construção do primeiro relógio mecânico, o papa Silvestre II é considerado no mundo ocidental o primeiro inventor. Disponível em <http://www.coladaweb.com/curiosidades/relogio>. Acesso em 21 mai.2014.

O tempo do relógio foi paulatinamente substituindo o tempo da natureza na organização da sociedade:

O canto do galo não despertava mais para a aurora da jornada de trabalho e o movimento do sol não disciplinava mais as atividades do dia. Antes, o relógio diário era o da rotina das tarefas do pastoreio e da agricultura: reunir as vacas e ovelhas, ordenhá-las, soltá-las no pasto, capinar, plantar, colher, caçar, pescar. Cada tarefa tinha o seu momento e a sua duração previstos e orientavam a vida cotidiana. (REIS, 2011, p. 2)

Paralelo a esse tempo da natureza definido pelas condições naturais em que o trabalho era demarcado pela luminosidade, havia também um tempo religioso, que passa a ser transformado, como aponta Glezer (1992, p. 3):

Ocorreu a transformação do tempo, que passou a ser racionalizado, laicizado, mensurável, mecanizado, com valor. Ao tempo da Igreja, marcado por sinos, por ofícios religiosos, pelos quadrantes solares ou pelas clepsidras se apresenta sendo contraposto pelo tempo concreto, ou seja, o tempo do relógio, que marcava as tarefas laicas e profanas, o tempo urbano do trabalho e das transações, medido como o espaço, pela duração de um trajeto, pela maleabilidade de outros caminhos.

Para a pesquisadora, a nova iconografia que surgiu atribuiu ao relógio a medida de todas as coisas. Do mesmo modo, Reis (2011, p. 2) afirma que

O usuário pôs o tempo à venda e emprestava dinheiro contando os meses, dias e horas, os comerciantes estabeleciam os seus preços considerando o tempo necessário à produção das mercadorias ou as durações dos trajetos de longa distância. O tempo do trabalho passou a ser disciplinado, racionalizado, com vistas a se evitar o “desperdício de tempo” e a se ganhar dinheiro com o tempo. A ociosidade foi proibida e as relações sociais se automatizaram.

Barros (2005, p. 146) aponta que a nova noção de temporalidade foi sendo progressivamente elaborada pelo mundo moderno e o homem passou a ser enredado pelo tempo dos relógios, dos calendários, das datas contratuais, das certidões de nascimento e a ser definido também por sua idade e por uma série de outros números.

Glezer (1992, p. 6) afirma que no desenvolvimento do capitalismo sempre houve a preocupação de ganhar tempo, pois se percebeu que o ganho sobre o tempo aumentaria o lucro. Assim, no século XIX, o tempo do trabalho dos homens foi submetido ao tempo das atividades das máquinas, de modo que

O tempo na modernidade é o tempo sequencial, encadeado por gestos, operações, controles, para que renda plenamente, formado, composto por séries rígidas, organizadas em ordem imutável. Programar o tempo é

colocá-lo em ordem unívoca, em um eixo temporal linear, dominante, inelutável, irreversível.

No início do século XX, expressando o movimento de expansão do capitalismo na dimensão política, conduziu-se à fixação da hora internacional. Elegeu-se o meridiano de Greenwich como referência mundial para os tempos dos diversos países. Apesar de todas as resistências, dividiu-se o globo em vinte e quatro zonas horárias com defasagem de uma hora entre cada uma e fixou-se o início do dia universal em Londres. Nos tempos modernos, este foi um dos símbolos mais representativos da autoridade política centralizada e globalizadora.

Na sociedade atual, sincronizada globalmente pelas tecnologias de informação e de comunicação, Glezer considera que não mais o espaço, mas o tempo é a fronteira da expansão última do capitalismo. Para ela, é o chamado “tempo real”, o tempo das máquinas eletrônicas, domina a vida humana, regula as atividades, determinando o seu valor. “Hoje, não há nação que esteja imune ao “tempo real”, pois tanto os Estados como o desenvolvimento científico o tornaram homogêneo e dominante.” (1992, p. 8)

Na relação presente, passado, futuro, Glezer é taxativa ao abordar que:

Esta sociedade de “tempo real” desloca a relação com o passado, decompondo-o, esmaga o presente no imediato e instantâneo, destrói o futuro como pluralidade de possibilidades. A duração torna-se um pesadelo, quase um valor negativo, se confunde com a perda de tempo – é o pleno domínio do “presentismo”, o presente em si mesmo, reproduzindo a si mesmo, uma sociedade fechada no intemporal, cortada do passado, cortada do futuro, com o contador sempre no zero. (GLEZER, 1992, p. 8)

Após esta rápida explanação sobre concepções gerais sobre o tempo, pretende-se situar as concepções de tempo na ciência História e na disciplina escolar História, procurando algumas de suas relações com o conhecimento histórico. Optou-se em focar o período que engloba desde o século XIX, quando a História surge como campo de conhecimento, até os dias atuais.

2.3 O TEMPO E A PERSPECTIVA POSITIVISTA DE HISTÓRIA

A laicização do pensamento filosófico, cujo processo havia se iniciado no século XVIII, favoreceu o surgimento da História como um campo e processo de conhecimento, uma forma de apreensão da realidade, com teorias, métodos e técnicas de trabalho próprios, ou seja, como uma ciência. “Quando a História e

Filosofia de História deixaram de ser uma unidade, o processo de conhecimento histórico pode definir seu objeto de estudo – a ação dos homens, a relação dos homens com a natureza, a relação dos homens entre si.” (GLEZER, 1991a, p. 1; 1991c, p. 1).

Facultou-se ao homem, então, a possibilidade da produção do seu próprio conhecimento, independente da providência e da vontade divina ou de algo que transcende aos homens, à natureza e à própria História.

Neste contexto, a História passou a ser reconhecida como uma ciência no século XIX sob os ditames da corrente de pensamento denominada de Positivismo⁸, apoiada em duas variáveis obrigatórias: o espaço e o tempo.

Para consolidar-se como uma ciência, Gatti (2005) aponta que foi necessário o atendimento a certas características que passaram a constituir a chamada modernidade. Segundo a pesquisadora, mergulhada em uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, as características da modernidade tornaram a razão a fonte da produção dos saberes, da ciência, ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Nesta perspectiva, também o homem passa a ser considerado um sujeito empírico e passível de análise, sendo liberto para produzir o seu próprio entendimento – a sua razão – e conscientemente criar normas de pensar e agir, livres de fundamentos em argumentos transcendentais.

Outra característica da modernidade estaria no fundamento de que a verdade pode ser encontrada. Tendo na homogeneidade uma das referências para se chegar a essa verdade, o trabalho científico também consiste em englobar e aplainar as diferenças, em favor de um geral e um universal. Gatti aponta ainda que, em relação ao tempo, apresenta-se a tendência de projeção para o futuro, sustentada pelas expectativas de se pensar e se produzir progresso.

⁸ O Positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Assim sendo, desconsideram-se as outras formas de conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente. Tudo aquilo que não puder ser provado pela ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico-metafísico caracterizado por credices e vãs superstições. Para os positivistas o progresso da humanidade depende única e exclusivamente dos avanços científicos. Os afetos individuais e coletivos e a subjetividade são completamente ignorados, limitando a experiência humana ao mundo sensível e ao conhecimento dos fatos observáveis.

Se a História ciência emerge apoiada em duas variáveis obrigatórias, o espaço e o tempo, qual seria este significado de tempo? Naquele momento, o tempo configurou-se como tripartite, incluindo obrigatoriamente o passado, o presente e o futuro. Assim sendo, embora laicizado, reafirmou-se a concepção de tempo cristão⁹, onde a ligação com o futuro permanece fortemente marcada e de modo a responder concomitantemente pela conotação de progresso requerida pelas características da modernidade. Glezer (1991a, p. 1) explica que, ao ocorrer a separação da Filosofia da História, a História manteve a concepção do tempo cristão, ou seja, o tempo sagrado e escatológico, passou a ser laico, mas com a mesma finalidade, qualquer que fosse o nome dado a ela:

Juízo Final foi substituído por Liberdade, Razão, Estado, Progresso, Evolução, Revolução. A noção do Tempo laicizado continuou sendo a do Tempo sagrado, cristão, com passado, presente e futuro. Ocorreu uma permuta de significação: Criação e Queda da Humanidade transformou-se em Passado; Oferta de Salvação, em Presente; Juízo Final em Futuro. O Tempo deixou de ser o meio de expressão da Providência Divina para ser o Tempo da vontade dos homens, direcionado por eles.

Como os homens não estariam mais no percurso da salvação católica, o tempo, na História ciência, tornou-se um elemento que contém a explicação em si mesmo, um fator básico de coordenação do passado da humanidade. Esta humanidade estaria percorrendo o tempo em direção ao futuro. Esse futuro (quer seja o ideal de progresso, quer o ideal de liberdade, quer o ideal de razão), estaria sempre ligado a uma ideia de progresso intelectual, material, de desenvolvimento, da submissão da natureza à força humana, aos atos humanos, à vontade humana. (GLEZER, 1991b, p. 1)

Nessa relação de passado, presente e futuro, o conhecimento histórico científico considerado possível seria aquele que se reportasse estritamente ao passado, uma vez que a estruturação deste confirmaria a ideia de progresso

⁹ Para os gregos, o Tempo dos homens, quer entendido como cíclico, de eterno retorno, quer como sublunar, degradado, sujeito à destruição, foi percebido, concebido e trabalhado por seus historiadores como um tempo não linear, presentificado, limitado em alcance pela vida e memória humanas. [Na tradição judaico-cristã], a concepção de Tempo na Bíblia e no cristianismo primitivo era a de tempo teológico, iniciado por Deus e dominado por ele, pois Tempo era condição necessária e natural de todos os atos divinos. A Eternidade surgia como a dilatação do tempo até o Infinito, permitindo a percepção de que entre ambos havia diferença quantitativa. Os textos do Novo Testamento introduziram uma questão diferenciada, nova: o Tempo como dimensão histórica, pois passou a haver um centro, Cristo, e uma finalidade, a Salvação: desde a Criação até Cristo, toda a história do passado, tal como é relatada no Antigo Testamento, passou a fazer parte da história da Salvação. (GLEZER, 1992, p. 1)

contínuo em direção ao futuro. Desta forma, com a intenção de sustentar os requisitos exigidos enquanto conhecimento científico, os historiadores referendaram os estudos dos fatos do passado como campo de atuação e investigação. Os fatos seriam levantados exclusivamente por meio de documentos oficiais, considerados como o único tipo de fonte histórica passível de veracidade científica. A neutralidade requerida do historiador seria garantida pelo restrito levantamento e descrição dos fatos, embasados nos documentos oficiais.

Mais tarde, esta forma de conceber a História passou a ser chamada de História tradicional ou História metódica. Aos historiadores vinculados ao modo de “fazer” História tradicional acarretou-se a denominação genérica de “positivistas”, “cientificistas”, “metódicos” ou “empíricos”. Glezer (1991b, p. 1) esclarece que a questão do tempo não foi discutida pelos historiadores chamados “positivistas”, uma vez que a formulação do pensamento histórico, fez com que o tempo passasse a ser encarado, pelo menos naquele momento, como um absoluto. Simbolizado como o elemento organizador do passado da humanidade, o tempo permitiria o arranjo e a comparação das diversas sociedades e a articulação de elementos aparentemente desconexos. Os fatos passaram a ser agregados por proximidade cronológica e isto bastaria para a inserção e explicação mútuas. Tomou-se o tempo como explicação causal edificada pelo homem, independente da vontade divina. Mas a pesquisadora afirma estranhar o fato de que ao se separar da Filosofia da História, a História mantenha elementos da própria Filosofia da História, como por exemplo, a ideia da história universal, ou seja, uma história católica. Assim,

A preocupação com a História Universal (História Católica) valorizou as periodizações: eras, épocas, impérios, idades. Questões proféticas, escatológicas que foram tranquilamente assumidas pela história ciência, pois o estatuto científico do conhecimento garantia a neutralidade e a objetividade. A Cronologia, como estudo comparativo dos diferentes calendários, correspondentes a diversas civilizações e formas de contagem de tempo, desenvolveu-se, tornando-se um instrumento de pesquisa básico para articulação de contagens originalmente diferentes. A progressiva especialização do conhecimento histórico introduziu os marcos temporais, a partir do único definido como dominante: o nascimento de Cristo. (GLEZER, 1991a, p. 2)

Com a ampliação do conhecimento teórico histórico, o tempo transformou-se em recurso técnico de classificação utilizado para melhor coordenar e explicar o volume cada vez maior de documentos oficiais. Novos marcos simbólicos foram sendo introduzidos paulatinamente, definindo etapas e recortes temporais

simbólicos. Com a percepção do tempo como elemento articulador, este “se transformou em pano de fundo. Não havia o que discutir, o que falar sobre o Tempo. Afinal, ele sempre esteve/está/estará à disposição do historiador como elemento explicativo.” (GLEZER, 1991a, p. 2)

De modo resumido pode-se dizer que, para os chamados historiadores “positivistas”, o tempo assumiu uma representação linear, isto é: “o passado precede o presente, que precede o futuro. O presente é ponte entre passado e futuro e há uma relação necessária, causal, que gera uma continuidade inexorável, determinista, do passado ao futuro.” (REIS, 2011, p. 8) Pode-se dizer também que se tornou prioritariamente uma questão de calendário, tabelas cronológicas, contagens comparativas, ou seja, tratava-se de um tempo físico, uma espécie de cenário imutável, a disposição do historiador como elemento explicativo.

Boas fontes, tratadas de forma adequada, dariam boas datas. Ele era percebido e tratado como linear, progressivo e homogêneo. Não era um problema, era ao contrário, era a explicação dos fatos. O encadeamento das datas e dos fatos era a História e se explicava por si mesmo. (GLEZER, 1997, p. 2)

Assim, o tempo fundamentava uma explicação causal, primária, elementar, dos fatos, uma vez que estes passaram a ser agregados por proximidades cronológicas, ou seja: estar próximo cronologicamente bastava para a inserção de um fato e para a sua explicitação enquanto causa linear.

2.4 O TEMPO E A PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DOS ANNALES

Segundo Gatti (2005), as amplas visões filosóficas, políticas ou religiosas típicas da modernidade (que pretendiam tornar aceitáveis normas unicistas, pelas quais deveriam se reger as coletividades, a ciência, o progresso, dando uma visão integrada, explicativa de eventos e fatos) passam a serem consideradas apenas narrações estilizadas e não objetivas da realidade. Isto porque, desde o final do século XIX e percurso do século XX, eventos como as Guerras Mundiais, a Guerra Fria, problemas sociais como bolsões da fome, problemas ambientais, levaram os historiadores à autocrítica, de modo a questionarem a forma de percepção temporal teleológica imbuída na noção de progresso contínuo e homogêneo, justificada pelos avanços científicos e tecnológicos.

Glezer (1997, p. 2) comenta que as correntes interpretativas da História passaram a questionar a causalidade temporal primária em favor da relatividade da observação, da percepção, da construção do objeto; e ao desvincular a explicação do fato histórico do tempo sequencial cronológico, questionou-se a cronologia.

Aos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre é creditada a fundação, em 1929, da *Revue des Annales* – Revista dos Anais -, cujos artigos caracterizavam-se pela busca da ampliação dos campos de estudo da História, incorporando-lhe outros conhecimentos que pudessem auxiliar na explicação da realidade, como por exemplo, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, a Estatística e a Economia. A revista obteve gradativo sucesso mundial, dando origem ao movimento¹⁰ denominado de "Escola dos Annales". Desde Bloch e Febvre, os Annales perpassaram quatro gerações de historiadores, cujas linhas de estudos, ora congruentes, ora divergentes, têm como origem comum: o rompimento com a história factual ou história dos eventos e a necessidade de se extrapolar a visão positivista da história, limitada à narrativa de acontecimentos. Rejeitava-se, assim, a ênfase predominantemente política da História.

Deste percurso resume-se muito simploriamente que desde que Bloch afirmou que “História como o estudo dos homens no tempo” e que Braudel¹¹, da segunda geração dos Annales, trouxe a concepção de temporalidades, ou seja, a existência de diversas velocidades de tempo conforme os fenômenos estudados, a variável tempo:

[...] deixou de ser um simples elemento explicativo de causalidade, na qual um fato era explicado por outro, em sequência temporal, cronológica, linear, teleologicamente direcionado, e se transformou, sob a influência das mutações que os estudos históricos sofreram, na segunda metade deste século [XX], em sua prática e teoria, em um elemento complexo, reconhecidamente etnocêntrico, não linear, não teleológico, fragmentado, e podendo ocorrer em velocidades diferentes, às temporalidades, segundo os fenômenos estudados. (GLEZER, 1997, p. 1)

¹⁰ Ao adotar o termo “movimento” segue-se o alerta de Peter Burke (1997) de que é um equívoco pensar esse grupo como um grupo monolítico, com prática histórica uniforme, sendo necessário considerar as diferenças, não só entre as gerações, como também as divergências individuais entre os membros de cada geração.

¹¹ Siman (2003, p. 111) explica que Braudel enfatiza a necessidade de entrecruzar as durações e os ritmos da história (do tempo do acontecimento, da conjuntura e estrutura) para que se possa compreender a complexidade dos movimentos de continuidade e rupturas na história.

Influenciada por Braudel, Glezer, (1997, p. 3) afirma que:

[...] hoje a História corre em velocidades diferentes, em níveis diversos de fenômenos, a escolha do historiador: rápida no dia-a-dia da história fatural; média e escalonada nas conjunturas de 5, 10, 15, 20, 25, 50 ou 100 anos, e, lenta, quase imóvel nas permanências, nas estruturas multisseculares ou milenares.

Com o apoio de Siman (2003) foi possível estabelecer seis principais contrapontos entre a História tradicional positivista e a História após as concepções dos Annales em relação ao tempo histórico:

- a) O tempo histórico não se limita somente ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico da História tradicional.

As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (SIMAN, 2003, p. 111)

- b) Da noção de causalidade simples e linear da História tradicional passa-se à noção de causalidade múltipla na perspectiva dos Annales, ou seja, reconhece-se a possibilidade de existência de múltiplas causas que em tempos diversos, se entrelaçam construindo o sentido para a dinâmica das mudanças. “A explicação histórica se constrói, pois, na conjunção de fatores e segundo interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não obrigatoriamente sequenciais em termos cronológicos.” (SIMAN, 2003, p. 113)

- c) Da narração cronológica reconstruindo fatos encadeados ao longo do tempo da História tradicional passa-se para a chamada história-problema.

A história-problema, diferentemente da história tradicional, visa à elaboração de um exame analítico de um problema, ou de questões que podem se apresentar em diferentes períodos. [...] A história-problema procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades. Ou seja, o objeto da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e

passado, nas suas relações de continuidade e mudanças. (SIMAN, 2003, p. 114)

Siman explica que pode haver múltiplas temporalidades coexistindo no espaço-tempo cronológico, com sua diversidade de ritmos e níveis de temporalidade - durações que revelam continuidades e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social.

- d) Na História tradicional as medidas do tempo são para estimar as durações dos fenômenos e identificar seus marcos históricos no *continuum* do tempo; na perspectiva dos Annales “as medidas do tempo, traduzidas pelos números, pelas datas são apenas índices, são como “pontas do iceberg”, ou pontos de luz.” Os “pontos de luz” são essenciais, mas cujos valores só são reconhecidos quando relacionados à cadeia de relações que possam lhe imprimir sentidos. (SIMAN, 2003, p. 112)
- e) Enquanto a História tradicional referencia os eventos de ordem da política institucional, na perspectiva dos Annales “existe uma polifonia de eventos e diferentes modos de vivê-los e pensá-los que podem demarcar o passar do tempo, instituindo diferentes marcos referenciais ou configurando sentidos diferentes às mesmas datas.” (SIMAN, 2003, p. 114)
- f) Enquanto o objeto histórico era limitado aos grandes fatos nacionais ou mundiais na História tradicional, na perspectiva dos Annales consideram-se as diferentes expressões do cotidiano vivido por diferentes sujeitos, na sua diversidade de classe, etnia de gênero e outros interesses, cabendo ao historiador identificar – nas mais diferentes esferas da vida humana e entre os mais diferentes sujeitos -, os seus batimentos, suas pulsações, os eventos e sentidos que os incluem na duração histórica das sociedades. (SIMAN, 2003, p. 114)

Glezer (2002) complementa: a História passou a ser diferenciada: de quem e para quem? Qual é o passado que cada Nação, cada Estado, cada grupo social deseja e valoriza? O passado deixou de ser único e unívoco, mesmo para uma mesma sociedade. Vencedores e vencidos nas lutas sociais, culturais, econômicas

e políticas disputam os espaços da memória social, buscando encontrar o próprio significado.

Outros aspectos indiretamente ligados ao tempo histórico também são significativos na transição da História tradicional para a perspectiva dos Annales, como: a limitação aos documentos oficiais como fontes históricas é rompida passando-se a reconhecer que todos os materiais escritos ou não, desde que expressem vestígios das atividades humanas são fontes históricas, como por exemplo, as obras de arte, a literatura, a música, a oralidade, os escritos não oficiais, os registros escolares, etc.

De modo geral, em relação ao tempo, pode-se dizer que a proposta dos Annales é de que se ultrapasse uma concepção de tempo linear, teleológico. Para Glezer (1997, p. 2), a proposta seria a de conceber um “tempo social, compreendido como o tempo construído, o tempo histórico relativo.”

Como argumenta a pesquisadora

O tempo histórico é a criação, seleção e opção do historiador, tecido intrincado no objeto, nas fontes, nas análises e nas interpretações. [...] Dependendo do objeto que pretenda estudar, o historiador estrutura a sua periodização, escolhe os seus marcos temporais, seleciona o seu recorte, seu enfoque teórico-metodológico e as suas fontes. (GLEZER, 1997, p. 2)

No percurso das gerações dos historiadores do movimento dos Annales, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História – indicam que foi especialmente na segunda metade do século XX que as correntes historiográficas Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa se desenvolveram propondo, de uma forma mais radical, a construção de uma nova racionalidade não-linear do pensamento histórico sem eliminar as necessárias contribuições da antiga racionalidade. (PARANÁ, 2008, p. 49)

A Nova História teria se evidenciado no contexto conturbado da década dos anos de 1960, influenciada pelos acontecimentos de maio de 1968, em Paris, da Primavera de Praga, dos movimentos feministas, pelas lutas contra as desigualdades raciais nos Estados Unidos da América, entre outros. (PARANÁ, 2008, p. 49)

De acordo com Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História – DCE/PR – História, a publicação do historiador francês Jacques Le Goff, *As mentalidades – uma História ambígua* (1974) tornou-se um marco no pensamento historiográfico. “A noção de mentalidades se referia aos modos de pensar e de se

comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais.” (PARANÁ, 2008, p. 49) Essa noção de mentalidade, ligada a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos, exigiu um método fundamentado numa abordagem serial no qual os historiadores problematizavam e seriavam um conjunto imenso de documentos produzidos por uma sociedade num período de longa duração. Com esta seriação, os historiadores decifravam e analisavam as grandes estruturas sociais, econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, de modo a construir grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos. (p. 49) Passaram a ser tratados como objetos históricos “as instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões,” e para abordá-los, “os historiadores seriavam novos conjuntos de documentos como objetos arqueológicos, imagens, registros oficiais e não-oficiais, tabelas, gráficos, registros orais entre outros.” (PARANÁ, 2008, p. 49)

De acordo com as DCE – História - as contribuições trazidas pela Nova História para o pensamento histórico moderno foram “a abertura para novos problemas, novas perspectivas teóricas e novos objetos desenvolvidos a partir das propostas historiográficas das gerações anteriores dos *Annales*”; a introdução de novas temporalidades ligadas às durações (curtas, médias e longas) e à valorização das estruturas que determinam a ação humana e suas relações, bem como suas transformações. “Isso permitiu a construção de contextos espaço-temporais que delimitam os objetos de estudo abordados sem levar em conta uma linha do tempo sequencial e universal.” (PARANÁ, 2008, p. 49)

Citaram-se entre os limites desta historiografia: o reforço na divisão quadripartite europeia gerado pela tentativa de criar grandes contextos espaço-temporais; a fragmentação dos objetos, métodos e perspectivas teóricas ligadas ao pensamento histórico advindas das tentativas mínimas de articulação e organização entre a história local e a história global. (PARANÁ, 2008, p. 49)

A Nova História Cultural, por sua vez, despontou na primeira metade da década de 1980 abarcando inclusive tendências distintas como a do historiador francês Roger Chartier (1945) e do historiador italiano Carlo Ginzburg (1939). Ambos haviam abandonado a noção de mentalidade da Nova História.

Reconhecendo a amplitude que os conceitos desses autores trouxeram para o desenvolvimento do conhecimento histórico e sem ter neste momento

minimamente condições para enfocá-los, cita-se apenas como informação que Chartier propõe um conceito de cultura como prática. Para ele, que considera a produção do conhecimento histórico por meio das categorias representação e apropriação, “a cultura não é situada nem acima nem abaixo das relações econômicas e sociais.” (PARANÁ, 2008, p. 52)

Ginzburg, por sua vez, desenvolveu seus estudos enfocando os conceitos de filtro cultural e de cultura popular. Sua obra demonstrou como a cultura oficial é filtrada pela cultura popular. (PARANÁ, 2008, p. 52)

As DCE/PR – História - apresentam algumas das contribuições da Nova História Cultural: a valorização das ações e concepções de mundo dos sujeitos das classes populares em seu contexto espaço-temporal; a introdução de novas temporalidades na constituição do pensamento histórico advindas da incorporação dos novos e múltiplos sujeitos com os seus respectivos pontos de vista. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Porém, a contribuição mais importante em relação ao tempo, talvez tenha sido que

Com as abordagens propostas pela Nova História Cultural, como a micro-história, a antropologia histórica e a história do cotidiano, o passado vivido foi interpretado como um tempo distinto do contexto do presente. Sustentou-se, com isso, um procedimento metodológico fundamental para a racionalidade histórica não-linear: a distinção entre o presente e o passado. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Com esse referencial, o trabalho de pesquisa seguiu o seu curso em direção à escola de modo a perceber a questão do tempo na constituição do currículo escolar, por meio, inicialmente do projeto político pedagógico.

3 O TEMPO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Elaborar um projeto político pedagógico para uma escola significa definir e registrar boa parte do que se denomina de currículo. Algumas das características do currículo são a amplitude e as diferentes conotações que o termo pode encerrar.

Sacristán (2000, p.125) esclarece que o termo currículo provém do latim *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Para esse pesquisador, “a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo.” A composição do “recheio” pressupõe realizar escolhas. Então, currículo “não é fruto de uma escolha técnica e neutra. É fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, a determinados valores.” (SACRISTÁN, 2000, p. 125)

Para Bessa (2005, p. 84), a seleção e a escolha são feitas com base em significações e valorações. Valorar é atribuir valor, importância, peso às coisas. Assim, “currículo tem a ver com uma vida social desejada (por todos ou por alguns) que a escola pode ajudar a construir.”

Pugas e Ramos (2008, p. 5) afirmam que quaisquer critérios de seleção utilizados “são processos caracterizados pela disputa/tensão entre interesses diversos; pela intenção de 'territorialização' do conhecimento, num movimento de legitimação de grupos, ideias, sujeitos.” Por isso, a caracterização do caráter político que permeia o currículo escolar, refletidos no projeto político pedagógico, através das concepções firmadas no marco conceitual e na proposta pedagógica, por meio das disciplinas e especialmente pela seleção dos conteúdos.

Como o currículo escolar traduz, portanto, uma seleção, também revela que houve uma seleção parcial da cultura¹², por meio da qual determinados conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e valores humanos escolhidos passarão a ser valorizados como legítimos, caracterizando o “recheio” do percurso

¹² Cultura aqui se refere a toda produção humana que se constrói a partir das inter-relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. [...] Por cultura entende-se, então, tudo o que os grupos sociais produzem para representar o seu jeito de viver, de entender e de “sonhar” o mundo. (SILVA, José Dujardis da. *Uma ação prática sobre currículo escolar*. São Paulo: APASE, 2008, p. 14)

do aluno que Sacristán apontou. Se a escola assume o compromisso com tal “recheio”, ela também é responsável de modo significativo pelo que desconsiderou da cultura, ou seja, pelo que compõe o chamado currículo nulo:

Por currículo quero significar aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, através tanto do currículo oculto quanto do explícito, assim como aquilo que eles não têm oportunidade de aprender porque certas matérias não foram incluídas no currículo – aquilo que foi chamado por Eisner de “currículo nulo.” (McCUTCHEON¹³ *apud* CHERRYHOLMES, 1993, p. 3)

Elaborar um projeto político pedagógico é condensar parte de tudo que o currículo representa. Pode-se dizer que se trata de definir o percurso a ser realizado, ou seja, o “recheio”, conforme Sacristán; imprimir valor às escolhas realizadas às ações a serem executadas, de acordo com Bessa; optar por determinada “territorialização” do conhecimento, conforme Pugas e Ramos; e excluir caminhos, conforme Eisner. Sob o aspecto legal, o PPP de uma escola é o registro formal de todas as escolhas realizadas pela comunidade escolar e o compromisso com a execução das ações que concretizem essas escolhas.

A exigência legal para a elaboração do projeto político pedagógico – PPP - de uma escola e sua consequente execução enquanto proposta pedagógica consta no artigo 12, inciso I da Lei n.º 9394/1996 – LDBEN - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 13 da mesma Lei, os professores são incitados a “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Inciso I) e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Inciso II).

No Paraná, as considerações/instruções legais sobre o projeto político pedagógico são fornecidas pela Instrução n.º 007, baixada em 27 de julho de 2010 pela Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para as escolas estaduais. A concepção do PPP trazida na Instrução é que este expressa a autonomia e a identidade do estabelecimento de ensino amparadas pelas legislações vigentes, pelas necessidades históricas da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda população. Do mesmo modo ressalta que o PPP “se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento”. (p. 1)

¹³ McCUTCHEON, G. What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 1982, p. 19.

Sob uma espécie de roteiro é sugerido situar o PPP sob dois grandes títulos. No primeiro devem ser estabelecidas as diversas concepções que vão compor o chamado “marco conceitual.”¹⁴ O segundo título seria a proposta pedagógica, na qual deve constar, entre outras considerações, “a forma de organização do conhecimento no currículo: disciplinas curriculares, conteúdos de ensino, fundamentos teórico-metodológicos, práticas avaliativas e critérios gerais de avaliação” (p. 3) da matriz curricular.

Embora a Instrução n.º 007/2010 seja dirigida para os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, ela “instrui” também as escolas particulares. Tais escolas precisam da aprovação do seu projeto político pedagógico como requisito para o seu funcionamento. Levando-se em consideração que de acordo com o artigo 6.º da Deliberação n.º 14/99 do Conselho Estadual de Educação “cabe à SEED [Secretaria de Estado da Educação] orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando a sua legalidade”, é compreensível que o “roteiro” seja modelo também para as instituições particulares de ensino. Neste momento, está se relativizando a autonomia na elaboração do PPP (e, conseqüentemente da proclamada autonomia da escola, inclusive apontada na própria Instrução), em detrimento da conformação necessária com as orientações e referências preestabelecidas.

Tais considerações não significam desmerecer a importância da escola enquanto espaço da educação por excelência. Sendo calcada nas relações humanas, a educação pode acontecer em vários locais e de diferentes formas: na igreja, no estádio de futebol, no trânsito, nas viagens, pela mídia, no supermercado (o que torna possível uma pessoa se educar ou se deseducar em sociedade). Mas a escola, enquanto instituição de formação socialmente reconhecida, concentra em si a pretensão exclusiva de educar. Isto faz com que este espaço ainda seja considerado como o local privilegiado que cria condições do aluno vivenciar, partilhar, apropriar-se e de construir saberes e conhecimentos, por meio das práticas educativas que ali se concretizam e que são conduzidas de maneira intencional, organizada e sistemática.

¹⁴ Entre os elementos a compor o marco conceitual são citados: a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de gestão, de currículo, de conhecimento, de tecnologia, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de cidadania, de tempo, de espaço e de formação continuada. (PARANÁ, 2010, p. 3)

Mas, justamente por ser o espaço da educação por excelência, a escola não pode ser um campo fechado; trata-se de um espaço permeável, sujeito a influências políticas, ao mesmo tempo em que expressa a própria sociedade na qual está inserida, até como meio de cumprir a sua função social. Como explica Bessa (2005, p. 16):

[...] não podemos esquecer de que não são apenas as pessoas que estão na escola que a fazem: há uma legislação que a orienta, um poder público que a mantém, uma comunidade a que ela atende, uma história da qual ela participa, uma economia a qual está vinculada, etc.

Neste sentido, por exemplo, Bittencourt (2011, p. 62) ao referir-se a “antiga escola primária” cita que no fim da década de 80 do século XIX, com a abolição do sistema escravagista e o aumento populacional proveniente do intensificado processo de imigração e urbanização, a escola ganhou destaque pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política.

Vale lembrar que na época

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os eitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2011, p. 64)

Outro exemplo seria por ocasião da reforma educacional pela Lei n.º 5692, de agosto de 1971, no período da ditadura militar. A pesquisadora explica que com a obrigatoriedade da mudança curricular de modo a unir Geografia Humana, Sociologia, Economia, História e Antropologia Cultural para formar as “ciências morais”, por meio dos chamados Estudos Sociais, a escola voltou-se para a formação de valores morais. Assim, os Estudos Sociais “deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.” (BITTENCOURT, 2011, p. 74)

Por outro lado, as “ciências morais”

[...] se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais:

criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (BITTENCOURT, 2011, p. 74)

Com esses exemplos se entende o papel da escola como meio para auxiliar na conformação de determinados ideais, refletindo finalidades políticas e sociais mais amplas, provenientes de diferentes grupos sociais que, em determinado período, disputam ou exercem alguma forma de poder. Mas, com o mesmo exemplo dos Estudos Sociais, pode-se constatar o movimento de rejeição àquilo que eles representavam, culminando com a sua supressão. Isto faz reconhecer a escola também como espaço de resistência e de denúncia às mesmas formas de poder.

Apesar do reconhecimento da escola também como espaço de resistência, as condições para a aprovação de um projeto político pedagógico faz acreditar que os agentes responsáveis pela elaboração de um projeto político pedagógico se respaldem nas referências apontadas na Instrução n.º 007/2010. Dentre as referências trazidas pela Instrução¹⁵ estão as chamadas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCE/PR. Assim, foi por meio desse documento que se levantou alguns fundamentos que pudessem revelar a ligação com o tempo e que demonstrassem se a prevalência recai sobre o passado, ou sobre o presente ou até sobre o futuro, ou mesmo no equilíbrio entre essas partes do tempo.

Esclarece-se, porém, que embora o documento Instrução n.º 007/2010 não cite os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁶ - PCN - como fonte de orientação na elaboração do projeto político pedagógico no Estado do Paraná, pela abrangência e influência que o documento representou e ainda representa no sistema educacional brasileiro como modelo curricular, optou-se em situá-los em paralelo às DCE/PR. Tal encaminhamento também se justifica porque, no Paraná, as críticas em relação à fundamentação da disciplina História dos PCN se concentraram nas DCE/PR – História. Assim, para analisar a questão tempo, ganharam destaque neste trabalho

¹⁵ Além das Diretrizes Curriculares Estaduais, a Instrução n.º 007/2010 cita os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96; a Lei Complementar 07/77 (sobre o Estatuto do Magistério); a Deliberação n.º 14/99 – CEE (sobre Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades; a Deliberação n.º 16/99 – CEE – (sobre regimento escolar).

¹⁶ O documento é composto pelo volume intitulado Introdução, lançado em 1997, e pelos demais volumes, instituídos em 1998, contemplando as áreas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira e mais seis outros referentes aos chamados Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

de pesquisa os documentos: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – considerações gerais e História¹⁷ (PARANÁ, 2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais – História – (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução - (BRASIL, 1997), este como base geral de todos os volumes.

Mesmo que sinteticamente, julgou-se importante conhecer a forma como foram idealizados e estruturados os documentos PCN e DCE/PR, enquanto modelos representativos do currículo formal para as instituições de ensino.

3.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA SÍNTESE

Em princípio PCN e DCE/PR seriam resultantes de amplo debate, envolvendo vários segmentos do sistema educacional. Afirma-se, por exemplo, que a versão preliminar do documento Parâmetros passou por um processo de discussão, em 1995 e 1996, de âmbito nacional, no qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores e que pareceres recebidos serviram de referência para a sua reelaboração. (BRASIL, 1997, p. 15)

Apesar dessas citações em relação ao processo de elaboração do documento PCN, Bittencourt, (2011, p. 103) afirma que a apresentação dos Parâmetros pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – nos anos 1990, simbolizou uma resposta ao compromisso assumido especialmente com o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio, da realização de uma total reformulação curricular abarcando todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior. Desta forma, o documento Parâmetros, integrando a política do governo federal alinhada ao modelo liberal, atendeu às exigências desses organismos, de

¹⁷ Os volumes que compõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica são denominados de cadernos. Todos os cadernos datados de 2008, ou seja, Arte, Filosofia, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Química, Ciências, Língua Portuguesa, Sociologia, Ensino Religioso e História têm o mesmo preâmbulo, com as mesmas considerações até a página 35. Por isso, quando houve alguma referência situada entre as páginas 1-35 resolveu-se denominá-las de DCE/PR - considerações gerais neste trabalho de pesquisa. A partir da p. 36 de cada caderno as Diretrizes situam as áreas específicas, no caso – História.

modo a compatibilizar as políticas curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais. Embora registrando como proposta fundamental a construção da cidadania, com os Parâmetros Curriculares Nacionais a escola assumiu a função de formar trabalhadores qualificados para o trabalho, de acordo com a sociedade capitalista.

No Paraná, também houve ligação entre interesses internacionais e políticos para a adoção dos PCN. Segundo Hidalgo, Mello e Sapelli (2010, p. 26), em 1992, durante o governo de Roberto Requião, como o Estado do Paraná negociava acordos com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento quando os Parâmetros /Referenciais Curriculares Nacionais foram concluídos, havia terreno fértil para a sua implantação, por meio de projetos que se seguiram durante o governo de Jaime Lerner.

Com o novo mandato governamental de Requião a partir de 2002 iniciou-se uma proposta de ruptura com as perspectivas dos Parâmetros, resultando nas Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE/PR. Em carta aberta, Mary Lane Hutner, então Chefe do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, afirma que os textos das DCE, apresentados em 2008 como fundamento para o trabalho pedagógico para os professores seriam frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, envolvendo professores da Rede Estadual de Ensino.

Porém, o processo de elaboração das DCE – História - é questionado por Cerri (2007). Ele afirma que na versão preliminar das Diretrizes, publicada em 2005 e da qual participou, houve o envolvimento de cerca de 4.000 professores apenas na área de História. Entretanto, o documento definitivo representaria “uma quebra de continuidade quase total em relação ao documento de 2005.” (p. 44) Segundo o autor, a fragilidade do processo inicial estaria “exatamente no caráter de sua origem: governamental, e não social / coletiva.” (p. 45) Assim, “o tempo do mandato, limitado a ciclos de quatro anos, é incompatível com o tempo de amadurecimento de um projeto político pedagógico que venha de baixo para cima.” (p. 45)

Decorrente das significativas diferenças entre o documento DCE de 2005 e o finalmente apresentado em 2008, o pesquisador afirma que o processo de elaboração veio reforçar a ideia de que o Estado, quando chama a participação, não quer realmente fazer um processo de interlocução, mas criar um simulacro, uma teatralização, com o objetivo de legitimar suas políticas como democráticas. (CERRI,

2007, p. 48) Assim, nas DCE/PR em sua versão final, os professores não teriam sido considerados verdadeiramente como protagonistas, do mesmo modo que não se procurou, como na versão preliminar das Diretrizes, sintetizar normatizações que expressassem a base, em suas virtudes e limitações e, sobretudo, em suas diversidades.

De modo geral, as considerações de Bittencourt, em relação aos PCN, e de Cerri, em relação às Diretrizes, demonstraram que houve a sobreposição dos interesses políticos na elaboração dos dois documentos, em detrimento dos interesses educacionais. Desta forma, mesmo com princípios norteadores diferenciados, seria com essas configurações políticas que PCN e DCE/PR vêm influenciando a estruturação de um projeto político pedagógico e, conseqüentemente, a concepção de tempo desse mesmo PPP. Por isso, ao definir as concepções do marco conceitual e a proposta pedagógica com as orientações advindas desses documentos significa colocar a escola como parceira de finalidades políticas e sociais mais amplas.

Horn e Germinari (2009, p. 19) afirmam que

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere.

Neste sentido, convém lembrar que está em andamento a elaboração da Base Nacional Comum da Educação Básica em cumprimento à meta n.º 7 do Plano Nacional de Educação - PNE. Deste modo, se está na expectativa de mais um significativo modelo de currículo escolar de abrangência nacional e, conseqüentemente, que vem fundamentar as escolas na elaboração de seus respectivos projetos políticos pedagógicos. Mello (s/d, p. 23) afirma que pela tendência política do PNE, o formato do documento tende a aproximá-lo das matrizes dos exames nacionais, “buscando tornar-se uma referência a ser utilizada para a redefinição das mesmas, e assim atingir a sala de aula.”

3.2 O TEMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ELABORAÇÃO SUSTENTADA PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS OU PELAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como anteriormente exposto, a elaboração de um projeto político pedagógico requer a definição de várias concepções. Na eleição de algumas delas, para serem abordadas neste trabalho de pesquisa, ganharam destaque a concepção de homem e de escola (enquanto constituintes do marco conceitual) e a concepção da própria disciplina escolar História (enquanto constituinte da proposta pedagógica) de um PPP, com vistas a focar as suas relações com o tempo. Reconhece-se que cada concepção a ser focada traz consigo uma multiplicidade de direcionamentos possíveis, mas que se orientou este trabalho de pesquisa em função dos documentos selecionados, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica.

3.2.1 O tempo e a concepção de homem

Como fontes de orientação curricular para a elaboração de um projeto político pedagógico, os documentos PCN e DCE/PR se apresentam defendendo seus ideais. Assim, os PCN – Introdução - se autodenominam “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1998, p. 13), projetando a construção da cidadania como proposta fundamental. As DCE/PR – considerações gerais – se apresentam como uma proposta de reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos, por meio de um currículo disciplinar.

O perfil de cidadão preconizado pelos PCN – Introdução - configura-se em ser participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997, p. 6) Além do compromisso de colaborar no desenvolvimento desses adjetivos, a escola deve assumir a tarefa de “instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas” (p. 34), uma vez que as questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade assim o exigem.

A expectativa sobre a formação do cidadão se completa com a preparação para o trabalho, que é efetivamente o seu fim último:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e

informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 6)

As DCE/PR consideram que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008, p. 14) Então,

[...] as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica propõe-se a formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 31)

Não há dúvidas de que a parte do perfil do cidadão dos PCN que volta o ensino para a preparação para o trabalho confirma o comprometimento com o projeto neoliberal inserido no documento. Essa tendência leva a uma predominância do tempo presente. Entretanto, para o mesmo perfil preconiza-se, como foi descrito, uma atuação participativa, reflexiva, autônoma e que, diante das questões atuais, o cidadão esteja capacitado para uma discussão ético-valorativa. Ao se considerar este segundo sentido pode-se dizer que ambos os documentos, PCN e DCE/PR, sugerem uma formação educativa em que o “cidadão” dos PCN ou o “sujeito” das DCE/PR compreenda a realidade circundante e que nela possa atuar criticamente. Entende-se que consegue atuar de forma crítica aquele que, diante da realidade, seja capaz de visualizá-la como parte de uma construção histórica. Esta construção só pode ser entendida por meio de indagações ao passado. Para agir criticamente não pode haver predominância do tempo presente; agir criticamente requer que diante de determinada situação ou problema atual se busquem respostas no passado, ou seja, essa dimensão de tempo precisa ser considerada. Só então são plausíveis ações críticas que indiquem transformação ou mesmo indiquem procedimentos de consolidação ou permanência da realidade como se apresenta, de modo a fornecer expectativas do futuro.

Pode-se dizer, portanto, que em relação à finalidade da educação para o homem (sujeito) tipificado nas DCE/PR não se percebeu uma indução para a elaboração de um PPP com predominância do tempo presente; suas entrelinhas

possibilitam a consideração de múltiplas temporalidades para o entendimento e atuação na realidade.

Quanto aos Parâmetros, em relação à mesma finalidade, o idealizado perfil de homem (cidadão) tende a conduzir para uma predominância do tempo presente (pela característica neoliberal da formação para o trabalho), como também para uma leitura em que se necessita o estabelecimento das relações entre presente, passado e futuro, para poder promover a formação do homem participativo, reflexivo e autônomo na sociedade em que se insere.

3.2.2 O tempo e a concepção de escola

Nas orientações para a construção da cidadania, os PCN – Introdução- demonstram reconhecer a escola como um espaço diferenciado na promoção da educação, como uma instituição social que tem explicitamente o propósito educativo. Afirma-se que a prática escolar distingue-se de outras práticas educativas como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, “por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo.” (BRASIL, 1997, p. 33) O documento aponta que sendo a escola uma instituição social com propósito explicitamente educativo, teria o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. (p. 34) Reforça-se caber ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, apontando para escola “a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.” (BRASIL, 1997, p. 27)

Em se tratando da organização interna, a escola é concebida como uma construção coletiva e permanente. Na edificação dessa construção torna-se essencial a vinculação das questões sociais com os valores democráticos, uma vez que “os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.” (BRASIL, 1997, p. 35) Há o reforço de que a equipe

educativa da escola discuta e construa o seu projeto educativo que se pode traduzir como orientações para que se proceda a reflexões sobre o currículo:

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a autoavaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados. (BRASIL, 1997, p. 36)

Outra orientação dos PCN – Introdução - em relação à escola, é que esta assuma a valorização da cultura de sua própria comunidade, mas que ultrapasse esses limites, de modo a propiciar às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira como aqueles que fazem parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p. 34)

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - DCE/PR – considerações gerais - apontam que “a depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas.” (PARANÁ, 2008, p. 14) Embora o comentário sugira uma crítica aos PCN, ele leva ao cenário vivenciado pela escola. Ou seja: como a vida social passou a ser organizada sofrendo influência de distintos referenciais ou princípios reguladores, acabou por tornar a escola também um lugar de várias racionalidades, com múltiplas possibilidades de apropriações, quer de conformação, quer de resistência. Assim, se diferentes saberes convergem ou se constroem na escola, ora se imbricando, ora se articulando ou se renovando, outras vezes, se excluindo, a instituição pode se tornar um campo de tensões entre propostas ditas “inovadoras” e as chamadas tendências mais conservadoras ou até imobilistas. Por tudo isso, a escola passou a ser entendida como um local complexo, cujas funções nem sempre estão muito claras.

Para os diferentes papéis credenciados à escola, as DCE/PR – considerações gerais - apontam as reflexões sobre o currículo como solução. As reflexões levariam à definição de quem seriam os sujeitos da escola pública e qual formação lhes caberia: “ao definir qual formação se quer proporcionar os sujeitos da ação educativa, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade”. (PARANÁ, 2008, p. 14)

Ao apresentarem sua proposta de reorientação na política curricular a escola é apresentada como sendo o lugar de socialização do conhecimento. Reforça-se ser esta uma função especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm na instituição uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2008, p. 14) Defende-se, então, um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento de modo a possibilitar um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Assim, “entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular.” (PARANÁ, 2008, p. 21)

É preciso considerar que embora as DCE/PR alavanquem a importância da reflexão sobre o currículo trazendo uma maior amplitude em relação ao termo que os PCN, tanto um como o outro documento são modelos de currículo formal. Desta forma, a proposta das DCE/PR não deixa de ser o resultado de escolhas que carregam as implicações políticas que as caracterizam, como as apontadas por Cerri (2007), e já abordadas neste trabalho de pesquisa. São as próprias Diretrizes que alertam:

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. (PARANÁ, 2008, p. 16)

Num outro sentido, percebeu-se que mesmo defendendo as reflexões sobre o currículo, a questão da complexidade que envolve a escola não foi mais profundamente explorada nas DCE/PR. Assim, não se tratou dos fatores que possam estar contribuindo para essa complexidade (e que vêm influenciar a concepção da disciplina História e de tempo histórico), como o fim da crença no progresso e na credibilidade das grandes narrativas, por exemplo, que levou consigo o fim da ideia de um futuro predeterminado e trouxe a incerteza e a insegurança frente à imprecisão e ao descrédito dos valores tradicionalmente instituídos.

Hobsbawm ao focar em sua obra as três grandes transformações¹⁸ que transcorreram no século XX aponta que

A terceira transformação, em certos aspectos a mais perturbadora, é a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, e com ela, aliás, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer, entre passado e presente. Isso ficou muito evidente nos países mais desenvolvidos da versão ocidental de capitalismo, onde predominam os valores de um individualismo associativo absoluto, tanto nas ideologias oficiais como nas não oficiais, embora muitas vezes aqueles que defendem esses valores deplorem suas consequências sociais. (HOBBSAWM, 1995, p. 24)

Goergen (2007, p. 741) da mesma forma afirma que:

[...] diferentemente de períodos anteriores, em que os valores, as tradições e as normas eram mais estáveis, no tempo atual tudo é volátil e mutante, com céleres transformações que afetam não só o exterior, mas também os fundamentos do ser e do pensar, as formas de julgar e decidir.

A complexidade que rege hoje a escola também pode advir da evidência do caráter restritivo do sistema escolar na promoção de mobilidade social, de modo a confrontar com o ideal de igualdade de oportunidades apregoado pelos ideais da modernidade.

Outro aspecto voltado mais para o cotidiano das relações internas na escola e que colabora com a complexidade é lembrado por Nóvoa (2001), que é a sobrecarga de missões que lhe assola:

[...] pede-se demais aos professores, pede-se demais às escolas. [...] as escolas valem o que vale a sociedade. Não podemos imaginar escolas extraordinárias, espantosas, onde tudo funciona bem numa sociedade onde nada funciona. Acontece que, por uma espécie de um paradoxo, as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, nós temos tendência a projetá-las para dentro da escola e a sobrecarregar os professores com um excesso de missões. Os pais não são autoritários, ou não conseguem assegurar a autoridade, pois se pede ainda mais autoridade para a escola. Os pais não conseguem assegurar a disciplina, pede-se ainda mais disciplina à escola. Os pais não conseguem que os filhos leiam em casa, pede-se a escola que os filhos aprendam a ler. É legítimo eles pedirem sobre a escola, a escola está lá para cumprir uma determinada missão, mas não é legítimo que sejam uma espécie de vasos comunicantes ao contrário. Que cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola.

¹⁸ Outras duas transformações apontadas por Hobsbawm no transcurso do século XX: a primeira seria que o mundo deixou de ser eurocêntrico. Houve o declínio e queda da Europa, centro inquestionado de poder, riqueza, intelecto e “civilização ocidental” quando o século começou. A segunda transformação decorre notadamente das questões econômicas em que o globo é agora uma unidade operacional básica e as unidades mais velhas como as “economias nacionais” estão reduzidas a complicações das atividades transnacionais.

Coadunando-se com as ideias de Horn e Germinari (2009, p. 10) pode-se sumarizar dizendo que “A escola não dá conta de suprir as necessidades criadas pela sociedade contemporânea, da crescente cientificização da vida social e produtiva, o que constitui um sério desafio a ser enfrentado na teoria e na prática educativa.”

Um dos pontos de partida talvez seja conceber a escola como sendo muito mais movimento que acomodação; mais campo de tensão do que de consenso; que é preciso olhá-la como decorrente da ação múltipla de agentes e de seus interesses políticos e culturais, o que faz com que seja mesmo fundamental refletir constantemente sobre currículo e suas implicações na dinâmica da escola.

Mas, relativo aos PCN – Introdução – e DCE/PR – considerações gerais – respeitando-se as devidas diferenças entre os dois documentos, percebeu-se que houve pontos comuns em aspectos que envolvem a concepção de escola: a preocupação com que o conhecimento possa atingir a todos; as orientações sobre a importância de se refletir sobre o currículo (embora mais acentuada nas DCE/PR); a escola enquanto espaço de socialização e a importância da superação pelo aluno da “cultura de sua própria comunidade” (PCN) ou dos “conhecimentos do cotidiano popular” em direção aos conhecimentos sistematizados (DCE/PR).

Nesses pontos não se pode dizer que há prevalência de alguma parte do tempo. Reflexões sobre o currículo trazem a abrangência de se considerar o presente, o passado e o futuro. Partir ou valorizar o conhecimento vindo do cotidiano ou da comunidade do aluno para então se caminhar em direção dos conhecimentos sistematizados, traz o tempo presente como ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes. Ao fortalecer a escola como o local de socialização dos conhecimentos historicamente consolidados, a relação com o passado se estabelece. Esta inversão indicada (partir do presente em direção ao passado) retrata uma concepção de tempo histórico não linear, uma vez que a concretização do “percurso” acarreta uma multiplicidade de caminhos e enfoques, podendo se efetivar por meio de diferentes temporalidades.

Em síntese, até o momento, o que se constatou é que nos PCN e nas DCE/PR as concepções de escola enfatizam o tempo presente como desencadeador dos pensamentos e das primeiras ações; mas suas propostas é para

que se abram perspectivas para as outras dimensões¹⁹ temporais. Resolveu-se, então, analisar as concepções de professor e de aluno como complemento às impressões obtidas.

3.2.3 O tempo e as concepções de professor e de aluno

Ao invés da expressão “ser professor”, alguns pesquisadores, como Paim (2006), consideram a expressão “fazer-se professor”. Para a pesquisadora, o “fazer-se professor” é entendido como um processo ao longo de toda vida, que não se situa num dado momento ou lugar - universidade. Pensar no fazer-se professor “possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se”. (PAIM, 2006, p. 48)

No sentido de fazer-se professor há a necessidade de se conceber o ato educacional como um campo de possibilidades, como uma história que está aberta, que está sempre por se fazer, por meio das relações nem sempre harmoniosas. Esta seria uma maneira de “pensar o professor na totalidade do seu fazer-se”, pois “possibilita perceber as ambiguidades que vão se construindo nas relações estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores relacionam-se com outros sujeitos [...]” (PAIM, 2006, p. 49)

Nóvoa (2001), por sua vez, defende existir um conhecimento específico por parte do professor. Este conhecimento iria se constituindo por meio da prática, de modo a condensar os conhecimentos citados anteriormente mais a experiência resultante das relações que conformam o ensino e a aprendizagem, na condição de que estas relações sejam submetidas à reflexão por parte do professor:

Há certamente um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence às pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem de ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem de ter também. Mas, além disso, há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência, [...] e na reflexão sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001)

Pimenta, em estudos voltados ao estatuto que sustenta a profissão, considera que os professores têm suas identidades forjadas na e em consequência

¹⁹ Reis (2011) denomina passado, presente e futuro como “partes” do tempo. Optou-se neste trabalho pela nomenclatura “dimensões” do tempo.

da sociedade em que estão inseridos, uma vez que a profissão de professor, assim como as demais profissões, adquire estatuto de legalidade, emergindo em um dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que vão sendo postas pelo meio social. Assim, a profissão professor se mantém presente porque detém “práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas porque estariam preenhes de saberes válidos às necessidades da realidade.” (PIMENTA, 1997, p. 7)

Mas, essa mesma realidade pode fazer com que o professor se veja envolvido e afetado em suas convicções, desejos, sensações, passando a sentir as mesmas dúvidas, como qualquer ser humano, em relação aos conflitos e ambivalências que envolvem a sociedade contemporânea. Só que, em uma profissão que se sustenta na cultura humana, a relativização de determinados valores colocando em xeque parâmetros até então sedimentados, passa a incidir mais incisivamente sobre a atuação docente. Assim, representando um profissional que detinha e transmitia saberes consolidados, advindos de tradições estáveis e partilhadas pela maioria, o professor se vê num quadro de inconstância em que os valores, com a mesma rapidez que aparecem, logo desaparecem. Como também protagonista da ação formativa sente-se pressionado e ao mesmo tempo atraído pelas influências do meio.

Neste sentido, Nóvoa et al (2000, p. 16) explica que a identidade não seria um dado adquirido, ou uma propriedade, ou um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, seria mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Os comentários traçados indicam que, tal qual a escola ser considerada como um lugar complexo, o mesmo acontece com a profissão professor. Nóvoa (2001) direciona a complexidade de ser professor para o fato de a sociedade ter dificuldade em saber para que ela quer a escola; ou seja: não há uma clareza, uma coerência sobre quais devem ser os seus objetivos da escola. Num contrassenso, sem que se responda do que se quer da escola, se exige cada vez mais do professor. Bittencourt também traz as novas exigências acrescentadas ao trabalho dos professores na sociedade brasileira contemporânea:

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. (BITTENCOURT, 2011, p. 14)

Moran (2001, p. 22) soma às questões de Bittencourt o contexto trazido pelas tecnologias de informação e de comunicação, fazendo com que o mundo exterior invada cada vez mais a escola, propondo outro desafio para o professor: “hoje nós temos inúmeras informações e um conhecimento bem menor, porque estas nos escapam, estão soltas, não sabemos reorganizá-las.” Logo, a construção do conhecimento também seria isto: organizar as informações.

Encontraram-se entre as considerações que possam delimitar a concepção de professor nos Parâmetros que os PCN – Introdução - que a prática de todo professor, mesmo que de forma inconsciente, pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. Tais práticas resultariam da formação educacional e do percurso profissional do professor, nos quais se incluem as suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas. (BRASIL, 1997, p. 30) Nesta perspectiva, os PCN reconhecem que a prática escolar do professor não é neutra, mas uma atividade ideologizada cuja concretização carrega determinadas intenções, objetivos e influências políticas e culturais.

Encontrou-se também o reconhecimento da complexidade da prática educativa e o documento afirma poder “auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1997, p. 7)

Já nos PCN – História - professor e aluno são referenciados “como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 15), mas que nesse processo:

[...] o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido,

de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (BRASIL, 1998, p.40)

Percebeu-se que há muitas orientações ao professor que vêm sob a forma prescritiva: “criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais” (BRASIL, 1998, p. 77); reconhecer que o saber escolar é construído na interlocução, incorporando “a dimensão do diálogo interpessoal, da diversidade cultural, das significâncias múltiplas de seus interlocutores” (BRASIL, 1998, p. 80); aprender continuamente com seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. (BRASIL, 1998, p. 80)

O professor criador e ativo descrito anteriormente difere do professor receptor e cumpridor das prescrições. Levando em consideração as críticas de Cerri (2007) às DCE/PR – História - ao tratamento dado ao professor, percebe-se que elas se estendem também aos PCN:

O outro [o professor], a quem a mensagem é dirigida, é implicitamente considerado como tutelado, mergulhado na menoridade intelectual. Não à toa, o tom do documento definitivo é professoral, e em vez de remeter aos livros em que se baseou, traça, a exemplo do texto dos PCN, um didático histórico da disciplina de história e um panorama teórico para nivelar os leitores quanto a esse tipo de conhecimento escolhido. (CERRI, 2007, p. 44)

Por isso, o alerta que Cerri dá de que foram negados os saberes dos professores na constituição das DCE – História – e que estas acabaram por traduzir uma posição político-acadêmica, “de forma análoga a um professor que se considera emissário do bem, do belo e do verdadeiro, a impor seus conteúdos a alunos que considera incapazes, em essência” (CERRI, 2007, p. 44), podem ser estendidos aos PCN.

Diante dessas considerações, difícil é considerar as implicações sobre o tempo, uma vez que elas destoam da tipificação de homem anteriormente citada. Se o cidadão ou o sujeito “homem-professor” não é considerado em seus saberes, é preconcebido como um emissário do bem, do verdadeiro e repassador de

conteúdos, como poderá agir e ensinar seus alunos a agirem criticamente diante da realidade? E principalmente diante da disciplina História?

Sem uma resposta, interessou ainda mais levantar as considerações que indicassem a concepção de aluno. Antes, porém, julgou-se conveniente lembrar que o aluno em questão, se trata de uma criança ou um adolescente cursando o ensino fundamental.

Em sociedades contemporâneas como a do Brasil, crianças e adolescentes são influenciados por uma rede de socializações plurais, de um modo cada vez mais acentuado. Por isso, entende-se a criança e o adolescente²⁰ como agentes sociais que adentram a escola trazendo uma série de experiências de seu convívio familiar, de sua vizinhança, de suas crenças religiosas ou não crenças, dos lugares que frequenta, dos processos midiáticos a que estão sujeitos.

Barbosa (2007, p. 1068) considera que nesta sociedade múltipla em que os ideais da modernidade são questionados, a formação de um “eu” único e centrado também passou a ser questionada:

A infância, como a modernidade procurou produzir, una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal.

E é com esse jeito plural de ser e como um agente plural, vivenciando um processo em permanente construção e atualização pelas influências sofridas e pelas interpretações próprias dessas influências que se pode perceber a criança e o adolescente que está na escola. A designação de agente leva a considerá-lo capaz de entender e de opinar acerca dos temas que lhe dizem respeito e sobre a realidade que o circunscreve, especialmente numa sociedade capitalista e globalizada como a brasileira, onde as crianças, mesmo antes de nascerem, já são consumidoras.

²⁰ A Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências delibera, em seu Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

Contrapondo a naturalização da categoria “aluno” como uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade e marcando uma relação assimétrica com o mundo adulto, Dayrell (2007, p. 1119) aponta o aluno como uma construção histórica. Esta construção se faz no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social. Para o autor, então, a criança ou o jovem “torna-se aluno”:

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um vem construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno"; o "mau aluno", o "doidão"; o "bagunceiro"; o "tímido", o "esforçado". [...] Em cada situação, a turma vai lançando mão desses elementos do imaginário escolar e os reelabora a partir da situação específica de cada um. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. (DAYRELL, 1996, p. 20)

Neste sentido, embora a sala de aula seja considerada como o núcleo central da vida escolar onde acontece o ensino e a aprendizagem, é preciso considerá-la como um espaço de relações em que são estabelecidas alianças e confrontos, imposições de normas e estratégias individuais e coletivas e de transgressão, em que por vezes tensionam o “ser jovem” e “ser aluno”. Bastaria lembrar o descompasso entre a velocidade e fluidez dos tempos juvenis com o tempo das aulas que, para eles, transcorre letárgica e vagarosamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução – e as DCE/PR – considerações gerais – limitaram-se às considerações sobre o aluno, não abordando a tensão que possa haver entre ser jovem e ser aluno.

No “ser aluno” dos PCN – Introdução - mesclam-se tendências a considerá-lo como responsável pelo seu processo educativo e dele próprio ser capaz de dar significado aos conteúdos tratados, bem como aquelas que reforçam a interação e as influências do meio social. Desta forma, o documento justifica a adoção da abordagem construtivista: “A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.” (BRASIL, 1997, p. 37) Nessa perspectiva, as orientações propostas nos PCN afirmam reconhecer a importância da participação construtiva do aluno, mas também a necessária intervenção do professor para que a aprendizagem de conteúdos específicos favoreça o

desenvolvimento das capacidades requeridas à formação do indivíduo. (BRASIL, 1997, p. 33)

Já as DCE/PR – considerações gerais - propõem que “o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo.” (PARANÁ, 2008, p. 20) Nesse sentido, convém lembrar que as Diretrizes consideram o sujeito da escola pública, ou seja, o aluno como fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas também como um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (PARANÁ, 2008, p. 14) Tendo por base esse direcionamento, pode-se dizer que a partir daí as DCE/PR – considerações gerais – são mais enfáticas que os PCN na orientação de que, sob o pretexto da chamada contextualização, a abordagem pedagógica não extrapole os limites da vivência do aluno. Orientam que tal procedimento comprometeria o desenvolvimento do aluno em relação à capacidade crítica dos fatos e fenômenos e “daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.” (PARANÁ, 2008, p. 28)

Em relação ao tempo, pode-se dizer que houve um reforço de que nas DCE/PR não há predominância do tempo presente ao se dar ênfase na necessidade de ampliação do que se entende por contextualização. Novamente se pode afirmar que o potencial de criticidade impõe um equilíbrio entre os tempos presente e passado para que se possa ter uma perspectiva futura.

Por sua vez, entende-se que a abordagem construtiva dos PCN se sustenta no tempo presente do aluno para que ele possa começar a “construir” o conhecimento. Acredita-se que a partir daí, o movimento nas diferentes dimensões temporais só possa se efetivar com o auxílio do professor.

De modo geral, o que pode se concluir é que para a ampliação dos conhecimentos para além da contextualização pregada pelas DCE/PR – História, bem como a construção do aluno para além do tempo presente requer necessariamente a intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem, até porque os próprios documentos reconhecem a complexidade que envolve as dimensões do tempo. Os PCN – História – afirmam 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.96) levando as questões sobre o tempo para além da disciplina História. As DCE/PR – História – embora demonstrando circunscrever as questões que envolvem o tempo à disciplina, afirmam que se tratam de noções complexas e, para que os alunos as compreendam, será necessário trabalhá-las por meio de atividades didáticas diversas. (PARANÁ, 2008, p. 73)

Mas, independentemente dos direcionamentos dos documentos frente ao tempo, a complexidade do tema é reconhecida. Porém, a expectativa de se desenvolver um aluno crítico e atuante na realidade em que este se insere decorrente do processo educativo fica comprometida, se não houver um reconhecimento de que é também a criticidade potencial do professor que encaminha o “percurso” dos saberes pelas dimensões passado, presente e futuro.

As concepções mais gerais dos PCN e das DCE/PR até então abordadas estariam mais ligadas à constituição do marco conceitual de um projeto político pedagógico, segundo a Instrução n.º 007 / 2010 - SUED/SEED. Na configuração desta Instrução as concepções relativas à disciplina História compõem um outro grande título – a proposta pedagógica – mas elas subsidiam, permeiam e até determinam as considerações mais específicas trazidas pelos PCN – História - e DCE/PR – História.

3.2.4 A disciplina História nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História - e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – História

Lembrando que para Reis (2011, p. 8) as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro são significativas e que dependendo da parte que predomina, tem-se um tipo de representação da orientação/direção/sentido do tempo, o que levou a questionar se o “não gostar” dos alunos da disciplina escolar História poderia ter ligação com a adoção de uma metodologia que concebe a disciplina como a ciência que se dedica exclusivamente ao passado, as DCE/PR – História e os PCN – História ganharam relevância neste trabalho de pesquisa como fontes de informação para a elaboração de um projeto político pedagógico. Levantaram-se aspectos relativos à concepção da disciplina História, a metodologia e o encadeamento do processo de ensino e aprendizagem sugeridos pelos

documentos, logicamente atrelados e complementando as concepções de professor e de aluno, já consideradas anteriormente como constituintes do marco conceitual.

O primeiro comentário trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – História – no título “Caracterização da área de História - A História no ensino fundamental” é que “nem sempre está claro para os educadores por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem.” (BRASIL, 1998, p. 19) Embora se complemente que essas questões são fundamentais quando se pretende refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado, o comentário traz uma conotação negativa fazendo inferir que se não há clareza da importância da própria disciplina, não se pode esperar também uma clareza em relação à concepção de tempo histórico.

Então, talvez pela falta de clareza mencionada, os PCN – História – afirmam pretender levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos alunos, uma vez que “a proposta de História para o ensino fundamental apresenta reflexões amplas para estimular o debate da área.” (BRASIL, 2008, p. 15) Seguem-se os esclarecimentos de que a “História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar.” (BRASIL, 1998, p. 29) Afirmam que por meio do estabelecimento do diálogo entre a realidade social e educacional, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais, mas que permanece o papel da História como sendo “difundir e consolidar identidades no tempo sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação.” (BRASIL, 1998, p. 29) Neste processo, tais ações se definem para que os indivíduos, em sua formação social e intelectual, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

As DCE/PR reconhecem certos aspectos positivos na proposta dos PCN – História – como, por exemplo:

Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à

pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Porém, as mesmas DCE/PR – História - criticam a apresentação da proposta para a condução da disciplina História nos PCN – História. Alega-se que a proposta leva a uma visão presentista da História:

[...] a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos do aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo com o contexto do trabalho e no exercício da cidadania. Esta perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. (PARANÁ, 2008, p. 43).

Desta forma, as críticas das DCE – História – em relação aos PCN – História – se estendem aos fundamentos que sustentam os Parâmetros de modo geral. Assim, embora os PCN – História – preconizem contemplar a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico (BRASIL, 1998, p. 15) e sugerem que se reveja “o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais” (BRASIL, 1998, p. 27), os fundamentos teórico-epistemológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados às diferentes áreas do conhecimento (incluindo a História), se encontram calcados principalmente na perspectiva construtivista de enfoques cognitivos de Jean Piaget e nas contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky. Deste modo, os PCN têm por base geral os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, privilegiando uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos, o que faria minimizar, na disciplina História, a análise do objeto de estudos e do pensamento crítico.

Schmidt (2009) reconhece a importância das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens nas mediações didáticas entre professor e aluno, inclusive nas aulas de História; mas afirma que o conhecimento a ser aprendido pelo aluno deve ter por base a própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. Assim, mesmo que os PCN incorporem temas mais significativos da sociedade contemporânea no processo de ensino e aprendizagem, para a pesquisadora:

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas. (SCHMIDT, 2009, p. 211)

Os comentários apresentados são importantes em relação ao tempo. Se até então não se havia percebido uma predominância significativa do tempo presente nos PCN – Introdução, as críticas incisivas das DCE/PR – História - sobre os PCN – História – fez com que esta posição fosse revista. Segundo as Diretrizes, o foco nas competências dos PCN – História - faz emergir a predominância do tempo presente como dimensão na História.

Outra consideração é apontada por Oliveira e Schmidt (2011): os fundamentos dos PCN – História - estariam configurados de modo a diferenciar o conhecimento escolar do científico. Assim, por meio das mediações calcadas na psicologia e teorias da aprendizagem se propõe que exista um processo de “didatização” ou “transposição didática²¹” do conhecimento de referência para sua forma escolar.

Uma vez que o conhecimento é transformado, transposto com perdas ou reduções, ele deixa de ser o conhecimento inicial, torna-se outra coisa, que já não envolve os processos de produção do próprio conhecimento. Tais posicionamentos levam à profissionalização da história, à metodologização da pesquisa e empurram o ensino de história para longe da ciência da história e para perto da pedagogia e da didática geral. (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2011, p. 4)

Esta crítica dos pesquisadores Oliveira e Schmidt pode, ao mesmo tempo, ser comprovada e relativizada nos textos dos PCN – História. No sentido da relativização é comentado que:

Apesar de em certos momentos da história da educação brasileira algumas políticas públicas romperem com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção histórica específica ou, ainda, estimularem a formação de docentes para reproduzirem um saber puramente escolar, permanecem as lutas de professores/ historiadores para aproximarem o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica. (BRASIL, 1998, p. 29)

²¹ A transposição didática constitui-se de um processo pelo qual um saber científico, produzido nas instâncias acadêmicas, para se tornar um saber ensinável no contexto escolar deve ser transformado. Nesse sentido, o saber produzido pela transposição didática se constitui como um saber exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera de sua produção científica e, portanto, naturalizado. (CHEVALLARD, 1997, p. 18 *apud* BARBOSA, 2012, p. 67)

Complementa-se afirmando que nas últimas décadas houve uma crescente preocupação dos professores do ensino fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar, ao mesmo tempo em que os professores “têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua” (BRASIL, 1998, p. 30), além do fato de que muitos dos profissionais que atuam no ensino e/ou produzem material didático são pesquisadores e produtores de conhecimento historiográfico. (BRASIL, 1998, p. 29)

Na direção dos comentários de Schmidt se situou que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade e que “na escola, ele adquire uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos” (BRASIL, 1998, p. 29) sinalizando, de fato, ênfase na transposição didática.

Mesmo que se sobreponha a tendência à transposição didática nos PCN – História - sentiu-se dificuldade em relacioná-la com o tempo no sentido que possa favorecer quaisquer das dimensões: presente, passado ou futuro. A questão foi abordada porque uma das bases de sustentação das DCE/PR – História – está na negação à transposição didática. Deste modo, para superar os apontados distanciamentos do ensino da História com a ciência de referência e direcionar para as competências históricas propriamente ditas, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica/PR – História - apresentam as finalidades da História como sendo a busca da superação das carências humanas²², fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações seriam compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (PARANÁ, 2008, p. 47)

As Diretrizes defendem que “a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico por meio da consciência histórica”. (PARANÁ, 2008, p. 63) No documento, consciência histórica é definida como

²² Em nota de rodapé é esclarecido que por “carências humanas” se entende os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, a terra. Essas carências devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos.

[...] uma condição da existência do pensamento humano, pois sob esta perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. Em outras palavras, as experiências históricas dos sujeitos se expressam em suas consciências. (PARANÁ, 2008, p. 25)

Desta forma, consciência histórica não se volta exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem de História, mas de uma condição da existência do pensamento humano, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana na diversidade de suas relações sociais, em qualquer período e local de qualquer processo histórico.

Ao trazer a concepção de ensino voltada para a formação da consciência histórica, as DCE/PR ratificam a influência de Rüssen. Neste sentido, a matriz disciplinar²³ criada por esse pesquisador é defendida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica/PR – História – como necessidade “para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos.” (p. 46) Dessa matriz disciplinar decorre que:

[...] a História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente. (PARANÁ, 2008, p. 46)

Devido ao interesse de entender melhor os fundamentos das DCE/PR e o fato da importância que Rüssen assume nessas mesmas Diretrizes, julgou-se importante situar uma síntese das principais ideias desse historiador e filósofo neste trabalho de pesquisa, justamente porque, entre eles, está a importância dada à orientação temporal no processo de desenvolvimento do pensamento histórico.

3.2.5 Jörn Rüsen: uma síntese de suas ideias

Em seus estudos sobre a didática da História, Rüssen afirma que a História, ao tornar-se uma ciência dentro dos moldes da Modernidade, levou à falta de

²³ O termo “matriz disciplinar” foi criado por Thomas Kuhn para substituir o termo “paradigma”. (KUHN, 2003, p. 226 *apud* BARBOSA, 2012, p. 56) Para Rüssen, paradigma pode ser considerado sinônimo de matriz disciplinar.

associação da disciplina História com a vida prática. Esse pesquisador esclarece que, desde a Antiguidade até o século XVIII, a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida (e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica). Essa importância da didática da História foi esquecida ou minimizada, devido à crescente institucionalização e profissionalização da História iniciada no século XIX:

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientificação” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. (RÜSSEN, 2010b, p. 25)

Levando em consideração as ideias das novas racionalidades, o pesquisador indica a possibilidade da reversão desse processo. Com esse foco, afirma existir atualmente na Alemanha estudos²⁴ voltados para a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica, nos quais está envolvido. Ele explica que:

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (RÜSSEN, 2010b, p. 36)

O pesquisador seleciona três pontos como mais importantes dentre a pluralidade de questões relacionadas à consciência histórica. O primeiro é que consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado. “Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.”

²⁴ Rüssen cita mais três estudos em debate na Alemanha: a metodologia de instrução; as funções e os usos da história na vida pública; o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas. (RÜSSEN, 2010b, p. 36)

(RÜSSEN, 2010b, p. 36) Aí estaria a oportunidade de alavancar a História para outros tempos que não só o passado:

Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSSEN, 2010b, p. 37)

O segundo ponto seria o de que a consciência histórica poder ser analisada como “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” Neste sentido, a estrutura narrativa da explicação histórica assume importância, uma vez que expressa “um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo.” (RÜSSEN, 2010b, p. 37) Portanto, para Rüssen, a disciplina História não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática. (RÜSSEN, 2010b, p. 38)

O terceiro ponto se concentra no indicativo do pesquisador conceituar o aprendizado histórico como sendo uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, constituindo-se de um processo fundamental de socialização e de individualização humana, formando o núcleo de todas as operações. O tempo é questão inerente ao conceito, uma vez que, “a questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.” (RÜSSEN, 2010b, p. 39) Por isso, Rüssen defende que “o aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente.” (RÜSSEN, 2010b, p. 44) Assim, a partir das carências de orientação do agente no presente, transformar-se-ia tais carências em perspectivas questionadoras com respeito ao passado, movimento em que se passa a apreender o potencial experiencial da memória histórica.

Neste processo de perguntas e respostas, “a consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas.” (RÜSSEN, 2010c, p. 56)

Assim,

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo

aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSSEN, 2010c, p. 44)

De acordo com as convicções que lhe são próprias, Rüssen (2010c, p. 57) conceitua História como sendo:

[...] um nexó significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi, [...]. é uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros. Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” [...] a história se reveste dos valores da experiência temporal.

Com esses posicionamentos sobre Rüssen, retorna-se às DCE/PR – História. A partir da matriz disciplinar de Rüssen, as Diretrizes incorporam as contribuições advindas das correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Com esta união elas propõem que seja realizado um trabalho pedagógico na disciplina História resultante do diálogo entre as várias vertentes. Justificam o procedimento com a expectativa de que, “por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal.” (PARANÁ, 2008, p. 60)

Não se pode deixar de mencionar, ainda, que as DCE/PR – História - trazem as formas de aprendizado histórico decorrentes da construção de narrativas defendidas por Rüssen. Para o pesquisador, as narrativas são construídas e apresentadas de acordo com quatro níveis de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítico e genético.

Explica-se, então, que uma “consciência histórica tradicional” é resultante de um ensino de História metódico e linear, pautado na valorização da História política factual, que personifica heróis e exclui a participação de outros sujeitos, que se limita à descrição de causas e consequências. Uma vez que a História é tida como verdade a ser transmitida pelo professor e memorizada pelos alunos, não há problematização da construção do processo histórico,

[...] o aluno compreende a dimensão temporal como permanência das experiências relativas aos modelos de vida e de cultura do passado. A consciência tradicional se expressa em uma *narrativa tradicional* que procura dar sentido ao atual modo de vida por meio de afirmação de uma memória das origens de maneira que o tempo se apresenta como se fosse eterno. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Na forma de aprendizado da construção tradicional, “as tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (RÜSSEN, 2010a, p. 45)

A *consciência histórica exemplar* é uma constituição de sentido em que “os sujeitos expressam experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais da conduta humana e dos sistemas de valores. Essa consciência se expressa por meio de *narrativas exemplares*.” (PARANÁ, 2008, p. 59) Entende-se por narrativa exemplar a que se fundamenta nas regularidades de casos e na aplicação de regras de conduta gerais em que o tempo é representado como extensão espacial, ou seja, “uma generalização de regularidades do espaço e seus respectivos valores.” (PARANÁ, 2008, p. 59)

Já na forma de *aprendizado da construção crítica*, segundo Rüssen (2010a, p. 46):

as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos, o aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.

Para as DCE/PR – História - as *narrativas críticas* valorizam os deslocamentos e problematizações em relação às presentes condições de vida a partir de “contranarrações”.

Essas contranarrativas propõem uma ruptura em relação às continuidades temporais e se baseiam em atitudes como a negação dos valores de orientação predominantes no presente e na tradição. A negação proposta por essas contranarrativas demarca os pontos de vista históricos e os distinguem das orientações de sentido histórico sustentadas por outros sujeitos. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Consoante à formação da *consciência histórica genética*, as DCE/PR – História - explicam que ela depende do tratamento do conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado em que se valorizam os diferentes sujeitos e suas relações; abre, portanto, para as possibilidades de reflexão sobre as múltiplas visões de mundo, em relação aos processos históricos. Então essas concepções de história, aliadas ao tratamento dado aos conteúdos escolares, promoveriam a *consciência histórica genética*, “na medida em que articula(m) a compreensão do processo histórico relativo às relações de temporalidades tais como as permanências, mudanças, simultaneidades,

transformações e rupturas de modelos culturais e da vida social em sua complexidade.” (PARANÁ, 2008, p. 60)

As *narrativas ontogenéticas*, que vêm expressar a consciência genética, propõem a transformação dos modos de vida dos próprios sujeitos a partir dos modos de vida da alteridade, em que “o ‘Outro’ significa os sujeitos que viveram em outros espaços e outros tempos históricos.” (PARANÁ, 2008, p. 60)

Na narrativa ontogenética, “o tempo é encarado como um princípio ou um procedimento metodológico sustentado pelas relações de temporalidade (permanências, transformações, simultaneidades, recorrências, etc.).” (PARANÁ, 2008, p. 60)

Uma complementação esclarece que os tipos de consciências e narrativas coexistem na vida prática dos sujeitos, seja nas escolas, nos meios de comunicação, nos manuais didáticos, nas famílias, e nas demais instituições, e são, portanto, intercambiantes. (PARANÁ, 2008, p. 58) Isto significa que, dependendo do tema focalizado, um mesmo agente histórico pode apresentar diferentes tipos de consciência e narrativas históricas como formas de orientação em suas experiências do tempo.

Resultante de todas as considerações expressas neste trabalho de pesquisa sobre os fundamentos das DCE/PR – História –, em que se propõem a associação dos pensamentos de Rüssen com as vertentes selecionadas, ficou muito claro que essas Diretrizes rejeitam historiografias de perspectiva metódica e positivista e, conseqüentemente, rejeitam a concepção de linear de tempo histórico. Ou seja: assumem expressamente uma concepção de tempo na perspectiva dos Annales.

Sem que se tenham dúvidas sobre a adoção da perspectiva dos Annales nas DCE/PR – História - sentiu-se, porém, a necessidade de expor, a título de informação, as críticas emanadas justamente da associação entre Rüssen e vertentes historiográficas. Para Souza, Sapelli e Batista é, no mínimo, intrigante. Isto porque Rüssen criticou o marxismo e o documento adotou a Nova Esquerda Inglesa como uma das teorias de referência, cujos pressupostos são marxistas. (SOUZA; SAPELLI; BATISTA, 2010, p. 108)

Outra questão em relação aos fundamentos e ao processo de elaboração das Diretrizes de modo geral é trazida por Hidalgo, Mello e Sapelli (2010, p. 32). Os pesquisadores explicam que a proposta inicial apresentou várias categorias que levavam a sugerir a adoção do materialismo histórico dialético como método, bem

como apontavam para críticas às propostas pós-modernas. Porém, para a construção propriamente dita das diretrizes, os professores foram organizados em grupos por disciplinas sem que houvesse sido definida uma base comum para a discussão dos pressupostos do método anunciado, o que em algumas diretrizes gerou a incorporação de pressupostos e referências de autores das propostas pós-modernas, numa curiosa combinação com elementos do materialismo histórico dialético. (p. 33) Um desses exemplos seriam as DCE/PR – História – para os pesquisadores.

No mesmo sentido, Souza, Sapelli e Batista alertam para o fato de que, ao admitirem os antagonismos entre as correntes, mas, ao mesmo tempo a possibilidade de combiná-las, as DCE/PR – História – favoreceram um certo ecletismo teórico-metodológico nos fundamentos do documento, ou seja, apontaram para uma das características dos pressupostos pós-modernos. (p.112) As pesquisadoras indicam outras características do conjunto pós-moderno constantes nessas Diretrizes: o posicionamento sutil ao que consideram de metanarrativa; a valorização da coexistência de mundos fragmentários, ou seja, apesar do avanço ao contemplar outras vozes, “o faz por meio do estudo da história local, da micro-história, não estabelecendo relação entre os sujeitos, donos dessas vozes e sua materialidade” (p. 114); a valorização das fontes orais que apesar da sua importância, “muitas vezes o sujeito tem a memória individual da história, por vezes distorcida pelo tempo e pelos interesses pessoais” (p. 114); a valorização das comunidades interpretativas, ou seja, “a história parece ter validade no interior do processo de significação que o sujeito lhe dá” (p. 113), o que faz com que a História seja tratada como algo secundário (já que o que importa é a sua interpretação), levando a certa relativização dos conteúdos da disciplina.

Por sua vez, Cerri (2007, p. 47) ao trazer a questão para a sala de aula comenta que existem referências gerais sobre o método histórico, porém sem as considerações específicas sobre seu funcionamento recomposto para uso escolar. Para ele, na tentativa de articulação entre as diferentes vertentes historiográficas com a sala de aula, “o documento propõe o conceito de consciência histórica, o que é surpreendente, pois se trata de um conceito, de uma parte de uma teoria com função heurística, e não de uma indicação metodológica, e muito menos de um método”.

Essas questões, cuja complexidade é incontestável, requerem estudos aprofundados e amplos debates. Elas foram trazidas para o registro de um sentimento que emerge: o reforço à ideia da própria complexidade da escola. Ela é o centro de convergência das mais diversas tendências que ora se imbricam, ora se repelem e ora se mesclam e, ao mesmo tempo, concentra em si a responsabilidade de dar uma resposta satisfatória à comunidade escolar por meio do seu currículo, de modo a exercer a sua função social.

Retomando ao foco deste trabalho de pesquisa, embora já registrada a maior clareza das DCE/PR – História - em relação ao tempo, complementa-se as análises com os tópicos especiais tratando do tema, presentes tanto os PCN – História - quanto DCE/PR – História.

3.2.6 O tempo em evidência nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História - e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica/PR – História

Sendo referenciado como uma categoria fundamental para a História, o tempo é mencionado muitas vezes de forma direta e indireta tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História - como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica/PR – História – ora com referência aos embasamentos historiográficos, ora com referência ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina História.

Como considerações que remetem à historiografia encontrou-se, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História:

[...] de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas. [...] O tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados. São ritmados não por fenômenos astronômicos ou físicos, mas por singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza. (BRASIL, 1998, p.39)

Em seguida, alerta-se que se os acontecimentos forem identificados somente pelo tempo cronológico de calendários e datas podem assumir uma concepção de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa em que “a sequência cronológica dos acontecimentos pode

sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a ideia de povos atrasados e civilizados.” (BRASIL, 1998, p. 40)

Aponta-se, ainda, que o tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados, não sendo ritmado por fenômenos astronômicos ou físicos, mas pelas singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza. Assim, reforçam-se as várias temporalidades e ritmos da História como categorias produzidas por aqueles que estudam os acontecimentos no tempo. (p. 40)

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, indica-se que cabe ao professor “incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo.” (BRASIL, 1998, p. 54)

Recomenda-se que, para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica:

é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. (BRASIL, 1998, p. 53)

Comentando sobre a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades e por isso a necessidade de fazer seleções dentre os conteúdos a serem ensinados, os PCN – História - afirmam se preocuparem em propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Complementa-se que os conteúdos propostos visam sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente por acontecimentos restritos ao presente. “Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.” (BRASIL, 1998, p. 45)

Os eixos temáticos que comportam os conteúdos sugeridos pelos PCN – História – denominam-se “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder” e são destinados,

respectivamente, ao terceiro e ao quarto ciclos²⁵ do ensino fundamental. Para cada eixo são relacionados vários subtemas. A estruturação desses subtítulos obedece, em sua maioria, um movimento temporal que começa pelo mais distante para se chegar ao mais próximo no tempo, ou seja, do passado para o presente.

Contradições também são encontradas como nas citações: “nunca é demais lembrar que na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado” (1998, p. 68), de acordo com a perspectiva de tempo do movimento dos Annales e, ao mesmo momento, se reforça que “a proposta destina-se a sensibilizar os alunos para estudos do passado e suas relações com questões atuais,” (1998, p. 68) apontando para uma perspectiva positivista de tempo.

No documento há um subtítulo específico em relação ao tempo denominado de “O tempo no estudo da História” (BRASIL, 1998, p. 96). Neste, comenta-se de forma generalizada sobre a apreensão do tempo em suas construções objetivas (quando relacionado a padrões de medida) e em suas construções subjetivas (quando apreendido pela memória individual, situações envolvendo emoções, como expectativas e ansiedades). Também se comenta sobre a sua construção coletiva pelas culturas e então passando a ser expresso por meio de mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades. Reconhece-se, ainda, que dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas. (BRASIL, 1998, p. 97)

Afirma-se que o professor não deve se preocupar em ensinar as dimensões do tempo, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas e, de preferência, em conjunto com outras áreas. São apresentadas várias sugestões dessas atividades²⁶.

²⁵ O terceiro ciclo corresponde a 5.^a e 6.^a séries (atuais 6.^o e 7.^o anos) e o quarto ciclo corresponde a 7.^a e 8.^a séries (atuais 8.^o e 9.^o anos).

²⁶ Atividades sugeridas pelos PCN – História para o trabalho com o tempo:

- estudar e distinguir calendários de diferentes culturas;
- estudar medições de tempo a partir de calendários, para dimensionar diferentes durações (dia, mês, ano, década, século, milênio, eras);
- localizar acontecimentos em linhas cronológicas e construir relações entre eles por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- identificar em linhas de tempo cronológicas as durações dos acontecimentos;
- estudar a História e o contexto de como foram construídas e denominadas as clássicas divisões da História em Pré-História e História, que repercutem na dificuldade do estudo da História de povos que não desenvolveram a escrita;
- estudar os contextos em que a História foi dividida em períodos, como Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, ou Brasil Colônia, Brasil Império etc.;

Nestas sugestões há um maior número de atividades voltadas para o tempo físico; outras ligadas a linhas do tempo; outras, ainda, voltadas ao tempo subjetivo. Mas não se percebeu proposta que partisse de problematizações do presente. As sugestões que podem levar à leitura das relações entre presente, passado e futuro assumem, no geral, a formatação de uma linearidade progressiva, partindo do mais distante para o mais próximo, revelando estarem mais concatenadas a uma concepção positivista de tempo.

No mesmo subtítulo são apresentados tópicos denominados de “O tempo cronológico”, tratando de calendários e da irreversibilidade no tempo; “Os ritmos do tempo”, abordando o tempo natural e psicológico; e “O tempo da duração” que se considerou o mais significativo para este trabalho, descrito da seguinte forma:

No estudo da História considera-se, principalmente, a dimensão do tempo entendida como duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações, como, por exemplo, as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime político vigente em diferentes épocas. De modo geral, dependendo das referências de estudo sobre uma sociedade, pode-se dividir o tempo histórico em períodos que englobem um modo particular e específico dos

-
- construir novas periodizações, dependendo do tema de estudo e da identificação de mudanças e de permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos e sistemas econômicos das sociedades estudadas etc.;
 - estudar a concepção do tempo métrico e matemático dos relógios;
 - estudar a concepção de tempo cíclico da natureza, suas relações com a construção de calendários (ciclo do dia e da noite, das fases da Lua, do movimento das estrelas, das estações do ano etc.) e suas relações com histórias de indivíduos, de povos ou da humanidade (a vida e a morte, as idades ao longo da vida, as idades na História, a repetição dos meses de um ano para o outro, a ideia de recomeço na passagem do Ano Novo ou a ideia de renovação no nascimento de um filho);
 - estudar tempos geológicos no planeta (as lentas transformações na crosta terrestre, na atmosfera, na erosão das rochas, na elevação ou rebaixamento das montanhas, nas erupções dos vulcões, na mudança das formas de vida sobre a Terra etc., geralmente durações de tempos medidas em eras);
 - estudar as concepções que as culturas constroem para o tempo, como no caso do tempo mítico nas culturas antigas (egípcia, grega, romana, asteca, maia etc.) e nas culturas baseadas na tradição dos antepassados (cultura popular medieval, culturas africanas, culturas indígenas brasileiras etc.), do tempo escatológico (como nas perspectivas apocalípticas de São João na cultura ocidental-cristã, nas perspectivas de fim de mundo no calendário asteca), do tempo utópico (como na tradição marxista que projeta um mundo no futuro sem a exploração do homem pelo homem) etc.;
 - estudar conceitos historicamente construídos para o tempo, como no caso dos que foram delineados em épocas específicas por filósofos, historiadores, físicos (o conceito de tempo para Heráclito, Parmênides, Santo Agostinho, Bergson, Einstein e outros);
 - identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes (atividades sociais regidas por ciclos biológicos da natureza, pelo tempo do relógio, pelo valor monetário da hora de trabalho, pela difusão e acesso à tecnologia, máquina de calcular, leituras óptica e magnética, computadores etc.).

homens viverem, pensarem, trabalharem e se organizarem politicamente. A divisão da História em períodos baseados nas mudanças e nas permanências auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva. Assim sendo, pode-se compreender e tentar explicar quando e como um modo de viver e de pensar sofreu grandes transformações, quando permaneceu por longos períodos sem qualquer mudança, ou ainda quando tal mudança foi ocorrendo aos poucos, ou mesmo quando deixou de ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 99)

Diante de todas essas considerações diretamente ligadas ao tempo percebeu-se que a concepção de tempo que emerge do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – História – não se apresenta de maneira clara e uniforme. Muitos dos comentários defendem uma perspectiva não linear de tempo. Porém, a perspectiva positivista de tempo ocorre principalmente na descrição dos subtemas dos conteúdos e nas atividades didáticas propostas no subtítulo “O tempo no estudo da História”, o que faz concordar com Schmidt (2009, p. 210) de que “na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História, a ênfase é na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal”. Restou perguntar: que leitura é realizada pelas escolas cujo projeto político pedagógico se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – História?

Por outro lado, se nos PCN – História – os conteúdos são tratados em seus eixos, nas DCE/PR – História – são considerados os chamados conteúdos estruturantes. “Entende-se por Conteúdos Estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 63)

Considerados como a própria materialidade do pensamento histórico, são citados como conteúdos estruturantes da disciplina História as “Relações de trabalho; Relações de poder; Relações culturais.”

No Ensino Fundamental, os Conteúdos Estruturantes – Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais –, tomados em conjunto, articulam os conteúdos básicos e específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas relações ou analogias com a História Geral, e permitem acesso ao conhecimento de múltiplas ações humanas no tempo e no espaço. Por meio do processo pedagógico, busca-se construir uma consciência histórica que possibilite compreender a realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição. (PARANÁ, 2008, p. 74)

Uma finalidade é expressa muito claramente decorrente do trabalho com os conteúdos estruturantes por meio do método histórico:

Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir de evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico. (PARANÁ, 2008, p. 69)

O tempo ganha destaque específico nas DCE/PR – História - no subtítulo denominado “Procedimentos metodológicos do pensamento histórico: tempo e espaço²⁷.” Trata-se de um texto relativamente curto em que nos comentários de abertura resgata-se Rüssen para justificar que, como o conceito de consciência histórica se caracteriza pela percepção das experiências do passado dos seres humanos e realiza-se por interpretações feitas por historiadores ou por professores de História no presente e à luz de uma expectativa de futuro, as noções de tempo e espaço devem compor os procedimentos metodológicos articulados aos conteúdos estruturantes, a fim de possibilitar a delimitação e a contextualização das relações humanas a serem problematizadas. Afirma-se, então, que “na escola, a compreensão das múltiplas experiências temporais pode provocar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e/ou genética.” (PARANÁ, 2008, p. 61)

Seguindo as orientações das DCE/PR – História – para que, a partir da matriz disciplinar de Rüssen se agreguem as vertentes historiográficas, o tópico sobre o tempo lembrou que “os historiadores da Nova Esquerda Inglesa valorizaram metodologicamente a relação dialética entre as permanências e as mudanças e privilegiam as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico”. (PARANÁ, 2008, p. 61) Assim, quanto a periodicidade, eles teriam rompido com a concepção etapista dos modos de produção, mas mantiveram as estruturas materiais e simbólicas como grandes contextos que delimitam e possibilitam as ações humanas no tempo.

Também foram citados os fundamentos dos historiadores da Nova História Cultural que, em relação ao tempo, “tenderam a adotar o conceito de temporalidade criado por Fernand Braudel relativo à longa duração (estruturas), à média duração (conjunturas) e à curta duração (acontecimentos).” Lembrou-se que essa corrente historiográfica geralmente adotava a periodização quadripartite (Idade Antiga,

²⁷ As menções em relação ao espaço, não serão abordadas neste trabalho de pesquisa.

Medieval, Moderna e Contemporânea) para classificar os contextos históricos. (PARANÁ, 2008, p. 62)

A partir daí, as DCE/PR – História - orientam o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem a partir de problematizações do presente, como na citação que se segue:

Nestas Diretrizes, considera-se que o estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro. Assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo. (PARANÁ, 2008, p. 62)

Em seguida, mesmo trazendo declaradamente a influência da Nova História Cultural em relação ao tempo, nas DCE/PR – História

[...] busca-se a superação de periodizações tradicionais determinadas *a priori*, como, por exemplo, determinado uso da periodização quadripartite da História. Estas diretrizes valorizam as múltiplas temporalidades e perspectivas históricas escolhidas, priorizando os diferentes sujeitos. (PARANÁ, 2008, p. 62)

Pode-se dizer, então, que no tópico específico em relação ao tempo, as orientações das DCE/PR – História - continuam claras na direção das multitemporalidades. Também há um direcionamento claro ao professor para que parta de problematizações do tempo presente para só então buscar o passado como fonte de orientação temporal. Vale ainda lembrar que as Diretrizes se fundamentam também sob a influência de Rüssen e defendem que a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico por meio da consciência histórica. Neste sentido, como já foi exposto anteriormente, o pesquisador considera que consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado. “Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (RÜSSEN, 2010b, p. 36) Desta forma, pode-se afirmar que nas DCE – História - não há privilégio do passado e que são valorizadas as três dimensões do tempo.

Voltando as referências dadas aos conteúdos, as DCE/PR trazem os chamados conteúdos básicos apresentando-os como um direito do aluno na fase de escolarização. Segundo o documento, tratam-se dos conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. (PARANÁ, 2008, p. 87)

Mediante um quadro sinóptico as Diretrizes indicam como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes “Relações de trabalho”, “Relações de poder” e “Relações culturais” da disciplina História. Também se sugere uma abordagem metodológica que parta da história local e do Brasil para então se expandir para o mundo, de modo a considerar os contextos relativos à América Latina, a África e a Ásia. (PARANÁ, 2008, p. 89)

Os conteúdos básicos para o 6.º ano são apresentados sob a denominação de “Os diferentes sujeitos suas culturas suas histórias”. Sua finalidade seria a de “estudar e avaliar, de modo processual, as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro, instituída por um processo histórico.” (PARANÁ, 2008, p. 89)

Para o 7.º ano, os conteúdos básicos decorrentes da denominação geral “A constituição histórica do mundo rural e urbano e a formação da propriedade em diferentes tempos e espaços” têm como finalidade avaliar processualmente como os mundos do campo e da cidade e suas relações de propriedade foram instituídos por um processo histórico.” (PARANÁ, 2008, p. 89)

Já com a finalidade de estudar e avaliar, de modo processual, os mundos do trabalho instituídos por um processo histórico são trazidos os conteúdos básicos para o 8.º ano, sob a denominação de “O mundo do trabalho e os movimentos de resistência.” (PARANÁ, 2008, p. 90)

Finalmente, as “Relações de dominação e resistência: a formação do Estado e das instituições sociais” intitulam os conteúdos básicos para o 9.º ano. Esses conteúdos têm como finalidade estudar e avaliar, de modo processual, “as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico” (PARANÁ, 2008, p. 90)

Na estrutura do quadro sinóptico, os itens que compõem os conteúdos básicos de cada ano escolar são apresentados de maneira bem ampla, como por exemplo, para o 9.º ano: A constituição das instituições sociais; a formação do Estado; sujeitos, guerras e revoluções. Assim, não se pode dizer que o tratamento dado ao tempo em suas dimensões presente, passado e futuro, na apresentação dos conteúdos compromete as argumentações teóricas das DCE - História, como ocorre nos PCN – História. Especialmente pela insistência que os conteúdos básicos

sejam tratados de modo processual, confirma-se, de certo modo, o tratamento a ser dado ao tempo, levando-se em conta as suas três dimensões.

Em seguida, apresenta-se o trabalho de campo realizado que se sustentou em todos os referenciais apresentados.

4. TRABALHO DE CAMPO: A ESTRUTURA CURRICULAR DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO

4.1 A ESCOLA PESQUISADA - PRIMEIROS CONTATOS

Pesquisar o dia-a-dia de uma escola é tentar captar parte de seu currículo. Considera-se como o primeiro passo, respeitá-la enquanto espaço em que seres humanos se encontram e vivenciam diversas práticas escolares com o objetivo de promover educação.

A Escola escolhida para este trabalho de pesquisa pertence à rede particular de ensino, situada num bairro populoso do município de Curitiba. Tudo se iniciou com os primeiros contatos telefônicos, nos quais se explicou os objetivos acadêmicos deste trabalho de pesquisa e acertou-se a visita com a Coordenadora Pedagógica, após a autorização da Direção da Escola.

No dia marcado, a Coordenadora nos recebeu, esclarecendo tratar-se da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e que para o Ensino Fundamental I há outra profissional responsável. Ela contou que é formada em Pedagogia, com especialização na área da Educação e está atuando na Escola há quatro anos.

Adentrou-se a Escola pesquisada com o sentimento de que ali se estaria num lugar único, singular, estruturado pelos fundamentos filosóficos, pedagógicos e epistemológicos que a sustentam, mas, principalmente pelas pessoas que lá se encontram, cujo somatório de perfis não se pode encontrar em nenhum outro local.

Porém, se entende que os professores, alunos e outros profissionais, cada um com características que lhe são peculiares, numa aparente contradição, fazem da Escola um ambiente plural, uma vez que este ambiente reflete as diferentes ideias, interesses, experiências de vida, objetividades e subjetividades das pessoas que lá se relacionam, com o objetivo maior que é o de se promover educação.

Para este trabalho de pesquisa esta ambivalência significa que se considerou um momento específico da Escola, advindo de um determinado recorte temporal e que por isso mesmo, pode ser considerado único pela forma de abordagem adotada, mas que se revelou como uma das múltiplas possibilidades de visão dessa mesma Escola.

4.1.2 Características físicas da Escola pesquisada

A Escola é considerada de pequeno porte, não havendo outras filiais. Foi inaugurada em 2000 e, aos poucos, conquistou seu reconhecimento junto à comunidade.

A aparência física da Escola demonstra ser uma edificação desenhada para o aproveitamento da área de maneira funcional. Os muros circundantes são cobertos com painéis coloridos que tendem mais para perspectivas adolescentes que infantis. No espaço frontal há um jardim acolhedor, com bancos convidativos a que se apreciem as flores lá existentes. Interessante que se trata de um local de convivência também dos alunos, havendo um *playground* destinado às crianças da Educação Infantil, mas é visível que se respeita as demarcações que separam a área da “diversão” da área das flores e folhagens. Neste momento soubemos que a Escola oferta serviços para a comunidade desde o Maternal da Educação Infantil até o 9.º ano do Ensino Fundamental e que atende, na maioria, aos moradores da própria região em que está situada. A comunidade escolar pertence um nível socioeconômico de classe média.

O hall, onde todos são recepcionados, é decorado com um tema associado às datas comemorativas formando um grande painel, assinado pela Professora e alunos que o compuseram. A Coordenação explicou que, de acordo com um planejamento, a responsabilidade pela confecção desse painel é distribuída entre os professores, cada um na sua respectiva vez.

Na parte interna da Escola se encontram mais duas áreas livres, uma delas correspondente a quadra poliesportiva que é coberta e circundada por escadas que formam uma espécie de arquibancada. As repartições internas, segundo a Coordenação, respondem às prerrogativas da lei em suas estruturas básicas. Há gabinete da Direção, sala das coordenações, secretaria administrativa, sala dos professores, cozinha, refeitório, bebedouros, biblioteca, sala de projeção, laboratório de ciências, sala especial para aulas de dança, teatro e judô, sanitários e as salas de aula.

A atenção se concentrou nas salas de aula. Recebeu-se a informação de que uma das políticas de qualidade da Escola estabelece o número máximo de vinte alunos por turma no Ensino Fundamental e que as salas de aula foram projetadas de modo a atender essa demanda. Essas salas seguem o modelo tradicional,

possuindo, basicamente, carteiras, quadro branco, armário, mesa e cadeira do Professor. Soube-se que o Professor solicita aparelho de multimídia quando deseja utilizá-lo ou dirige-se, com os alunos, à sala de projeção, onde há também uma TV, mediante um agendamento prévio, pois a sala é de uso coletivo.

Nesse primeiro contato, obteve-se uma imagem favorável do ambiente escolar em sua estrutura física. Conforme exposto na introdução deste trabalho, não tivemos contato com outros profissionais ou com alunos, respeitando o acordo com a Coordenação, no qual os agentes da escola não seriam envolvidos diretamente. Nesta oportunidade, recebeu-se a cópia do Projeto Político Pedagógico para os devidos estudos.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA

Considerando-se que currículo é, principalmente, aquilo que é valorizado e priorizado, assim como aquilo que é esquecido, desvalorizado e excluído em termos da cultura (GABRIEL, 2006; McCUTCHEON²⁸ *apud* CHERRYHOLMES, 1993), pode-se dizer que é pelo currículo escolar que a escola se diferencia, constitui uma identidade própria, com um nome, com uma história, com um determinado caráter político resultante das escolhas que precisam ser realizadas que tendem a se revelar pelo projeto político pedagógico e a se concretizar por meio das práticas pedagógicas que vão se constituindo no dia a dia das relações de ensino e aprendizagem.

Foi com este entendimento de possibilidade de “leitura” da Escola pesquisada que o Projeto Político Pedagógico – PPP - assumiu importância nesta pesquisa. Embora este documento retrate uma parte do que seja o currículo, ele revela uma ação intencional educativa, condensando o que a comunidade escolar planejou e deseja realizar, com base na sua realidade. Formalmente, trata-se de um documento que registra um compromisso coletivo, ao mesmo tempo em que indica a direção para as ações pedagógicas da escola. Assim, foi pelo PPP que se buscaram as dimensões temporais que podem permear algumas concepções que lhe são inerentes, especialmente na concepção da própria disciplina História.

²⁸ McCUTCHEON, G. What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 1982, p. 19.

Neste caminho, a primeira informação retirada do PPP é que tal documento se apresenta como resultante do trabalho coletivo dos membros constituintes da equipe pedagógica (coordenação e professores) e equipe administrativa (direção e assistente administrativo).

O caráter político que permeia o currículo, expresso por Pugas e Ramos (2008) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais/PR – História - (2008), é plenamente reconhecido no Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada em citações tais como: *a forma como compreendemos nossa realidade, “determina a maneira pela qual nossa ação pedagógica se efetivará”²⁹*; ou *“sabemos que a construção de uma prática pedagógica está diretamente ligada à nossa concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas.”*

Como fundamentos iniciais, situam-se o conhecimento, o convívio e a sensibilidade como condições fundamentais para o desenvolvimento dos princípios da cidadania. Enquanto diretrizes teórico-metodológicas, o PPP expressa seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Logo, a primeira retratação que se tem a fazer é que a SEED aprova projetos políticos pedagógicos sem a imposição da utilização das DCE, conforme indicam as referências da Instrução 007/2010.

Na verdade o fato da adoção dos PCN não causou surpresas. Uma das razões de se ter agregado os PCN neste trabalho de pesquisa foi pelo fato da repercussão que este documento causou e ainda causa nas escolas induzindo a sua aplicação por alguns motivos, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais se interligam a outros programas ligados ao Ministério da Educação, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – (sendo referência para os procedimentos de avaliação) e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – (sendo referência para a definição de critérios para a seleção do livro didático). (PARANÁ, 2008, p. 10).

Outro motivo é que os Parâmetros se caracterizaram como um modelo facilitado de currículo educacional formal, concentrando em si fundamentação teórico-epistemológica, orientações no tocante a objetivos educacionais, metodologia, seleção de conteúdos e critérios de avaliação, necessários para a

²⁹ Optou-se em colocar em formato itálico às citações referentes ao Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada como forma de indicá-las preservando o anonimato solicitado.

formatação do marco conceitual e da proposta pedagógica de um projeto político pedagógico.

Mais um motivo significativo seria a conformidade entre PPP e livros didáticos a serem adotados pela escola. Lembrando que as editoras buscam o comércio nacional (logo as DCE/PR perdem em preferência por serem de abrangência estadual) e ao se considerar que os editores buscam cumprir critérios que levem à aprovação de suas obras no PNLD é compreensível que as orientações dos PCN componham as entrelinhas dos livros didáticos mais do que as DCE/PR.

Como já exposto neste trabalho de pesquisa, sob a orientação internacional que caracterizou a instituição dos PCN, os seus pressupostos advêm da psicologia da aprendizagem piagetiana. (BITTENCOURT, 2011, p. 103) Coerentemente, portanto, a Escola pesquisada traz Piaget, entre outros como Vygotsky e Wallon, para estruturar os fundamentos teóricos e metodológicos do seu Projeto Político Pedagógico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução – (lembrando que estes trazem orientações gerais para todas as áreas de conhecimento) sustentam a concepção de que a seleção adequada dos elementos da cultura (conteúdos) é que contribuirá para o desenvolvimento de certas capacidades necessárias aos alunos. Estas, por sua vez, são obtidas com a concretização dos “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental³⁰” (BRASIL, 1997, p. 69), concretizando a ideia de que a área

³⁰ Objetivos Gerais do Ensino Fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

História, além de atender aos objetivos que lhe são próprios, deve também se fundamentar nos objetivos gerais propostos. O Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada apresenta dezessete objetivos gerais como metas para o Ensino Fundamental. Destes, oito são transcrições diretas dos objetivos propostos pelos PCN - Introdução.

4.2.1 A concepção de escola no Projeto Político Pedagógico

Dentre as considerações iniciais do PPP, encontraram-se os subsídios que traduzem a concepção de escola. Primeiramente, o comentário que *“a escola ainda é vista como o foco de organização e sistematização do conhecimento e, o educador e educandos, são os agentes participantes principais do processo”* projeta a escola como espaço diferenciado na promoção da educação.

O reconhecimento de que não se trata de um campo fechado é também expressado: *“A escola não tem razão por si só, ela é o fruto do meio, assim como o meio é a consequência dela.”*

A relação entre escola e sociedade e vice-versa é estabelecida em um texto que demonstra uma tendência a um perfil educativo de formação mais crítica, enaltecendo a atuação de seus agentes em uma realidade em constante transformação.

A escola se constrói no diálogo, na conscientização: problematização e inserção crítica na realidade/ na escola, através da superação do conservadorismo e criação da práxis transformadora: participação democrática da comunidade escolar nos processos de gestão, desenvolvimento e avaliação das ações dentro e fora de sala de aula, fundada no respeito à autonomia e a dignidade individual e coletiva. Nesta perspectiva, a relação entre a educação, escola e a sociedade é alvo de uma transformação contínua que influencia os modelos vigentes de educação, de escola e de sociedade. O desenvolvimento da escola guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade, e vice-versa.

A tendência é reforçada com a caracterização da função social da escola, enquanto *“instituição socializadora e emancipadora”*, que propicia aos educandos a compreensão da realidade, além de traduzir-se como uma Escola inclusiva,

-
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
 - questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69)

valorizadora dos sujeitos do processo educativo, da cultura e do conhecimento formal como eixo norteador.

Sob a forma de um compromisso geral, são apontados os referenciais esperados da equipe administrativa, equipe pedagógica (coordenações mais docentes) para que a Escola seja a “*mola propulsora do conhecimento*”:

- *A Escola deve ser vista como um espaço de formação e informação, que propicia o desenvolvimento de capacidades que incentivam a compreensão e favorecem a intervenção social e cultural.*
- *Para formar cidadãos capazes, competentes e dignos, a Instituição Escolar deve buscar conteúdos significativos, de acordo com o momento histórico, incentivando os alunos a exercerem os seus direitos e os seus deveres.*
- *Será através de um ensino de qualidade, pautado em valores do bem e adequado à realidade, que a Escola promoverá a formação de cidadãos capazes de interferir criticamente, assumindo atitudes de respeito ao próximo, ao meio ambiente, prevenção e manutenção da saúde e analisar a tecnologia como um recurso para promover o bem comum.*
- *A Escola deverá ser um ambiente agradável, acolhedor, seguro, humano e que possua mecanismos que facilitem e influenciem a permanência do educando, sua valorização enquanto ser humano e acesso igualitário ao processo educacional, proporcionando o seu pleno desenvolvimento.*

Desses indicativos selecionaram-se dois pontos que são recorrentes no decorrer de todo o projeto político pedagógico: a preocupação com a formação da cidadania e com a constituição de um ambiente favorável de aprendizagem. A busca pelo desenvolvimento da cidadania parte da realidade e da expectativa de ação sobre essa realidade por parte do aluno.

De modo geral, não se encontrou descrição que pudesse evidenciar uma visão tradicional de escola, na qual se valorize unicamente a apropriação dos saberes acumulados. Há o constante reforço à construção e até à desconstrução do conhecimento em função de novas perspectivas. Assim sendo, pela concepção de escola da Instituição pesquisada não se justificaria uma visão de História cuja periodicidade se expresse unicamente em seu caráter linear ou com o predomínio do tempo passado. Em relação à dimensão temporal, o tempo presente predominou.

4.2.2 A concepção de professor no Projeto Político Pedagógico

No Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada não há uma referência específica ao conceito de professor. Os professores são denominados de *educadores*, sem uma explicação mais explícita da preferência por esse termo. A

concepção do professor/educador (geral para todos os professores das áreas do conhecimento) foi sendo identificada no transcorrer dos textos do projeto político pedagógico.

Pelo documento é requerida do educador uma postura de mediador, cujas considerações são referenciadas por Paulo Freire (1997):

Devemos pensar num novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Para a recorrente constituição de um ambiente favorável de aprendizagem as relações interativas são constantemente valorizadas no documento, cabendo ao educador recomendações bem específicas:

Acreditamos que para que se efetive o processo adequado de interação entre educando e educador, devem-se estabelecer relações de diálogo, respeito, entrosamento e o educador por sua vez, deve conquistar seu educando, fazendo-o se sentir seguro e confiante, pois assim, o educando conseguirá adquirir autonomia e ampliar suas possibilidades de aprendizagem, enfocando as condutas embasadas nos valores humanos.

A preocupação com a formação continuada do professor é também manifestada:

Também como um dos compromissos por ser um profissional da [nome da Escola pesquisada], o educador deve estar em constante processo de aperfeiçoamento e formação continuada, pesquisando e atualizando seu conhecimento, aprimorando sua ação educativa, participando de congressos, seminários, oficinas e cursos promovidos ou não pela escola, os quais visam sua capacitação e ampliação de seus conhecimentos.

Decorrente dessas considerações e de outras dispersas pelo documento, percebeu-se que o perfil de educador retratado no Projeto Político Pedagógico prioriza o conhecimento pedagógico do professor e para o qual converge, muitas vezes, a preocupação com a constituição de um ambiente “psicológico favorável” a ser estabelecida na relação professor e aluno, demonstrando seguir as prerrogativas dos PCN. Apesar do pleno reconhecimento da importância desses aspectos, há supremacia dessa tendência, ou seja, há uma tendência à pedagogização, conforme

nomeia Schmidt (2009).

O necessário conhecimento do professor advindo das ciências de referência enquanto competência de ser ou “tornar-se professor”, não é expresso diretamente no PPP. Somente no comentário que traz a preocupação com a formação continuada, pode-se “lê-lo” nas entrelinhas, inferindo-se que o “*conhecimento*” lá citado seja o conhecimento científico.

No tocante ao tempo, não se pode afirmar que havendo uma concepção de professor/educador que enfatiza a pedagogização dos saberes e que se distancia das ciências de referência, leve a práticas educativas que resultem na predominância de alguma das dimensões passado, presente ou futuro. Entretanto, convém lembrar que no caso da disciplina História, Oliveira e Schmidt (2011) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História - (PARANÁ, 2008) apontam que o afastamento da ciência de referência pode levar à precarização do próprio conhecimento escolar.

4.2.3 A concepção de aluno no Projeto Político Pedagógico

Segundo Barca (2001, p. 15), algumas pesquisas dos Estados Unidos e Canadá demonstraram que:

[...] as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas.

Esse entendimento é sinalizado no PPP da Escola pesquisada ao afirmar-se que, “*ao ingressar na Educação Infantil, a criança³¹ já traz consigo uma bagagem de conhecimentos, pois desde o seu nascimento, passa a constituir-se como um ser histórico, inserido em uma sociedade e a vivenciar determinada cultura.*”

A percepção da criança como um ser social é revelada, ainda, do seguinte modo:

A criança é real e concreta, situada social e historicamente, sendo um ser único, com suas particularidades e diferenças, que pensa, opina, discorda e

³¹ A Escola pesquisada adota uma tendência de desconsiderar o termo “aluno” e a adoção do termo “criança” para a faixa etária da Educação Infantil.

constrói conhecimentos a partir das interações que estabelece com as outras pessoas e com o meio, um sujeito ativo, construtor de sua própria história.

Há o registro no documento que os conceitos temporais básicos como antes e depois; hoje, ontem e amanhã; as extensões como dia, semana, mês e ano, bem como a questão das idades (o que é novo, velho, o que é atual e o que é antigo), são trabalhados de forma gradativa desde o Maternal, na Educação Infantil. Embora esta etapa educacional não seja foco deste trabalho de pesquisa considerou-se importante registrar tais práticas escolares, na medida em que demonstram haver o reconhecimento que a criança é capaz de aprender História e pensar historicamente, como apontou Cainelli (2010, p. 19).

Percebeu-se que a linguagem do PPP referente à Educação Infantil expõe uma grande preocupação com aspectos ligados à afetividade, ao “cuidar”, à aprendizagem lúdica, ao brincar, que vai se modificando ao se aproximarem as argumentações sobre o Ensino Fundamental, especialmente dos anos finais. Logicamente, é um movimento esperado; mas neste processo, por meio da chamada “*(re)constituição da identidade*” (que trata da passagem do aluno da infância para a adolescência) permanece a preocupação com as “*transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais.*” Reforçou-se, então, que a questão da afetividade é valor buscado nas relações durante todo o percurso do aluno, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

É reconhecido no PPP que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de ações que, em conjunto, atuam como uma forma de identidade representativa da faixa etária. Eles passam a utilizar, por exemplo, um tipo de vocabulário específico, incorporam os modismos e formas de expressão. Os comentários não chegam a caracterizar o conflito apontado por Dyrell (2007) que pode haver entre o “ser jovem” e o “ser aluno”; mas é certo que a Escola reconhece que se trata de uma faixa etária diferenciada, que requer atitudes pedagógicas diferenciadas. De modo geral, as orientações transmitidas pelo PPP revelam a atenção com a formação da identidade do aluno, com o fortalecimento de uma autoimagem positiva e com o desenvolvimento da autoconfiança.

Enquanto proposta de formação, o perfil aspirado desse jovem/aluno ou do educando³², como é referenciado no PPP, encontra-se permeando as diversas áreas de conhecimento do PPP. Dessas áreas extraíram-se algumas citações, como as que se seguem: *“Os trabalhos com a área Língua Portuguesa se direcionam como condição para a construção da autonomia.”* Ou: *“As práticas com a Língua Portuguesa na Escola têm por fim ajudar o aluno a atingir seus próprios objetivos próprios, construir os próprios conhecimentos e participar criticamente da sociedade em que vive.”*

Entre as argumentações para a área das Ciências Naturais, a expectativa é formar alunos *“mais propensos a participar, ativa e conscientemente da sociedade, em busca constante de uma melhor qualidade de vida para o planeta como um todo.”* Ou ainda, alunos que

[...] estejam preparados para um mundo acelerado e de intenso de desenvolvimento tecnológico, que sofre constantes e rápidas mudanças. Por isso, precisam desenvolver progressivamente a capacidade de leitura, interpretação, análise como condição para poderem participar na transformação da realidade em que estiverem inseridos.

A disciplina Filosofia é referenciada com a função de *“desenvolver no jovem uma atitude investigativa [...], a razoabilidade (capacidade de produzir acordos, consensos sobre uma verdade, mesmo que provisória), mantendo uma situação de diálogo, livre de coerção e apesar da diversidade.”*

O Projeto Político Pedagógico reserva uma gama de expectativas em relação à disciplina História como contributiva para a formação do aluno. Primeiramente, lembrando a importância para a criança e para o adolescente de participar de grupos e de se sentirem inseridos socialmente, o documento reforça, por meio da disciplina, a preocupação com o fortalecimento da autoestima e formação da identidade. Assim, a História é chamada a contribuir não só para ampliar os conhecimentos específicos da área, mas também para a construção da autoimagem que auxilie o aluno a participar de uma maneira efetiva na sociedade. Por sua vez, o PPP expressa “identidade” como um processo de construção e reconstrução contínua pelo aluno enquanto sujeito historicamente situado, distanciando-se de qualquer concepção que preconize que seu caráter seja inato.

³² Esta nomenclatura é utilizada para o aluno do Ensino Fundamental. Não se encontrou explicações para a preferência por tal substantivo no Projeto Político Pedagógico.

O ensino de História estaria compromissado também com o desenvolvimento do sujeito histórico, cuja concepção compreende a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes, comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e solidária. Citações explícitas, como a *disciplina o credencia [o aluno] como um sujeito histórico situado em momentos e espaços sociais, capaz de explicar e reconstruir a própria historicidade*, ratificam o compromisso.

Na extensão, deseja-se que o aluno da disciplina História seja capaz de dominar elementos conceituais que lhe permitam, ante a realidade, situar-se no momento histórico, pensá-lo historicamente, para depois reagir e atuar sobre essa mesma realidade. Não há maiores detalhes sobre quais seriam esses “elementos conceituais”, mas a citação pode sugerir também o desenvolvimento de uma orientação temporal.

Concluiu-se, então, que a concepção de educando da Escola pesquisada não se voltou para as orientações dos Parâmetros voltadas para a formação do aluno para o trabalho. Tampouco se identifica com a visão tradicional de aluno, ou seja, aquele que apenas recebe as informações prontas do professor. Para “*explicar e reconstruir a própria historicidade, para reagir e atuar sobre a realidade*” e para “*tornar-se um cidadão crítico, participativo e atuante, comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e solidária*”, outra prática educativa precisa ser considerada. Para o desenvolvimento de todas essas capacidades a incidência no tempo passado não basta. Como não basta a fixação no presente. É preciso, ainda, criar expectativas de futuro. Logo, para atender as expectativas do PPP quanto à concepção idealizada de aluno, as três dimensões temporais precisam compor o processo de ensino e aprendizagem.

Com essa concepção de aluno, o trabalho se segue no levantamento mais específico da concepção da disciplina História no Projeto Político Pedagógico.

4.2.4 A concepção da disciplina História no Projeto Político Pedagógico

A parte do currículo destinada especificamente à disciplina História no projeto político pedagógico representa pouco mais de dez por cento do total da carga horária destinada aos anos letivos escolares, respeitando a normatização

legal. Assim, não há por parte da Escola, um privilégio maior para a disciplina, que se efetiva, então, por meio das três horas/aula semanais.

Seguindo a mesma coerência expressada em todo o PPP, a proposta para a disciplina História se estrutura seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História. Não há citação de nenhum teórico referenciado pela historiografia.

Pode-se dizer que, em coerência com as considerações gerais que regem todas as áreas do conhecimento do PPP, o objetivo mais evidenciado para a disciplina História é aquele que se volta para a cidadania, havendo sempre a pretensão de que o seu ensino contribua de modo significativo para o desenvolvimento do aluno.

A concepção de cidadania apresentada nas entrelinhas do PPP é ampla, abrangendo desde uma tendência para a perspectiva materialista histórica em que *“o ensino de História deve contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para a formação de um educando político, capaz de compreender a estrutura do mundo da produção, no qual está inserido e nela interferir”*, até as questões culturais, envolvendo as relações sociais, de gêneros e de poder. Embora reconhecendo no professor o protagonista responsável pela ampliação, condução e direção de todo o processo, ressalta-se que para a concretização da meta do desenvolvimento da cidadania é importante que o educador e o educando se situem como sujeitos construtores, reelaborando e construindo o conhecimento, com base nos problemas do cotidiano.

Nas orientações gerais que regem a disciplina parte-se da afirmação que *“o ensino de História da Escola descarta a visão tradicional de Educação, uma vez que não se considera a aprendizagem como memorização.”* Afirma-se, então, que o ensino se estabelece visando à compreensão das relações humanas e das realizações em sociedade e que a disciplina deve contribuir para que o aluno venha a constituir-se como um sujeito histórico, de modo a ser capaz de explicar e reconstruir a própria historicidade. Completa-se que, *“para que se conceba um sujeito histórico, o ensino de História precisa estar vinculado à formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, mais justa e solidária.”*

Ainda referente à disciplina História, o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada indica que a mesma deve apoiar-se na experimentação de situações do

mundo em que o educando vive, estimulando-o a estabelecer relações entre essas e os fatos que estão acontecendo ou que já aconteceram no seu entorno próximo e distante. Desta maneira, *“partindo da percepção de que é um indivíduo inserido num tempo e espaço próprios pretende-se que o educando amplie progressivamente as suas vivências e possa compreender realidades mais abrangentes e complexas.”*

Justificando o exercício da cidadania, o documento reforça que a disciplina História deve oportunizar reflexões sobre as atividades humanas em geral, as relações sociais, os intercâmbios culturais, a problemática ambiental, as relações entre os gêneros, os processos de construção de identidades e redes de sociabilidade e as relações de poder.

Ao estabelecer uma associação entre tempo e formação para a cidadania, a concepção de ensino de História é ampliada no Projeto, caracterizando-se como um estímulo à busca da compreensão tanto do passado como do presente. Justifica-se, assim, ser um dos caminhos para a formação de cidadãos aptos não apenas a exercer sua cidadania num sentido restrito, voltados tão somente à satisfação de interesses particulares, mas também capacitados a intervir na realidade social, adotando uma postura cidadã, de um caráter transformador. Por isso,

[...] seu estudo [da disciplina História] enseja uma profunda reflexão sobre a atividade humana em geral, as relações sociais, os intercâmbios culturais, a problemática ambiental, as relações entre os gêneros, os processos de construção de identidades e redes de sociabilidade e as relações de poder em âmbitos como o político, o econômico, o cultural e o religioso, entre outros cuja compreensão é de grande relevância para o exercício da cidadania no sentido amplo.

Como prática educativa, a avaliação é entendida como uma construção humana gradual, demonstrando-se seguir uma fundamentação piagetiana. Assim, a avaliação é concebida como um processo que se concretiza a partir de um determinado conhecimento do aluno, no qual outros vão se somando paulatinamente, por meio das chamadas assimilação e acomodação. Neste sentido, *“é preciso antes de tudo, avaliar e valorizar os progressos, os avanços e as conquistas do educando em termos de aprendizagem, e não se apegar de modo exagerado ao que ele ainda não aprendeu.”*

Cita-se que os objetivos da aprendizagem de História são embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os que se referem diretamente ao tempo são os seguintes:

- *Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.*
- *Estabelecer relações entre o presente e o passado.*
- *Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado.*
- *Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, culturais e econômicas nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.*

Percebeu-se, porém, que nos comentários relativos exclusivamente ao tempo no PPP, o passado é hegemônico. É expresso que a História tem o tempo passado como objetivo de estudo. Considera-se, então, a dificuldade da criança no entendimento desse “passado” e justifica-se a disciplina como contributiva para lhe facilitar a compreensão do presente. Demonstra-se, assim, que se visualiza a História como “a ciência que estuda o passado para compreender o presente em vista de um futuro melhor”, apontada como uma definição mecânica por Horn e Germinari (2009, p. 50).

A seleção dos conteúdos contribui significativamente para essa percepção. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, eles são elencados separadamente para cada um dos quatro anos escolares. Por sua vez, cada ano é dividido em quatro bimestres, nos quais os conteúdos são apresentados sob a forma de títulos e subtítulos. Percebeu-se que a seleção dos conteúdos apresentada é congruente com a divisão clássica da História, partindo-se, no 6.º ano, da chamada Pré-História e seguindo em direção a Idade Contemporânea, tratada no 9.º ano.

Desta forma, verificou-se que os procedimentos teórico-metodológicos para a disciplina de História, em que se situa a história local como o embasamento para o desenvolvimento do trabalho educativo se direciona apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este segmento enaltece-se que, a partir da identidade cultural das famílias dos alunos, do bairro se segue para contextos mais complexos. Reforça-se que pela perspectiva local, *“permite-se ao educando vincular seu próprio ambiente a um passado mais amplo”*. Entendeu-se, então, que se sugere partir de um contexto próximo ao aluno para depois ir ampliando o seu entendimento de mundo. Constatou-se que esta forma de direcionar as ações, partindo-se daquilo que se acredita ser mais próximo ao aluno, culmina no 5.º ano, com o estudo do Paraná³³.

³³ Conteúdo obrigatório, conforme Lei n. 13.381/01.

4.2.5 Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada

A maior riqueza em termos educacionais que se encontrou no Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada foi a demonstração recorrente da busca pelo desenvolvimento do conceito do que entende como cidadania e no estabelecimento de um ambiente favorável de aprendizagem por meio de relações fundamentadas no diálogo entre professor e aluno.

Outros fatores que implicam no processo educativo do aluno como um todo e que não se relacionam com este trabalho de pesquisa estão presentes no PPP da Escola, como por exemplo, a preocupação com um ensino de qualidade, calcado na política de se manter um número reduzido de no máximo vinte alunos por turma; o compromisso de só manter em seu quadro profissionais capacitados, de acordo com a legislação. Um ponto que chamou a atenção no PPP foi a canalização para a plasticidade e expressividade do corpo, demonstrada pela inclusão da arte circense como constituinte da matriz curricular. A valorização do teatro integrando-se à literatura e ao cinema também é bastante perceptível, enquanto proposta para a área de Artes.

Em relação à disciplina História, pode-se dizer que, de modo geral, encontraram-se no PPP indícios textuais que correspondem às historiografias que envolvem os ideais dos Annales: importância da história local, valorização da identidade cultural, construção da História por indistintos protagonistas e importância das relações sociais.

Quanto ao tratamento dado ao tempo, também se encontrou citações que contrariam a concepção da metodologia da História dita tradicional, como as que afirmam que *“a História não pode ser somente uma sequência de fatos com causas e consequências diretas; ou a História deve ser vista como o tempo e lugar onde os protagonistas da vida cotidiana produzem sua existência, constroem uma identidade, carregando traços de uma memória coletiva.”*

Entretanto, ao se tratar da concepção de tempo edificada por meio da seleção de conteúdos não se pode considerar outra tendência que não a positivista no PPP. Embora existam citações explícitas na listagem dos objetivos direcionadas para o estabelecimento da relação entre presente e passado, não há indicação da superação da linearidade cronológica. Os conteúdos selecionados para os

respectivos anos escolares seguem obedecendo a divisão clássica da História: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, a serem tratados periodicamente do 6.º ao 9.º ano.

A não observância às orientações dos PCN – História - em relação ao tempo em outra direção talvez se dê pelas próprias contradições existentes naquele documento. Como já exposto anteriormente, se no texto dos Parâmetros se encontram muitas orientações que demonstram extrapolar o tratamento linear ao tempo, na ordenação e descrição mais objetiva dos conteúdos, manteve-se, porém, a apresentação em forma linear tradicional. Na oportunidade se questionou que tipo de “leitura” uma escola que seguisse os PCN – História – faria. A resposta obtida apontou para a adoção da concepção linear de tempo histórico, o que conduz a uma predominância da dimensão passado.

Decorrente ou não às contradições dos PCN – História – encontrou-se um comentário PPP revelando um discurso não claro em relação às dimensões tempo e espaço:

Os materiais didáticos teórico-metodológicos favorecem e ajudam o corpo discente da [nome da Instituição], auxiliando a compreensão e a reflexão, de modo que o educador deve disponibilizar diversos recursos, tais quais: documentos, fotos, vídeos e outros, para a abordagem de temas como: noção de tempo e espaço, semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, fatos simultâneos, resistência e domínio.

Entendeu-se que “os materiais didáticos teórico-metodológicos” poderiam ser o livro didático e o manual do professor, o acervo da biblioteca, os recursos audiovisuais tanto da Escola como do próprio Professor; mas no documento analisado não há maiores explicações ou possíveis relações mais esclarecedoras. O mais significativo, porém, foi perceber que, no comentário, o tempo (com suas extensões de semelhanças, diferenças, permanências e mudanças) e o espaço são configurados como “temas” específicos e não como dimensões históricas para situar os acontecimentos históricos selecionados para o estudo. Assim, a citação leva a questionar sobre o entendimento das noções que poderiam estar agregadas à perspectiva de tempo e espaço, bem como se questiona as noções de “semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, fatos simultâneos, resistência e domínio” apresentadas.

Assim, é inevitável indagar se os procedimentos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem dinamizados pelo professor possam superar, de certa

forma, a estrutura linearizada que os conteúdos impõem para que se possa atender a idealização de “educando” compromissada no PPP.

Em se tratando de material didático, na sequência dos estudos se traz o livro didático adotado pela Escola pesquisada. Este material não fora previsto anteriormente como procedimento metodológico da pesquisa, mas ao ser incorporado em seu andamento, tornou-se fonte significativa de dados.

Enquanto material didático, o livro didático compõe outra parte significativa do currículo da Escola, uma vez que gerado a partir de visões e recortes acerca da cultura de determinada sociedade, reflete “o que pode ser” e “o que deve ser aprendido” em relação à disciplina e, de forma velada “o que deve ser suprimido e descartado”, de modo a condensar em si, uma das mais importantes formas de currículo semielaborado.

4.3 O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA ESCOLA PESQUISADA

Atualmente, os livros didáticos têm composto o cotidiano escolar de modo bastante natural. Bittencourt (2011, p. 301) afirma que pela familiaridade com o uso do livro didático é fácil identificá-lo e diferenciá-lo de outros tipos de livros. Mas, por outro lado, segundo a pesquisadora:

[...] trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, caracterizada pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

Para Chopin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Assim, para o autor, tem-se: a *função referencial*, também chamada de curricular ou programática, na qual o livro é considerado como o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações; a *função instrumental*, na qual o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de

métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.; a *função ideológica e cultural* pela qual “se tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, o que pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.” Por último, a *função documental*³⁴: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Num paralelo com as funções referencial e instrumental de Chopin, Bittencourt (2011, p. 315), ao retratar as dimensões do livro didático, afirma que “não é apenas livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem”.

Entende-se que as peculiaridades contidas no livro didático de História se somam ou se hibridam às considerações que caracterizam os livros didáticos de todas as disciplinas em geral. Assim, em certa congruência com o pensamento de Chopin, Cainelli, (2010, p. 24) aponta três grandes funções do livro didático para a disciplina História: “disseminador de conteúdos autorizados e legitimados pela ciência História” e como objeto cultural, “um formador de identidades e como fiel depositário de memórias e valores.”

Para a pesquisadora Cainelli, os livros didáticos tanto podem auxiliar a ensinar História, como podem também comprometer esse ensino. Uma das questões apontadas pela pesquisadora seria a de que tais livros se estruturam por meio de conteúdos pré-definidos, não podendo levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Outra questão volta-se para uma das funções do ensino de História que é de orientar para os problemas da vida prática. Nesta perspectiva, “o livro não poderia ser considerado como detentor de saberes inquestionáveis. O livro serviria de articulador dos conteúdos históricos que seriam trabalhados em sala de aula.” (CAINELLI, 2010, p. 28)

De acordo com o depoimento da Coordenadora da Escola pesquisada, desde 2004 (quando foi lançado o primeiro Guia de Livros Didáticos para os anos

³⁴ Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPIN, 2004, p. 552)

iniciais do Ensino Fundamental), os guias de livros didáticos disponibilizados pelo MEC têm sido utilizados para orientar as escolhas desse material para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar da Instituição.

No ano letivo de 2014, o livro didático adotado pela Escola pesquisada para a disciplina escolar História intitula-se História e Vida Integrada, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, autores consagrados nesse segmento. A edição que embasa este trabalho de pesquisa é a de 2011, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011 - PNLD 2011 -, conforme o Guia PNLD 2011³⁵.

Compondo uma Coleção, História e Vida Integrada se apresenta em quatro volumes, sendo um para cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Congruente com o título geral, os conteúdos de História se apresentam integrados, ou seja, História do Brasil, da América e Geral em organização sincrônica de tempo. Na apresentação da coleção aos alunos afirma-se que esta reúne os mais variados temas sobre História Geral e História do Brasil, de modo a levá-los a conhecer os acontecimentos locais e globais, bem como a perceber as relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Também indica que o material serviria ao aluno de instrumento para ampliar a sua leitura de mundo e para pensar o ser humano no tempo.

Cada volume da coleção está dividido em unidades e capítulos e cada capítulo, por sua vez, é composto de duas partes mais abrangentes: o chamado texto explicativo e as atividades a serem realizadas pelos alunos.

Na sequência estabelecida pelos volumes, parte-se, na proposta para o 6.º ano, das “Origens da humanidade”, “Povos antigos” “Grécia e Roma antigas”. Do “Mundo feudal” até “O empreendimento colonial português na América” é o recorte previsto para o 7.º ano. Iniciando pela influência dos pressupostos do chamado Século das Luzes chega-se ao “Início da República brasileira” no 8.º ano. O volume para o 9.º ano volta-se para o século XX, culminado com “Do fim da Guerra Fria ao capitalismo globalizado”.

Na estrutura apresentada pela Coleção reconhece-se prontamente a dimensão linear de tempo histórico, numa configuração que espelha o tempo

³⁵ O Guia condensa pareceres “de outros professores que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa”, pareceres estes embasados em critérios estabelecidos em edital publicado pelo MEC, sobre a qualidade das obras inscritas na edição 2011 do PNLD. (BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011: História, 2010, p. 9)

cronológico. Logo, não causa surpresa o parecer do Guia PNLD 2011 acerca da *metodologia da História da Coleção*:

A metodologia da História estrutura-se a partir de uma narrativa cronológica, dentro de uma proposta de História Integrada, na qual inexistente separação entre a História do Brasil, das Américas e a Geral. Em termos teóricos e historiográficos, propõem-se reflexões no âmbito do campo da História Social e Cultural. Contudo, em seu texto base, a coleção apresenta narrativa marcada pela linearidade, na qual o conhecimento histórico aparece organizado de maneira factual, que valoriza especialmente a História Política e Social. (BRASIL, 2010, p.42)

Há, por isso, a recomendação no Guia PNLD 2011 para que o professor utilize outras partes da obra uma vez que se reconhece que os textos-base em geral, não suplantam uma narrativa cronológica, de caráter informativo. (BRASIL, 2010, p. 43) Assim, a expectativa é que o professor, por meio da sua relativa autonomia em sala de aula, direcione a sua prática para além da linearidade cronológica propondo atividades diferenciadas, ou até mesmo concentrando suas ações nos complementos apresentados nos livros da Coleção, extrapolando os textos-base, como aponta o próprio Guia: “os textos de apoio e as atividades propostas no LA [livro do aluno] são mais coerentes com a renovação teórica anunciada e estimulam a crítica à História que privilegia por demais os acontecimentos políticos.” (BRASIL, 2010, p.42)

Considerou-se exceção a essa estrutura generalizada de texto-base, a primeira unidade do volume destinado ao 6.º ano (Origens da humanidade) que em seus primeiros capítulos concentram as indicações dos princípios historiográficos que deveriam sustentar toda a Coleção, inclusive as considerações específicas em relação ao tempo. Reconhecendo a sua importância, passa-se a descrever sucintamente as perspectivas apontadas.

No primeiro texto se questiona “Por que estudar História?” A resposta não é dada, deixando a entender que os historiadores podem respondê-la de diferentes maneiras e que o aluno, com a progressão dos estudos, poderá, mais tarde, formular a sua própria resposta. Entretanto, nas propostas de atividades para os alunos, pede-se que cada um deles escreva sua opinião sobre a importância do estudo da História. As orientações contidas no manual do professor – MP - indicam que os alunos devem produzir um texto sobre os significados contemporâneos do estudo da História, o que seria talvez uma tarefa bem difícil sem uma orientação mais direta do professor. O MP sugere, ainda, que o professor oriente o aluno “a

refletir sobre a importância do estudo do passado para a compreensão da trajetória da humanidade identificando as origens históricas dos problemas contemporâneos.” Nesta colocação a necessária relação entre passado e presente é solicitada. De modo geral, as afirmações trazidas no livro e expectativas da produção dos alunos demonstram a visão de uma História construída e de verdades relativas.

O trabalho do historiador é traduzido como o de promover a reconstrução do passado. Explica-se sobre a utilização de diferentes fontes e evidências de acordo com o tempo e espaço em que foram produzidas e da necessidade do estabelecimento dessas coordenadas históricas para todo acontecimento estudado pelo profissional. É explicado que as evidências fornecem pistas, mas que também expressam determinada visão de História, de acordo com o ponto de vista do sujeito que a produziu (o relato de um escravo é diferente do relato do senhor de engenho, por exemplo). Ao solicitar que o aluno elabore uma lista contendo evidências de sua história de vida, é esperado que o aluno reflita sobre procedimentos históricos a partir de sua experiência pessoal. Pede-se, ainda, que o aluno também imagine um historiador no futuro, vendo essas mesmas evidências, que tipo de pensamento poderia lhe ocorrer. Reconhece-se que se trata de propostas bem ricas, abrangendo, inclusive, as relações entre presente e passado e ainda, presente e futuro. Porém, acredita-se que a sua concretização só seja possível com a mediação do professor para que se alcance o objetivo da “reflexão” do aluno no “passeio” pelo tempo, incluindo a sua inferência em relação ao futuro.

Acerca do termo “sujeito”, a partir da afirmação de que “todas as pessoas são sujeitos da História” é solicitado que o aluno pesquise o significado de sujeito como substantivo e não como adjetivo. Logo, é esperado que o aluno encontre os sinônimos voltados à *pessoa*, ao *indivíduo* e que, diante disso, associe a noção comum de sujeito à ideia de que todos participam e constroem a História.

Para a interpretação de uma imagem há um alerta no sentido de se levar em consideração o tempo em que a mesma foi produzida (uma pintura pode mostrar uma cena histórica passada muito tempo antes da sua confecção). Assim, é orientado que o aluno leia a legenda ou realize uma pesquisa sobre determinada imagem que se esteja estudando. A aprendizagem deve ser demonstrada pelos alunos respondendo a questão “De que maneira o historiador realiza seus estudos sobre as experiências humanas ao longo do tempo?”, em cuja resposta espera-se

que eles citem as diversas fontes possíveis de estudo e que demonstrem entender tratar-se de indícios de modos de vida de determinado tempo.

A unidade traz a afirmação de que todas as pessoas fazem História, “e não apenas as poucas personagens transformadas em heróis, como generais, governantes, reis ou rainhas”. Complementa-se: “negros, indígenas, mulheres, camponeses, operários, ambulantes, sem-teto: há muito tempo relegados à condição de excluídos da História, hoje têm suas experiências cada vez mais incluídas na perspectiva do estudo da História.”

A riqueza das questões apresentadas nessa unidade correspondendo aos estudos historiográficos contemporâneos se restringe a esse volume do 6.º ano, justamente correspondendo à faixa etária em que o aluno está se adaptando a mudança estrutural de ter um professor específico para cada disciplina, a exemplo da História. De certa forma, é esperado que o aluno entenda toda a construção do conhecimento histórico em um único mês de um bimestre, se respeitada a ordem de conteúdos exposta na Coleção. Não se quer dizer que não se deva começar com essas questões, mas que no decorrer dos volumes seria necessário resgatar periodicamente esses embasamentos para que o aluno possa responder de maneira coerente à questão “Por que estudar História?”. Somente no volume do 8.º ano é resgatada a importância da História, onde também se ressalta que a História pode ser contada de diferentes maneiras dependendo do ponto de vista do historiador (a Guerra do Paraguai é apresentada sob três pontos de vista). Há também a observação sobre a importância de se evitar o anacronismo. Outro exemplo é o conceito de “evidência” de acordo com o seu significado histórico, que só aparece expresso para o aluno nesta primeira unidade do 6.º ano.

Acerca do tempo histórico, essa mesma unidade destaca o tempo cronológico, reforçando-o com a apresentação de diferentes tipos de calendários. Registra-se o calendário solar como relacionado à religião cristã, demonstrando-se como contar os séculos, a partir dele. Acrescentam-se as especificidades em relação ao tempo ao apresentar as noções que o historiador em seu trabalho leva em consideração: tempo cronológico (sequência dos acontecimentos), tempo breve (fenômenos ocorridos em um período de tempo curto, como a duração de um governo) e tempo das longas durações (fenômenos que atravessam gerações, como uma crença religiosa), porém, sem maiores explicações para estes dois últimos. É ressaltado que “nos tornamos pessoas de um tempo específico” e que “mantemos

uma constante relação com o passado, com as experiências vividas por outros indivíduos, em tempos e lugares distintos”.

Em outra atividade se pede que se explique a frase: “O passado é um campo cheio de possibilidades e alternativas.” Nas respostas espera-se que os alunos demonstrem entender que há várias formas de interpretar o passado e diferentes possibilidades e alternativas para narrar os acontecimentos.

4.3.1 Considerações sobre o livro didático adotado pela Escola pesquisada

Relativo às considerações do Guia PNLD 2011 a respeito do tratamento linear temporal constatou-se que o estudo do passado se caracteriza como predominante nas propostas da obra. Assim, embora se apresentem alguns textos e imagens enfocando o presente, toda a fundamentação de determinado conteúdo é o passado, ou seja, sempre se parte do passado para se chegar ao presente; o inverso não foi verificado. Assim, são propostas atividades como “compare como era no passado” com “o que está sendo atualmente”, na esperança que o aluno consiga entender o passado enquanto patamar histórico e cultural significativo e as mudanças ou não mudanças que se refletem no presente, especialmente quanto aos aspectos culturais. Nessa configuração, com algumas exceções, o passado se apresenta para o aluno como uma dimensão estática, fixa e imutável, minimizando sobremaneira o desenvolvimento do pensamento histórico que é pelo presente que se reconstrói, de determinada maneira, o próprio passado.

Acredita-se que a opção pelo livro didático História e Vida Integrada esteja implicada com a fundamentação do projeto político-pedagógico da Escola pesquisada no tocante: ao atendimento ao perfil da sua comunidade, para a qual o futuro vestibular a ser enfrentado pelo aluno já é vislumbrado; à valorização dada ao desenvolvimento da cidadania do aluno, como orienta o Guia PNLD 2011: “O uso desta coleção é adequado para professores que desejem trabalhar com volume grande de conteúdos e que busquem priorizar uma reflexão em torno das questões relativas à construção da cidadania.” (BRASIL, 2010, p. 43)

Outro ponto de influência pode ter sido os comentários bastante positivos trazidos pelo Guia PNLD 2011 referente à *metodologia de ensino/aprendizagem*:

[...] a metodologia de ensino/aprendizagem é pautada pela exploração de uma variedade de estratégias, expressas em variado e bem selecionado

conjunto de textos, imagens, mapas, gráficos e tabelas, apresentados em boxes. A obra favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas dos alunos, bem como seu letramento, graças ao emprego de diferentes gêneros textuais. As atividades e os exercícios são variados, estimulantes e estão efetivamente integrados aos conteúdos dispostos nos capítulos. Estimula-se a aprendizagem colaborativa entre os alunos, por meio da proposição de trabalhos coletivos que oportunizam a comparação de textos e fontes históricas. (BRASIL, 2010, p.42)

De modo geral, pode-se dizer que o livro didático reforçou tendências do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, de modo a induzir práticas educativas que privilegiam uma abordagem voltada para a visão quadripartite da História, referendada pela perspectiva linear e cronológica de tempo histórico e, conseqüentemente, com o predomínio da dimensão passado. Esta percepção se confirmou mediante as observações em sala as quais serão relatadas na sequência deste trabalho.

Respeitando a ordem em que se procedeu a coleta de dados, segue-se, agora, mais um componente estruturador do currículo escolar: os planejamentos elaborados pelo Professor da disciplina História.

4.4 OS PLANEJAMENTOS DO PROFESSOR DA DISCIPLINA HISTÓRIA

A Coordenação da Escola pesquisada, com a concordância do Professor da disciplina História, liberou os planejamentos relativos ao primeiro e segundo bimestres letivos de 2014 do sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental. Cabe esclarecer que o nono ano é ministrado por outro Professor e a Coordenação entendeu que seria melhor concentrar o trabalho de pesquisa nesses anos escolares, evitando, assim, eventuais comparações que pudessem constranger um ou outro Professor.

4.4.1 Considerações sobre os planejamentos do Professor da disciplina História da Escola pesquisada

Os planejamentos se apresentaram formatados de maneira bem objetiva, trazendo a relação dos conteúdos a serem trabalhados, as respectivas datas/n.º de aulas/hora, a forma de abordagem para cada bloco de conteúdos (em que a aula

expositiva dialogada concentra a maioria das abordagens) e as tarefas correspondentes.

As atividades previstas para as três primeiras horas/aula são idênticas para as três turmas: Apresentação da turma, do professor, combinados para o ano letivo; iniciação ao pensamento histórico; linha do tempo; História: várias possibilidades e o trabalho do historiador.

Nas previsões registradas para a quarta aula em diante, a análise dos planejamentos revelou que em relação aos conteúdos, todos eles tiveram como título e subtítulos os mesmos do livro didático, obedecendo, inclusive, a mesma ordem sequencial, com um mínimo de exceções. Confirmou-se, portanto, que a seleção de conteúdos dos planejamentos foi definida pela estrutura do livro didático.

Assim sendo, o encadeamento entre PPP, livro didático e planejamentos só puderam prognosticar práticas escolares que privilegiam uma abordagem na disciplina que ratifica a configuração quadripartite de História e a perspectiva linear cronológica de tempo histórico. Logo, reforçou-se a predominância do tempo passado por meio dos planejamentos do professor. Foi com estas percepções que se iniciaram os trabalhos de observação em sala de aula.

4.5 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Conforme acordado com a Coordenação da Escola pesquisada obteve-se autorização para se observar as primeiras aulas do ano letivo da disciplina História das turmas do 6.^o, 7.^o e 8.^o anos.

No dia marcado para a observação empírica, antes de iniciarem as aulas, fomos apresentados ao Professor de História, uma pessoa aparentemente bem jovem. Rapidamente, comentou-se sobre o trabalho de pesquisa voltado para o tempo e que se gostaria de levantar a expectativa dos alunos no sentido de gostarem ou não da disciplina. O Professor disse que já havia previsto algo semelhante para as primeiras aulas. Resolveu-se aguardar os acontecimentos.

Assim, acompanhando o Professor, adentrou-se à sala de aula do 7.^o ano com respeito e atenção, de modo a senti-la como local em que interagem seres humanos que carregam consigo suas experiências familiares e comunitárias e que por isso trazem suas vivências, valores, costumes, gostos, modos de falar, enfim,

maneiras de ver e de pensar o mundo, que as agregam e ao mesmo tempo, as diferenciam umas das outras.

4.5.1 Primeiro dia – turmas do 6.º, 7.º e 8.º anos

No primeiro dia de observação, sentou-se numa das últimas carteiras. Estas estavam enfileiradas, numa configuração tradicional. Como a Coordenação havia comentado, realmente, as turmas são compostas por um número reduzido de alunos, num espaço proporcional que acolhe a todos, mas que favorece uma maior proximidade alunos-professor. Soube-se que são dezessete alunos no 6.º ano, quinze no 7.º e quatorze alunos no 8.º ano.

Como se tratavam das primeiras horas/aula do ano letivo, o Professor começou se apresentando: informou ser licenciado em História e em Pedagogia, ter 31 anos, casado, sem filhos e que trabalha no turno da tarde em uma escola da rede municipal de ensino, lecionando para o 5.º ano.

Na sequência fomos apresentados como “alguém” que ali estaria para estudar História e levantar a importância da disciplina. Reconhece-se que os reais objetivos não foram esclarecidos para os alunos, mas em comum acordo com o Professor, concordou-se em dar essa justificativa para a nossa presença. Acredita-se que ajudados pela situação de ser início do ano letivo e por entrarmos em sala acompanhada desde os primeiros momentos pelo Professor, nossa presença não causou constrangimento por parte dos alunos, que logo se comportaram como se não houvesse ninguém diferente lá. Sentiu-se que, para o Professor, a nossa presença foi mais perturbadora, parecendo haver uma maior preocupação para que tudo corresse bem, no decorrer das aulas.

Em seguida, cada aluno se apresentou citando o seu nome e se era ou não aluno vindo de outra instituição. Um percentual abaixo de 10% apresentou-se como “novo” na escola. A forma como se deu este primeiro contato com os alunos do 7.º ano se repetiu nas demais salas do 8.º e 6.º anos, nessa ordem.

Em paralelo às apresentações pessoais, o Professor foi indagando aos alunos de todas as turmas, o quanto eles gostavam de História da seguinte maneira: se fosse para pontuar de zero a dez e em relação a outras disciplinas, que nota daria para a disciplina História? A proposta surpreendeu, mas considerou-se muito

adequada, uma vez que possibilitou aos alunos se pronunciarem na forma que conhecem bastante na Escola: notas.

Houve as mais variadas respostas e um percentual significativo apontou para abaixo de seis, inclusive houve zeros. Traduziram-se as notas sob a forma de percentual, conforme Quadro 4, agrupando-as em intervalos de 1 a 5, de 6 a 9 e, em separado, os extremos, por julgar-se serem significativas as notas zero e 10.

QUADRO 4 - RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE O QUANTO GOSTAVAM DA DISCIPLINA HISTÓRIA - TURMAS DO 6.º, 7.º E 8.º ANOS

ANO	INTERVALO DE 1 A 5 %	INTERVALO DE 6 A 9 %	NOTA ZERO %	NOTA DEZ %	TOTAL %
6.º	16	59	00	25	100
7.º	42	25	33	00	100
8.º	43	57	00	00	100

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

O quadro revela uma maior receptividade à disciplina pelos alunos do 6.º ano. A turma mais crítica é a do 7.º ano, abarcando um total de 75% de “descontentes”. Um pouco mais equilibrada está a turma do 8.º ano, mas também abrange um percentual significativo de alunos que não gostam da disciplina. Entre os comentários mais críticos dos alunos dessas duas turmas, citam-se: “Há muitas palavras difíceis que confundem a cabeça.”; “Não gostei de nada que tive que estudar até agora.”; “Só gostei da mitologia grega”; “É muito chato estudar História”; “Me dá sono e eu acabo dormindo quando fico lendo.” Quando o Professor indagava sobre o porquê dessas respostas, os alunos foram evasivos, não expressando mais efetivamente os sentimentos. Percebeu-se que ele não insistiu, até como forma de não constrangê-los. Neste sentido, a forma como se desenvolveu o diálogo foi muito assertiva, pois os alunos que pontuaram com zero não tiveram constrangimento algum em dar essa nota.

Cabe registrar que de todo o grupo de alunos, apenas uma aluna demonstrou, com exemplos, que gosta realmente de História. Contou que costuma assistir no Canal Cultura episódios sobre os períodos históricos; que gosta muito de “viajar” do passado até o futuro.

Durante as pontuações, o Professor fazia expressões de tristeza e de alegria, conforme as notas eram citadas, mas deixando todos se expressarem como queriam, recomendando sempre que eles podiam dizer o que realmente sentiam.

Depois dos alunos, o Professor declarou a sua “paixão” pela História, contando que fez Pedagogia para poder melhor lecionar História. Afirmou que respeita a opinião de todos, mas pediu aos que não gostam o mínimo de atenção na condução dos trabalhos e que, da parte dele, faria o possível para que essa situação se revertesse até o final do ano letivo.

Embora se tenha levantado dados pelas notas dadas pelos alunos, diferente das pesquisas trazidas na Introdução deste trabalho de pesquisa, o levantamento veio comprovar a receptividade negativa da disciplina História pelos alunos.

Os resultados levaram a alguns questionamentos: a) os alunos mais receptivos, ou seja, do 6.º ano, vêm de uma estrutura escolar generalista até o 5.º ano, na qual os alunos não possuem um professor específico para a disciplina História; pode-se então inferir que os Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental dedicaram uma atenção especial ou conduziram o processo de ensino e aprendizagem da História, de modo a envolver, de alguma forma, aos alunos? b) O que teria acontecido aos alunos do 7.º ano na sua experiência de disciplina História, que reverteu de maneira tão significativa o percurso deles em relação à disciplina na passagem do 6.º para o 7.º ano, se a maioria advém da mesma base que hoje enquadra o 6.º ano entre os mais receptivos?

Relata-se a seguir outra questão que foi proposta pelo Professor nesse mesmo dia aos alunos do 7.º e 8.º anos: ele pediu que os alunos citassem algum conteúdo que gostaram de estudar em História, ou alguma coisa de que se lembrassem das aulas de História. Condensou-se as respostas de todas as turmas no Quadro 5, traduzindo-as sob a forma de percentual quantitativo em relação aos temas citados:

QUADRO 5 - RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE CONTEÚDOS DA HISTÓRIA QUE GOSTARAM DE ESTUDAR OU LEMBRAVAM-SE DE TER ESTUDADO – TURMAS DO 7.º E 8.º ANOS

Tema	%
Os indígenas	3
A escravidão no Brasil	10
Grécia, Roma ou Egito antigos	15
Idade Média	3
Pré-História	6
Islamismo e catolicismo	3

QUADRO 5 - RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE CONTEÚDOS DA HISTÓRIA QUE GOSTARAM DE ESTUDAR OU LEMBRAVAM-SE DE TER ESTUDADO – TURMAS DO 7.º E 8.º ANOS - Continuação

Tema	%
Filmes (O Gladiador; Elisabeth)	6
Outras respostas, sem a definição de um tema específico	12
Não souberam responder	42
Total	100

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Percebemos que as respostas estavam ligadas aos conteúdos tratados no ano imediatamente anterior, em sua maioria. Outros, ao responder, se espelharam na lembrança do colega. Mas surpreendeu o número de alunos que não souberam responder, especialmente ao considerar que os alunos do 7.º ano tiveram um ano e os do 8.º dois anos de História no Ensino Fundamental – séries finais, com um professor especialista e mais quatro anos com professor generalista do Ensino Fundamental – séries iniciais.

Em seguida, para as turmas do 7.º e 8.º anos foi distribuído um pequeno papel, no qual foi pedido que os alunos respondessem a seguinte questão: “*O que é História para você?*”, sem a necessidade de identificação. Depois que os alunos responderam, o Professor recolheu os papéis e disse que comentaria as respostas na próxima aula.

Na continuidade foram estabelecidos os “combinados” que podem ser resumidos como as regras que norteariam a condução das atividades a serem desenvolvidas. Foi esclarecido que o livro didático deveria ser trazido em todas as aulas, bem como o caderno para anotações. Explicou-se que o sistema de avaliação da Escola requer quatro médias bimestrais, cuja média aritmética simples credencia o aluno a passar por média se obtiver a pontuação 7,0 no mínimo ou a prestar o exame final se inferior a 7,0. O Professor demorou-se a informar sobre a composição da média bimestral, reforçando a importância das tarefas e da participação em aula e o quanto as conversas paralelas podem comprometer o bom andamento das atividades. Explicou que, para a média bimestral a primeira nota resulta do somatório: um teste (valor 5,0), um trabalho de pesquisa (valor 3,0) mais tarefas solicitadas, comportamento em sala e assiduidade (totalizando 2,0 pontos). O resultado dessa pontuação seria somado à nota da prova bimestral de valor 10 e

depois dividido por dois, resultando na média final do bimestre. Informou que seria rigoroso nas datas de entrega das tarefas e trabalhos, cujos atrasos comprometeriam de imediato o total de pontos a serem obtidos.

O Professor deixou claro que sempre que houvesse dúvidas sobre as explicações que os alunos se manifestassem, pedindo para explicar novamente. Colocou-se à disposição para atendê-los fora do expediente, fornecendo telefone e e-mail para contato.

Ao término das aulas, como tarefas a serem cumpridas para a próxima aula, o Professor solicitou para os alunos do 7.º e 8.º anos que levantassem a origem ou a história dos seus respectivos sobrenomes e para o 6.º ano que trouxessem um objeto antigo ou qualquer coisa que julgasse velho/antigo.

Terminadas as aulas neste primeiro dia, conversamos sobre as respostas que os alunos deram para a questão “O que é História para você?”. Apesar da nossa curiosidade, o Professor informou que estaria analisando as respostas para preparar a próxima aula, de acordo com as respostas apresentadas. Depois disso, poderia nos passar os papéis para o trabalho de pesquisa.

4.5.2 Segundo dia - turmas do 7.º e 8.º anos³⁶

No segundo dia de observação, conforme havia sido determinado, os alunos do 7.º e 8.º anos passaram a relatar as origens de seus nomes. Diversas origens como espanhol, português, alemão, italiano, japonês foram comentadas, mas houve uma aluna que se constrangeu (e até se envergonhou) ao afirmar que *“foi difícil levantar, mas acho que é polonês ou ucraniano.”* O Professor seguiu normalmente, comentando sobre a origem alemã do seu nome, chamando a atenção que, pela aparência um pouco mais amorenada que vem da sua mãe, não revelaria essa origem, tentando encadear um pensamento sobre a miscigenação brasileira, mas não deixou muito claros tais comentários. Não expressou qualquer outro comentário sobre a predominância da origem europeia no ambiente ou da diferenciação entre a Ucrânia e a Polônia, ou ainda sobre as contribuições desses imigrantes, principalmente no Paraná, mesmo que tenha ficado evidente o desconforto da aluna

³⁶ Optou-se em descrever primeiramente as observações realizadas no 7.º e 8.º anos até que se chegue ao uso do livro didático e só depois os acontecimentos do 6.º ano, cujas abordagens já se sustentariam no livro didático, desde os primeiros momentos.

em descender de “tais povos”. Acreditamos ter se perdido aí a chance de concretizar o que Cainelli afirma: “o ensino da história precisa se relacionar com os sujeitos que aprendem começando pela tarefa de ensinar aos alunos a sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos.” (CAINELLI, 2010, p. 19)

Em seguida às apresentações do sobrenome, comentou-se na turma do 7.º ano sobre as respostas dadas à questão “o que significa História para você”. Não foram divulgadas as respostas dadas pelos alunos. O Professor começa dizendo que História não é o estudo do passado. Que esse é o conceito muito utilizado, mas que estaria correto somente em parte. Pediu que não fosse mais utilizado, uma vez que a História estuda o homem e não o passado. Apresentou o livro de Marc Bloch, lendo o conceito de que História estuda o homem no tempo. Exemplificou que em História não se estudam os vegetais ou animais, mas tudo o que envolve o homem. Alguns alunos comentavam: *“Fui eu que coloquei passado”*; outro: *“Eu também”*; outro: *“Errei”*. O Professor retoma tentando “fechar” um conceito, dizendo: *“Bem, se essa for uma questão da prova, poderemos responder assim”*, escrevendo no quadro: *“A História é uma ciência ..., mas o que é ciência?”*, pergunta. *“Ciência é uma forma de conhecimento”*, ele mesmo responde. Então, volta ao quadro e completa: *“que estuda os homens no tempo. Então, se é no tempo, não pode ser só passado.”*

Na turma do 8.º ano, o processo ocorreu de forma semelhante, culminando com o conceito: *“História é uma ciência (forma de conhecimento) que estuda os homens (seres humanos) no tempo (passado, presente).”*

Nos diálogos com as duas turmas, o Professor perguntou: *“Onde se estuda História ou como o historiador estuda História?”* As respostas foram sendo colocadas no quadro, ora surgidas espontâneas, ora induzidas pelo Professor: *“fotos, cartas, fósseis, documentos, filmes, músicas, arquitetura, imagens, dinheiro.”* O Professor completou dizendo: *“A História está em qualquer lugar. Tem que saber olhar. Além disso tudo que já escrevemos no quadro, a História está em objetos, na televisão, nas histórias contadas pelos avós, nas histórias de vida, nos acontecimentos...”* E segue: *“Assim, cada um pode contar de um jeito. Então, a História pode mudar? Pode, depende do livro que estou lendo, do jeito que a pessoa escreveu e do jeito que eu olho a História.”* As explicações tiveram um encadeamento coerente, mas não foi possível se afirmar que todos compreenderam.

Ao final desse segundo dia de observação, o Professor nos entregou os papéis respondidos pelos alunos do 7.º e 8.º anos para a questão: “O que é História para você?”

Analisou-se as respostas antes de se ir para o terceiro dia de observação, resultando nos seguintes percentuais, conforme Quadro 6:

QUADRO 6 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA SOBRE O QUE É HISTÓRIA PARA VOCÊ? – TURMAS DO 7º E 8º ANOS

Resposta inconsistente	6%
Foco na História como estudo do passado	80%
Foco na História como estudo do homem e cultura	14%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Eis algumas das respostas para a questão “O que é História para você?” que compuseram os 80% do foco na História como estudo do passado:

- *“Um passado que deixou marcas, como as guerras que até hoje são lembradas pelas pessoas que as estudam ou são curiosos”;*
- *“História são as guerras, o passado, egípcios, espartanos, etc.”;*
- *“O estudo dos antepassados ou de muito tempo atrás”;*
- *“Coisas, fatos antigos e pessoas antigas”;*
- *“O estudo dos antigos, as histórias sobre as pessoas antigas”;*
- *“História para mim é tudo. Aquilo que já passou, ficou marcado na história”;*
- *“São registros antigos deixados no passado”;*
- *“O passado! Histórias que marcaram o mundo e que são contadas e escritas até hoje.”*
- *“É a cultura da vida dos antepassados”;*
- *“A história para mim é saber sobre os antepassados e sobre as guerras que se formaram ao passar do tempo.”*
- *“A História é o estudo do passado e de tudo e todos que existiram e existem.”*
- *“A história das coisas do passado”.*

Estas respostas vieram reforçar a forte tendência entre os alunos de conceituar História como estudo do passado e de não relacioná-la como coadjuvante no entendimento da realidade. Logo, nessa perspectiva dos alunos, é fácil projetá-la

como estagnação, morta, ou mesmo como meio para que não se repitam os mesmos “erros” do passado. Neste sentido, como o aluno pode sentir-se como sujeito histórico?

4.5.3 Terceiro dia - turmas do 8.º e 7.º anos

No terceiro dia de observação, iniciou-se com a turma do 8.º ano. De acordo com o planejamento, a aula se voltaria para as considerações sobre o pensamento histórico, linha do tempo, História e as suas várias possibilidades, bem como o trabalho do historiador.

O Professor começou retomando o conceito de História. Explicou que a palavra história vem do grego e que significa “pesquisa, procurar saber sobre alguma coisa”. Em seguida comentou que o historiador estuda História por meio das fontes históricas. Pediu que os alunos citassem exemplos de fontes históricas. Foram citados: fotos, cartas, fósseis, documentos, filmes. O Professor completou que poderiam ser também exemplos a arquitetura de edificações, imagens de quadros, pinturas em paredes, músicas e as cédulas e moedas de dinheiro. Ele fechou o pensamento conceituando fontes históricas como sendo “registros deixados pelo homem ao longo do tempo.”

Em seguida, indagou sobre quem se lembraria da divisão da História em períodos históricos. Solicitou que em duplas se citassem os períodos. Após algum tempo, pediu as respostas. Alguns alunos citaram Idade Média; outros se preocuparam com a Pré-História, tentando lembrar os nomes dos seus períodos, sem sucesso.

Na sequência, pedindo que os alunos fizessem um traço horizontal no caderno, a exemplo do que colocaria no quadro, o Professor disse que daria umas dicas para que não mais esquecessem a divisão da História. Afirmando que o traço passava a representar a linha do tempo, colocou quatro marcas sobre ele, deixando as pontas abertas. Em seguida, chamando a atenção para as marcas, afirmou que cada uma delas simbolizava um acontecimento muito importante, que não seria um acontecimento qualquer, mas um grande acontecimento. Indicou o primeiro ponto e disse que, a partir dele para a direita é que se chama História; a esquerda seria a Pré-História. O Professor então comentou sobre os períodos neolítico, paleolítico,

idade dos metais, que alguns alunos estavam tentando lembrar, seriam pertencentes à Pré-História.

Perguntou se alguém lembrava o que aconteceu que causou a separação entre História e Pré-História. Houve um aluno que respondeu ser a escrita. O Professor disse: *“É isso mesmo, a invenção da escrita. Mas de que ano ou período estamos falando?”* Alguém respondeu: *“De muito, muito tempo atrás”*. O Professor disse: *“Muito mesmo; de mais ou menos 4000 a.C.”* Perguntou se sabiam o que quer dizer a.C. Um aluno respondeu prontamente: *“Antes de Cristo”*. O Professor respondeu: *“Isto, então, Cristo foi ‘o cara’. Tão importante que os anos são contados em ordem crescente após o nascimento dele (ano 1) e na ordem inversa antes do nascimento dele. Quatro mil a.C. significa que teve todo esse tempo antes do nascimento de Cristo”*.

Mas, voltando à linha do tempo, a invenção da escrita foi um grande acontecimento, afirmou. Agora vocês observem qual é o segmento que está no meio, entre os pontos da linha. Alunos apontaram a parte central do gráfico. O Professor então disse: *“Justamente, então se aqui é o meio, então este segmento corresponde à Idade Média”*. Escreveu Idade Média logo acima da linha traçada, na direção do segmento correspondente. Dando seguimento, disse: *“Se você tem um equipamento mais velho do que “médio de idade”, como você diz que o equipamento é ...?”* Um aluno respondeu: *“Velho”*. O Professor disse: *“um sinônimo de velho.”* Outro respondeu: *“Antigo”*. *“Exato”*, respondeu o Professor. *“Então esse segmento que antecede a Idade Média só pode ser Idade Antiga.”* E continuou: *“Agora o que não é antigo, nem médio de uso, mas novo, com design arrojado nós chamamos de moderno. Então, depois da Idade Média só podemos ter a Idade Moderna. Foi nessa Idade Moderna que se criou essa linha do tempo, lá na Europa. Depois da Idade Moderna, o que é atual e que aconteceu faz pouco tempo, pertence à Idade Contemporânea. Quando digo pouco tempo estou falando de tempo histórico. No tempo histórico um ano, dez anos não são nada. Se considera longos períodos.”*

Na sequência, perguntou: *“Se eu fizer uma linha simbolizando a linha do tempo e colocar os pontos, vocês são capazes de nominar os segmentos?”* Todos responderam afirmativamente, enquanto iam copiando o gráfico em seu caderno.

“Bem, agora precisamos localizar os acontecimentos importantes que geraram as divisões. O primeiro, já colocamos, foi a invenção da escrita. O segundo e o terceiro pontos tem a ver com um grande império do passado, que costuma

aparecer em filmes de gladiadores ...” Um aluno disse: “Império Romano”. “Isso!”, respondeu o Professor. “Esse Império se tornou, na época, tão grande que precisou ser dividido para poder melhor ser administrado, formando o Império Romano Ocidental e o Império Romano Oriental. Esses dois pontos registram a queda desses impérios do ocidente e do oriente.”

Dirigindo-se à linha do quadro escreveu 476 na marca entre os segmentos Idade Antiga e Idade Moderna. E comentou: *“Foi nesse ano que o Império Romano do Ocidente caiu pela invasão dos povos bárbaros”*. Colocando 1453 no ponto do segmento seguinte, continuou: *“Quase 1000 anos depois cai o Império Romano do Oriente pela invasão dos turcos”*. E deu uma dica: *“O número 4 está em todos até agora; se vocês se lembrarem da diferença de 1000 anos e que o número quatro está nos dois, os números 476 e 453 quase formam uma sequência decrescente.”* E continuou mostrando a sequência. Depois concluiu: *“Se lembrarem dessas duas datas, a última é moleza: basta repetir o 1000 e seguir contando 7, 8 e 9, ou seja, 1789. Nesse ano aconteceu uma grande revolução: a Revolução Francesa. Vocês precisam se localizar no tempo tendo como parâmetro essa divisão da História. Se eu falo do ano que os portugueses chegaram ao Brasil, com Cabral, em 1500, eu estou falando da Idade Moderna; se falo sobre as grandes guerras mundiais, estou falando da Idade Contemporânea.”*

A aula continuou com o Professor lembrando aos alunos como se contam os séculos. Disse que daria outra dica: *“Sempre no século é um numeral a mais do que o milhar e a centena da data. Por exemplo: 1453 – milhar e centena 14, então século XV; 1789 milhar e centena 17, então século XVIII.”* Até o final da aula os alunos foram convidados a citar uma data para os demais responderem a que século pertencia.

Solicitando que os alunos trouxessem o livro didático na próxima aula, o Professor encerrou a aula.

Na turma do 7.º ano, a forma de condução das atividades pelo Professor foi idêntica à turma do 8.º ano. Os alunos tiveram ainda maior dificuldade na construção dos segmentos da linha do tempo que a turma anterior. Alguns alunos das duplas formadas pediam ao Professor que desse alguma dica de quantas partes tinham que dividir o gráfico ou qual seria a primeira letra de cada parte. O Professor ria dos pedidos e dizia que agora era a vez dos alunos, não dele. Depois, retomando, seguiu a mesma estratégia utilizada no 8.º ano, construindo o gráfico da linha do

tempo. Do mesmo modo, se relembrou a leitura e como se procede para a contagem dos séculos e se encerrou solicitando o livro didático para a próxima aula.

4.5.4 Quarto dia - turmas do 7.º e 8.º anos

De acordo com os planejamentos do Professor, neste dia, se iniciariam os conteúdos voltados para o livro didático nas turmas do 7.º e 8.º anos. De fato, foi o que ocorreu.

Na turma do 7.º ano o assunto mais explorado foi “As características da sociedade feudal”. Entre outras explicações se falou de sociedade estamental, feudo como propriedade agrícola, religiosidade marcante com domínio da Igreja Católica, poder público fragmentado, mas o que chamou a atenção dos alunos foram os comentários sobre os laços de suserania e vassalagem. Pedindo três voluntários, o Professor improvisou uma pequena encenação: um representando a Igreja e os outros, o suserano e o vassalo. Levou os três para fora da sala, combinou rapidamente as falas e voltaram para a apresentação. Os demais alunos riram muito da situação, especialmente do vassalo ter que se ajoelhar diante do suserano e comentavam: “*Agora vai ser escravo para sempre*” ou “*O que você (dirigindo-se ao suserano) vai exigir que ele faça?*” O Professor retomou explicando não se tratar de uma relação de escravo e senhor e todas as implicações do tratado estabelecido, especialmente na questão bélica.

No mais foram indicações de partes do texto do livro didático, reforço na atenção para as imagens.

Na turma do 8.º ano, iniciou-se com o tema “*A presença europeia na América*”. O Professor tentou contextualizar o assunto, voltando um pouco no tempo, enfocando a situação do Brasil desde a chegada dos portugueses até a situação de Colônia de Portugal. Reforçou o período dos ciclos pau-brasil e açúcar para introduzir as questões com os holandeses (desde a invasão até a expulsão de Pernambuco).

A aula termina com a indicação de tarefas e de trechos a serem lidos do livro didático.

4.5.5 Segundo, terceiro e quarto dias - turma do 6.º ano

No segundo dia de observação da turma do 6.º ano, o Professor começou explicando que fontes históricas seriam vestígios que o homem vai deixando e que o historiador utiliza para explicar o que aconteceu, conforme o tempo vai passando. Disse que fontes podem ser escritas, visuais (como quadros, pinturas), objetos, etc.

Passou-se, então, para a apresentação individual dos objetos antigos solicitados na aula anterior. Os alunos contavam a história do “seu objeto” e o passavam para os demais. Foram apresentados:

- uma boneca da avó. A aluna contou que a boneca tem 35 anos. Era uma linda boneca, estando, inclusive, com as roupas originais. Neste momento, o Professor recomendou o cuidado ao manusear os objetos e pediu para que todos agradecessem, em nome dele, às pessoas que cederam os objetos para que fossem trazidos;
- uma pulseira com cinco coraçõezinhos, da tataravó. A aluna contou que a “avozinha” havia ganhado da madrinha dela ao completar 5 anos de idade e os corações simbolizaram a idade que completara;
- uma fita K-7. O Professor perguntou se alguém sabia o que era. Ninguém soube. Então, o aluno reproduziu o que a mãe dele havia contado: que esse equipamento antecedeu o CD/DVD; então era para gravar música;
- um cincerro, ou seja, um sino que se pendura no pescoço do boi. O aluno contou que o objeto pertence ao pai do seu padrasto;
- um microscópio de 1979. O aluno contou que é do bisavô, que gostava muito de ciência. O Professor comentou que se trata de um equipamento muito utilizado ainda hoje nos laboratórios científicos;
- um registro civil de uma pessoa da família. O aluno não soube dizer de quem era, mas que a mãe disse que era antigo. O Professor chamou a atenção para o nome do Brasil exposto no cabeçalho: Estados Unidos do Brasil e que hoje é República Federativa do Brasil;
- um bilboquê em madeira, do avô. O aluno foi questionado por um outro que disse que o objeto não seria antigo, que existe hoje. O aluno respondeu que era “velho” porque era do avô e feito de madeira, que hoje não é mais de madeira. Parece que convenceu a maioria;
- uma chaleira de ferro do tataravô. Esse objeto chamou muito a atenção e todos fizeram questão de pegar: “Nossa como é pesada”. “É de ferro. Acho que é do

tempo da guerra”. O Professor disse: “Tempo da escravidão, porque na guerra era de alumínio”;

- uma nota de 1000 cruzeiros, com a estampa de Cândido Rondon (“*Quanto será que valeria hoje?*”, um aluno perguntou. O Professor disse que não sabia, mas acho que, na época valia bastante;
- Uma nota de 5 cruzeiros, com a estampa de D. Pedro I. O Professor chamou a atenção que as notas de dinheiro traziam personagens históricos e que hoje, as notas de real trazem estampados animais.

Os demais objetos foram fotografias. O Professor falou que as mais antigas tendem a ser amareladas e em preto e branco. Chamou a atenção para as roupas das pessoas fotografadas, do que se usa e do que não se usa mais.

O Professor fechou a atividade dizendo que tudo o que os alunos trouxeram podem ser considerados como fontes históricas. Reforçou o que havia comentado no início de que, além dos objetos como fontes, existem fontes escritas como a certidão de nascimento trazida pelo aluno, bem como as fontes visuais, a exemplo das fotos trazidas pelos alunos. Lembrou, então, que um quadro, uma pintura, um desenho pode ser considerado como fonte visual. Explicou que uma história contada pela tataravó, como a da pulseira, também pode ser uma fonte e que aí se chama fonte oral.

Percebeu-se que a atividade gerou muito entusiasmo nos alunos. Houve momentos que se transformaram em brincadeira como quando vários alunos disputavam para ver quem acertava o movimento do bilboquê, ou quando tentavam fazer a boneca “chorar”.

Neste momento, lembrou-se do trabalho com fontes de arquivos familiares, enaltecido por Horn e Germinari, que explicam:

Acumular, guardar e selecionar documentos ao longo da vida é uma prática comum a todas as pessoas. Isso ocorre tanto entre as elites quanto entre as camadas menos favorecidas da sociedade. São poucos acontecimentos na vida das pessoas que não deixam ao menos um registro (escrito, iconográfico, oral, sonoro, material), que por diversos motivos são arquivados. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 140)

Segundo esses pesquisadores, a análise destas fontes pode fornecer inícios da trajetória de vida dos indivíduos, revelando aspectos coletivos, vividos por outros sujeitos em diferentes espaços (nacional e internacional). Desta forma, “os arquivos familiares contribuem para o conhecimento do gênero humano.” (HORN;

GERMINARI, 2009, p. 141) Eles comentam que o trabalho com fontes de arquivos familiares é recente e está em estágio inicial.

Como meio de referendar tal trabalho, testemunha-se que foi visível a motivação dos alunos; eles queriam se estender, perguntando mais sobre as coisas trazidas e alunos que não cumpriram a tarefa (não trouxeram nada) foram questionados pelos próprios colegas. O Professor, ciente de seu tempo cronológico, procurava esclarecer as dúvidas, ao mesmo em que agilizava as apresentações. Enfim concluiu parabenizando aos alunos que cumpriram a tarefa e lembrando a todos da importância de trazer o livro didático na próxima aula, encerrou a aula.

No terceiro e quarto dias da observação, os alunos já estavam utilizando o livro didático. Por isso, a atenção ao 6.º ano se tornou mais significativa, haja vista as noções de tempo serem apresentadas para os alunos já na sua primeira unidade. Assim, o tema tempo faz parte de um título mais abrangente do texto-base denominado “Coordenadas históricas”. Foram planejadas três horas/aula pelo Professor para, em exposição dialogada, tratar desse conteúdo.

Percebeu-se, entretanto, que o planejamento destaca o item “Marcando o tempo cronológico”, correspondente a um subtítulo dentro do texto das “Coordenadas históricas”, dando a entender que o Professor iria privilegiar as informações sobre o relógio e o calendário em suas diferentes versões. Foi o que de fato aconteceu.

O Professor iniciou enfatizando: *“Nós vamos estudar em História o que o homem fez ao longo do tempo. Então, em História, nós estudamos o homem e não o passado. Tudo o que envolver o homem pode ser estudado em História”*. E continuou: *“Por isso a História é importante. Porque vai estudar o que o homem fez através dos tempos.”*

Em seguida, o Professor indaga: *“O tempo foi sempre marcado do mesmo jeito?”* A resposta *“não”* foi meio que geral. Um aluno comentou que a Professora do ano passado contou que havia outros calendários como o dos maias, dos chineses. O Professor disse que era isso mesmo e que a maneira de marcar o tempo é diferente entre os povos do mundo. Explicou que o nosso calendário é do tipo solar, que conta os dias pelo movimento do sol e que por isso, o nosso ano é formado por 365 dias. Em seguida indagou: *“Nós estamos no ano 2014, mas o que aconteceu que deu origem a essa contagem? O que aconteceu que começou a contar ano um, ano 2, ano 3, até chegar em 2014?”* Os alunos não souberam responder. Foi dito

que o acontecimento que desencadeou a contagem foi o nascimento de Cristo e explicado o significado da abreviatura a. C., bem como a contagem decrescente a partir do nascimento de Cristo. Reforçou-se que prestassem atenção porque *“Nós vamos usar bastante essa nomenclatura porque vamos estudar esse ano o que aconteceu lá atrás ...”*, caracterizando a direção a ser tomada doravante no andamento das atividades: o passado.

Percebeu-se que o comentário do Professor projetou realmente o pensamento dos alunos *“lá atrás”*. Um deles perguntou: *“Qual foi a primeira coisa que surgiu no mundo, Professor?”* O Professor disse que era para perguntar ao Professor de ciências porque nós vamos estudar a humanidade e o homem surgiu bem depois de outras coisas na Terra.

Outro aluno: *“Nós vamos estudar os dinossauros?”* O Professor suspirou, balançou o corpo indo quase até o chão e disse: *“Morri, agora. Já falei que vamos estudar o homem. Neste 6.º ano vamos estudar o período que o homem apareceu na Terra e quando os dinossauros viveram na Terra ainda não havia a raça humana.”* Todos riram do jeito do Professor e o aluno que havia perguntado ainda completou: *“Que pena, gosto de falar dos dinossauros.”*

Em outro momento, o Professor enalteceu o uso do relógio, mostrou diferentes gravuras de calendários utilizados através dos tempos, ressaltou e nomeou o calendário atual. Seguiram-se explicações bem sucintas sobre o tempo cronológico, tempo breve e de longas durações utilizados pelo historiador. O tempo cronológico foi apresentado pelo Professor como sendo o tempo dos calendários, da sucessão dos dias e das horas. O tempo breve como aquele que se refere aos acontecimentos mais recentes. Os alunos fizeram analogia com *“em breve nos cinemas”*. Não houve correção por parte do Professor. Quanto ao tempo de longa duração foi dito que seria para acontecimentos que perduram por um longo tempo. Em seguida, o Professor limitou-se a explicar que um ano não representa tempo grande em História e que longo é de um século para mais.

Partiu-se, então, para as explicações de como se contam e se nominam os séculos, seguindo orientações do livro didático. Foram feitos vários exercícios relativos ao assunto.

Todas as tarefas e exercícios propostos em sala foram retirados exclusivamente das propostas do livro didático. Embora se tratando de questões fundamentais, tais como: a importância do estudo da História, o trabalho do

historiador, o significado de sujeito em História e o passado apresentado como um “campo cheio de possibilidades e alternativas”, não há nenhuma questão que se refira, exercite ou provoque o aluno para que ele considere as implicações em relação ao tempo nem mesmo cronológico, muito menos aliadas a outras temporalidades. O Professor não modificou as questões para a realização pelos alunos.

Por fim, é apresentada a construção da linha do tempo quadripartite tradicional, a exemplo das turmas do 7.º e 8.º anos. Tudo foi conduzido com muitos esquemas no quadro, com dicas para ajudá-los na compreensão e apreensão dos conteúdos. Alguns participavam, outros passaram a só copiar do quadro tentando decifrar o que estava escrito. Percebeu-se que estavam mais preocupados com os espaços que precisavam deixar, se iria caber na folha, se poderiam utilizar diferentes cores para marcação, se o tamanho da linha que traçavam estava certo. O Professor respondia a todas as perguntas e ia até as carteiras sanar as dúvidas.

Entre uma ou outra explicação os alunos eram concitados a observar determinadas imagens e a ler trechos do livro didático, bem como a dar uma ou outra resposta do elenco de atividades previstas no mesmo livro.

4.5.6 Quinto e sexto dias - turmas do 6.º, 7.º e 8.º anos

Esteve-se presente em sala mais duas horas/aula em cada turma para observação. Percebeu-se que a dinâmica dessas aulas começara a se repetir: a base era sempre o livro didático. A turma do 6.º ano deu início às atividades do capítulo 2, “Há milhões de anos”, em que se abordam os ancestrais do homem. Nas demais turmas seguiram-se, da mesma forma, o planejamento e o livro didático: “O Império Carolíngio e a Igreja Católica na Idade Média” (7.º ano) e “O ouro das Gerais e A consolidação do território colonial português” (8.º ano).

Com a tendência que já se configurava e com os limites impostos pela Coordenação da Escola, encerrou-se o procedimento de observação em sala como parte integrante deste trabalho de pesquisa. No total, esteve-se presente em vinte e quatro horas/aula, distribuídas entre os três anos escolares. Ao final desse período, confirmou-se uma relação entre Professor e alunos em que os alunos sempre tiveram a oportunidade de se expressarem, eram convidados de uma forma ou outra

a participarem, mas que também foram bastante exigidos no cumprimento de suas obrigações didáticas.

Com referência à disciplina História, as práticas educativas do Professor, calcadas majoritariamente no livro didático reforçaram a configuração da perspectiva linear de tempo histórico e a divisão quadripartite da História.

4.6 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Num contato posterior com a Coordenação da Escola pesquisada em que se agradecia mais uma vez a receptividade que se teve e em que se indagou como estariam se saindo os alunos em relação à disciplina História, uma surpresa: a Coordenadora perguntou se haveria interesse em ver alguns testes e provas aplicados. Embora não estando previsto o tema avaliação no trabalho de pesquisa enquanto componente curricular e como prática escolar, julgou-se tratar de uma oportunidade rica para analisar mais uma parte do processo educativo da Escola pesquisada.

Soube-se que os primeiros testes das turmas foram realizados com um pouco mais de um mês de aulas, explorando as primeiras unidades do livro didático. Para o 6.º ano, a primeira questão refere-se à importância da História e foi exposta da seguinte maneira:

Com base no texto a seguir, explique a importância do estudo da História.

Se o conhecimento da História nos apresenta uma importância prática, é porque nela aprendemos conhecer os homens que, em condições diferentes e com meios diferentes, no mais das vezes inaplicáveis à nossa época, lutaram por valores e ideais idênticos ou opostos aos que possuímos hoje; o que nos dá consciência de fazer parte de um todo que nos transcende, a que no presente damos continuidade e que os homens vindos depois de nós continuarão no porvir. A consciência histórica existe apenas para uma atitude que ultrapassa o eu individualista; ela é precisamente um dos principais meios para realizar essa superação. (Lucien Goldman)

O texto é bastante rico, mas a preocupação advém do nível de compreensão esperado para o aluno que está iniciando outra fase do Ensino Fundamental e que, pela primeira vez, é chamado a entender os fundamentos da disciplina História. Por mais que essa questão esteja nas atividades, o próprio livro didático aponta que é só com o desenvolvimento do pensamento histórico a ocorrer com o decorrer do tempo é que essa questão vai se tornar significativa para o aluno.

Na sequência foi solicitada a indicação do que são e a importância das fontes. Quanto ao tempo, embora tenha sido demonstrado anteriormente no planejamento que se privilegiou o tempo cronológico, a questão sobre o tema foi solicitada da seguinte forma:

O modo de medir e dividir o tempo varia de acordo com a crença, a cultura e os costumes de cada povo. Os cristãos, por exemplo, datam a história da humanidade a partir do nascimento de Jesus Cristo. Esse tipo de calendário é utilizado por quase todos os povos do mundo, incluindo o Brasil. Em seu trabalho, os historiadores também têm que lidar com diferentes noções de tempo, dentre eles o tempo cronológico, o tempo breve e o tempo das longas durações. Quais seriam as diferenças entre os três?

As questões que se seguiram eram com referência à chamada evolução humana.

Já a avaliação bimestral do primeiro bimestre do 6.º ano se concentrou inteiramente aos capítulos posteriores, voltados a conteúdos da Pré-História. Assim sendo, não se abordou mais o tema tempo (nem cronológico, nem as outras formas de se considerar o tempo histórico), como também não se explorou a importância da História ou os conceitos fundamentais para a História como fontes, evidências, a forma de se analisar uma imagem, ou de como se edifica o trabalho do historiador. O mesmo ocorreu com a prova de recuperação.

A partir daí, ou seja, as avaliações correspondentes ao segundo bimestre retrataram o planejamento descrito para este período. Este, por sua vez, como já foi exposto, reflete a ordem sequencial estabelecida no livro didático.

Quanto às avaliações do 7.º ano, testes e provas bimestrais corresponderam exatamente ao planejamento, ou seja, foram respaldados inteiramente no livro didático. Não houve questões sobre os fundamentos da História ou sobre conceituações de tempo histórico.

No primeiro teste para o 8.º ano não houve referência ao tempo ou à importância da História nas questões. Já na prova bimestral do primeiro bimestre encontrou-se a seguinte questão:

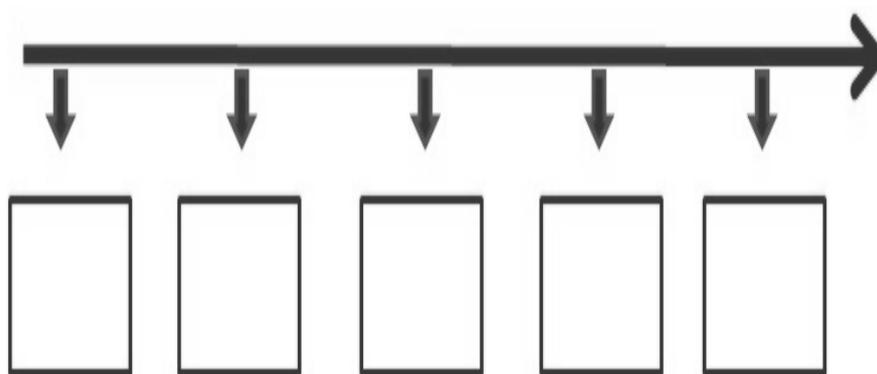
A História é feita por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres; por governantes e governados, por dominantes e dominados, pela guerra e pela paz, por intelectuais e principalmente pelas pessoas comuns, desde os tempos mais remotos. A história está presente no cotidiano e serve de alerta à condição humana de agente transformador do mundo. A partir dessas informações, responda: Qual o significado da História para sociedade contemporânea? Qual é a importância desse estudo?

Na prova de recuperação encontrou-se, entre outras questões relativas ao livro didático:

O historiador dedica-se a desvendar a realidade histórica, a conhecer o passado através da investigação, buscando indícios, provas e testemunhos para abordar problemáticas, relacionando fatos para encontrar as razões de continuidades e rupturas no presente.

a) Quando um historiador se debruça sobre a História, qual conceito ele utiliza para definir seus estudos?

b) No século XIX os europeus criaram a linha do tempo para facilitar os estudos nas aulas de História. Observe o esquema abaixo e preencha-o corretamente, citando o período correspondente e fato histórico que gerou a mudança no tempo. Lembre-se que o início é na Pré-História.



4.6.1 Considerações sobre os instrumentos de avaliação

O que se pode deduzir pelos planejamentos e avaliações é que estes retrataram as concepções apresentadas no livro didático adotado para a disciplina. Percebeu-se que o cumprimento do ano letivo corresponde a “vencer” os conteúdos trazidos pelo livro didático. Mesmo as inclusões do Professor, ao resgatar a importância da História ou as questões do tempo histórico no 7.º e 8.º anos, surtiram dúvidas no sentido de ter havido a interferência da presença desta pesquisadora em sala, uma vez que o Professor tinha conhecimento do interesse no tempo, enquanto categoria desta pesquisa. De certa forma, causou surpresa aparecerem questões sobre a História e o trabalho do historiador nas provas bimestral e de recuperação para esses anos.

Sobre a abordagem da linha do tempo vale lembrar que a divisão quadripartite é apresentada somente no livro didático do 6.º ano e neste existe uma breve referência às suas críticas, enquanto tradutora da História europeia. Embora o

Professor tenha colocado tratar-se de um esquema criado pelos europeus e que se utiliza a linha para facilitar os estudos, o decorrer do tempo faz valorizar essa visão europeia, uma vez que não se tratou das controvérsias dessa periodização. Não se pode esquecer que todas as práticas escolares utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História refletem na forma como se está construindo a consciência histórica e memória histórica dos alunos.

De modo geral pode-se dizer que o que se avaliou e como se avaliou estiveram condicionados aos fundamentos e conhecimentos que o livro didático privilegiou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que ainda é do senso comum associar o estudo da História como o estudo do passado e depois de tomar conhecimento de algumas pesquisas que demonstraram que a disciplina não se encontra entre as preferidas dos alunos, resolveu-se analisar a possibilidade da relação entre o “não gostar” dos alunos da disciplina História com o fato dela ser conduzida como estudo do passado. O caminho percorrido partiu de Reis (2011) para quem as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro são significativas, uma vez que dependendo da parte em predominância tem-se um tipo de orientação, direção e sentido do tempo. Partiu também do comentário de Vázquez e Aizpuru (1994) que revela uma perspectiva otimista em relação à disciplina, contrapondo-se às pesquisas das quais se tomou conhecimento, uma vez que afirmam que dificilmente se encontra quem desconheça o papel da História em questões que envolvem a ajuda na compreensão de si próprio, dos outros e o do lugar que se ocupa na sociedade, além no devir histórico.

O percurso culminou com o trabalho de campo. Este oportunizou “olhar” uma Escola em algumas partes de seu currículo, tais como a sua organização interna, seus agentes, suas complexidades e rotinas e a forma como procura responder às expectativas do meio social e legitimar o seu papel perante a sociedade. Pode-se dizer que se encontrou um espaço educativo que se preocupa com as questões que envolvem a cidadania, que presa a defesa de uma visão democrática de educação, que assegura a liberdade de expressão dos alunos e professores, que valoriza a relação professor-aluno (pautada na afetividade e na constituição de um ambiente favorável ao diálogo), o desenvolvimento da criatividade e da expressão corporal e que demonstra preocupação com a qualidade de ensino firmada principalmente por meio do número reduzido de alunos por turma.

Pela experiência vivenciada, cientes da redução e a parcialidade decorrente da abordagem realizada, algumas considerações podem ser traçadas condizentes com o objetivo proposto. Mas, necessita-se citar que muitas dúvidas permaneceram e que sob alguns enfoques, elas até se multiplicaram.

No espaço escolar em que se realizou o trabalho de campo confirmou-se a tendência de um alto percentual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que não gostam da disciplina História. Coincidentemente ou não, confirmou-se

também a adoção de práticas educativas conduzidas sob uma perspectiva linear cronológica de tempo histórico na disciplina História. Assim sendo, em relação às dimensões do tempo, há a predominância do passado permeando todo o processo de ensino e aprendizagem. Simples seria se se pudesse afirmar, então, a existência de uma relação direta entre o “não gostar” dos alunos da disciplina História com a concretização de práticas firmadas sobre o tempo passado. Sabe-se perfeitamente que o “não gostar” pode ser resultante de uma multiplicidade de causas. Entretanto, o estudo realizado tornou possível tecer algumas considerações.

Primeiramente, é preciso registrar que se entende a tensão sofrida pela escola enquanto instituição, imersa em um contexto complexo no qual se pode citar, por exemplo, a existência de uma multiplicidade de pensamentos e opiniões que comumente geram conflitos, levando a questionar sobre quais seriam os valores a serem transmitidos e referendados na escola, ou o que se deve priorizar para ser ensinado por meio dos conteúdos e o que deve ser descartado, em termos de cultura. Ao mesmo tempo, há a requisição para que a instituição supra as carências da sociedade e até dos próprios familiares dos alunos, muitas vezes relacionadas a esses mesmos valores. Apesar de todas as dúvidas, a escola é condicionada a dar uma resposta “satisfatória”, até para continuar cumprindo com sua função social, junto à comunidade. Entretanto, não se pode perder de vista o caráter político e social que envolve a composição de um currículo escolar no qual, as escolhas realizadas refletem na fundamentação da constituição de determinados perfis de homem e de sociedade e que estes perfis passam a ser paulatinamente construídos, por meio das diferentes práticas escolares.

Das escolhas curriculares realizadas para a disciplina História na Escola pesquisada para os anos finais do Ensino Fundamental emergem e se consolidam concepções da disciplina e do tratamento a ser dado ao tempo que geram determinadas implicações, inclusive nas concepções de aluno e de professor (portanto, impactando na concepção de homem), descritas no próprio Projeto Político Pedagógico da Escola. Por outro lado, as escolhas realizadas levaram a inferir sobre algumas possíveis causas da não apreciação da disciplina pelos alunos.

Na composição que acaba por formatar a concepção da disciplina, localizou-se na definição da seleção dos conteúdos, a questão desencadeadora de todos os direcionamentos que se seguiram para o processo de ensino e aprendizagem da História. Os conteúdos selecionados e elencados no Projeto Político Pedagógico da

Escola são descritos seguindo a estruturação sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - História. Na oportunidade em que se tratou da análise dos PCN neste trabalho de pesquisa, indagou-se sobre qual seria o caminho que a Escola traçaria diante das contradições que o documento traz em relação ao tratamento dado ao tempo. Constatou-se que o texto do Projeto Político Pedagógico retratou, do mesmo modo, as contradições constantes nos PCN – História: ora o PPP aponta para questões defendidas pelo movimento dos Annales, ora o documento exprime abertamente que História é o estudo do passado.

Ao adotar, no PPP, a estruturação proposta nos PCN – História - para o elenco dos conteúdos a serem trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, a Escola assumiu a adoção da divisão quadripartite da História, ou seja, aquela que parte da Pré-História (conteúdos para o 6.º ano) e culmina com a Idade Contemporânea (conteúdos para o 9.º ano). Assim, secundarizou-se, sobremaneira, outras orientações textuais que refletiriam na incorporação das várias temporalidades, adotando-se a concepção de tempo histórico que se edifica pela linearidade cronológica.

Percebeu-se que esta mesma estruturação condicionou a escolha do livro didático, uma vez que a sequência dos volumes da Coleção adotada para a consecução da disciplina, História e Vida Integrada, se assemelha à estrutura sequencial dos conteúdos elencados no Projeto Político Pedagógico. A partir daí, o trabalho de pesquisa em campo revelou que o livro didático passa a ser determinante, condicionando as demais práticas pedagógicas da disciplina.

De modo resumido pode-se dizer que a disciplina História na Escola pesquisada se concretiza por intermédio de um processo encadeado que se iniciou com a opção em seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História. Estas orientações passaram a compor os direcionamentos do Projeto Político Pedagógico, em especial, em relação à estruturação sequencial dos conteúdos. Numa inversão de um processo educativo, seguiu-se a escolha do livro didático e este condicionou a elaboração dos planejamentos pelo Professor da disciplina. Em outras palavras: o livro didático condicionou a elaboração dos planejamentos do Professor, passou a sustentar as dinâmicas da sala de aula no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, definiu as ações do processo de avaliação dos alunos.

Ao tornar o livro didático hegemônico enquanto material didático, o Professor permitiu que fossem afloradas a função *referencial* (ou *curricular*) e a *função instrumental*, de acordo com a classificação de Chopin (2004). Assim, a aplicabilidade do livro didático pelo Professor credenciou tal material como o desencadeador principal da dinâmica da sala de aula, de modo a imperar sobre os limites e os avanços no desenvolvimento do conhecimento histórico e determinar sobre o que pode ser e o que deve ser aprendido em História, bem como o que deve ser suprimido e descartado. Isto porque se percebeu que o Professor não relativiza o uso do livro didático (quer identificando com os alunos os seus limites e possibilidades, quer pela vinculação dos autores a uma determinada concepção historiográfica); o Professor tampouco fornece subsídios diferenciados para que o aluno amplie a compreensão da realidade social em torno de si, do outro e do mundo para além daqueles limites estabelecidos no livro didático. Assim são eliminadas outras possibilidades de ampliação e até de confronto de informações que levam à construção do conhecimento histórico, advindas de fontes diversificadas.

Outra consideração necessária é a de que, transferindo para o livro didático a função que lhe cabe de seleção e controle de conteúdos, o Professor passou a assumir uma parte significativa de responsabilidade pelo que o livro está se propondo a ensinar e pelo que está negando ensinar. Do mesmo modo, torna-se corresponsável pela possível “leitura” do livro didático pelos alunos como sendo um tradutor de verdades únicas e absolutas e condensador de todas as experiências significativas da humanidade. Ou ainda, o Professor pode estar contribuindo para que o aluno entenda o conhecimento histórico como finito e que se pode atingi-lo ao se concluir o livro didático ou ao obter a média de aprovação, comprometendo aquela visão de processo, de construção contínua, a exemplo de qualquer conhecimento das áreas de saber.

Dadas as peculiaridades e multiplicidades possíveis na construção do conhecimento histórico e na responsabilidade pelo desenvolvimento da consciência histórica dos alunos é inevitável relacionar os procedimentos com os comentários de Cainelli (2012), de que se está valorizando determinado tipo de discurso “formador de identidades”, já que o livro passa a ser um “fiel depositário de memórias e valores.” Neste caso é preciso se atentar para a função do livro didático que Chopin (2004) define como *função ideológica e cultural*, com a qual se tende a aculturar, ou

mesmo doutrinar as jovens gerações. Neste sentido, em relação ao tratamento dado ao tempo, está-se reforçando a aculturação em direção à divisão quadripartite da História, por meio da linearidade cronológica. Isto se torna mais verdadeiro na medida em que, de acordo com os critérios do PNLD 2011, a Coleção História e Vida Integrada pauta-se em textos-base conformados a partir de um perfil *informativo*. Conseqüentemente, há uma tendência ao favorecimento dos fatos históricos de caráter político na consecução da disciplina História, de modo a contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica chamada de *tradicional* por Rüssen. Isto porque as relações estabelecidas no livro didático entre passado e presente respeitam sempre a mesma estrutura, isto é, parte-se do passado para se chegar ao presente (como era em tal época e como é atualmente?). Tal procedimento pode ser interpretado pelos alunos que eles devem buscar exemplos no passado para se orientarem no presente. Ou seja: se induz a aceitação da definição mecânica alertada por Horn e Germinari (2009) de que a História é a ciência que estuda o passado para se compreender o presente, em vista de um futuro melhor.

Relativo ao tempo, a escolha do livro didático realizada pela Escola pesquisada ajudou a conformar a concepção de uma visão tradicional e positivista de História. A abordagem dos conteúdos que, partindo da Pré-História, perpassa as Idades Antiga, Média e Moderna, para finalmente contemplar a Idade Contemporânea, acaba por instigar a marginalização das outras dimensões temporais, presente e futuro e por favorecer sobremaneira o passado, tornando-o reconhecidamente hegemônico. Pode-se dizer, portanto, que embora se preconize no Projeto Político Pedagógico o descarte da visão tradicional de Educação na concepção da disciplina História e existam citações explícitas direcionadas para o estabelecimento de relações entre presente e passado, os procedimentos didáticos levam à concretização da tendência positivista na condução da disciplina História.

Por outro lado, a opção curricular pela estruturação quadripartite dos conteúdos faz com que a dimensão de tempo passado se torne ainda “mais passado” para alguns alunos, especialmente para os do 6.º ano.

Levantou-se, por intermédio do PPP, que ao ingressarem no 6.º ano do Ensino Fundamental, os alunos já dominam algumas noções temporais, têm a consciência da existência de outros calendários que marcam o tempo além do calendário solar e são capazes de citar alguns tipos de fontes históricas. Levantou-

se também que até o 5.º ano, a abordagem se voltou especialmente para a história local, reforçando questões de identidade e assuntos compatíveis com a realidade do aluno. Deste contexto, em que os alunos tiveram a possibilidade de realizar análises regionais acerca da localidade, da sua identidade e da cultura do seu meio (onde havia uma identificação e uma sensibilização), recuou-se para milhares de anos, ou seja, para a Pré-História, de modo que nas primeiras aulas do 6.º ano os alunos já se confrontaram com todos os “*homos*” e suas características. Logo, enquanto projeção e percepção do tempo, a passagem do 5.º ao 6.º ano, é bastante drástica para os alunos e realmente o “passado fica muito mais passado”. A impressão que deu é que de uma história local, próxima ao aluno, ao se passar para a História como disciplina específica, esta se transforma em longos e enfadonhos conteúdos. Neste exemplo, não se pode perceber facilidade na promoção de um movimento espiralado crescente de desenvolvimento, que leve o aluno a ampliar seus conhecimentos, valorizando culturas e etnias diferentes, de modo a consolidar o conceito de cidadania como proposto no PPP.

Em relação ao gostar ou não da disciplina História, o que se pode dizer é que os alunos vivenciaram procedimentos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se fundamentavam em trabalhar aquilo que lhe era mais próximo e conhecido; talvez este seja um dos motivos que possa explicar os percentuais mais receptivos à disciplina concentrarem-se na percepção dos alunos do 6.º ano. Nos primeiros dias do ano letivo, momento em que foi realizado o levantamento, eles ainda não haviam vivenciado a mudança radical nos conteúdos.

Quanto aos alunos do 7.º ano, sabendo-se que foram mergulhados “no passado mais passado” da Pré-História e da Idade Antiga do 6.º ano, talvez, da mesma forma, encontre-se a explicação para os percentuais mais negativos, em relação à apreciação da disciplina, concentrarem-se nesta turma.

Com “o passado sendo mais passado”, ou seja, o que se chamou inicialmente de passado exacerbado, as propostas para que se valorize e se parta do presente para conduzir o processo de aprendizagem para além do senso comum e da contextualização inicial, como forma de desenvolver o raciocínio histórico de forma significativa ficam muito difíceis de serem concretizadas.

As considerações até agora traçadas não se traduzem como críticas ao estudo do passado, uma vez que é especialmente pelo passado que a História se faz; logo, essa dimensão do tempo precisa ser resgatada na disciplina com maior

incidência do que em quaisquer outras áreas do saber. Tampouco as considerações vêm sugerir a vinculação da História a um presente que tem a pretensão de bastar-se a si mesmo, ou seja, a vinculação a um presentismo que se fecha uma sociedade no intemporal, cortando-a do passado e cortando-a do futuro, como alerta Glezer (1992).

Defende-se, sim, a valorização do tempo presente como desencadeador das ações, mas de um presente que depende do passado como meio, como fonte de estudos. Entende-se que são por intermédio dessas duas dimensões que se podem vislumbrar perspectivas futuras. Por isso, acredita-se que se pode inferir que a abordagem de conteúdos que obriga sempre se partir do passado e que leva, conseqüentemente, à predominância do passado como dimensão temporal, seja uma das causas da depreciação da disciplina pelos alunos.

Outro ponto que se considerou decorrente do “passado tornar-se mais passado” seriam as influências provocadas nas próprias concepções de escola, de professor e de aluno. A ordem sequencial estabelecida para a consecução da disciplina História se mostrou incompatível com essas outras concepções do Projeto Político Pedagógico, em cujas configurações o ponto de partida é o presente.

Neste sentido, bastou observar que o PPP da Escola pesquisada concebe um perfil de professor/educador que contemple o mesmo ser “*mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, **um construtor de sentido.***” Reforça-se que o profissional da educação da Escola deve assumir “*o papel de planejador, incentivador e administrador da curiosidade do educando em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca*”. E ainda discorre que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas **criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.***” (Grifos nossos)

A expectativa para o educando é que ele possa “*explicar e reconstruir a própria historicidade, para reagir e atuar sobre a realidade e tornar-se um cidadão crítico, participativo e atuante, **comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e solidária.***” (Grifos nossos)

Em se tratando de currículo escolar, todas as opções realizadas e retratadas no projeto político pedagógico de uma escola são, na realidade, decisões políticas. Na Escola pesquisada, por meio da opção para o encaminhamento dos conteúdos da disciplina História, o cidadão/sujeito, o professor/educador e a criança/aluno/

educando podem estar sendo induzidos a tornarem-se seres tutelados, mergulhados na menoridade intelectual, utilizando-se das palavras de Cerri (2007), submissos, principalmente, aos ditames do livro didático. Entendeu-se que mesmo que a Escola pesquisada se autodefinia em seu discurso como para além do ensino tradicional (no sentido de ser mero receptáculo e transmissora de conhecimentos) e propagar uma concepção de professor e de aluno como sujeitos construtores, de maneira geral, a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido na prática da disciplina de História dificulta a concretização de tais expectativas, especialmente porque majoritariamente o passado é o ponto de partida.

Pelas expectativas para a formação do aluno pode-se pressupor que se considera que a sociedade “hoje” não seja “tão” democrática, justa e solidária; logo o presente seria a dimensão que desencadearia as ações como referencial de análise. Dadas às características da disciplina História, ela assume sua maior relevância enquanto formadora da opinião crítica do aluno, conseguida por meio da habilidade dele poder se orientar no tempo e no espaço. Logo, as indagações ao passado e a busca de respostas estariam inerentes ao processo, de modo a permitir condições para que o aluno desenvolva o potencial de criticidade, até para respaldar uma futura participação e atuação na construção do ideal da sociedade ***mais democrática, mais justa e solidária***. Portanto, para que a disciplina História pudesse se coadunar e contribuir com a construção efetiva das concepções de professor, aluno (e, por conseguinte, com a de homem) e de sociedade expressas no Projeto Político Pedagógico, ela precisaria estar sustentada por outros fundamentos que não os positivistas.

Neste sentido, mesmo que exista certo antagonismo entre as correntes historiográficas que sustentam as DCE - História – em que pressupostos pós-modernos se encontram combinados curiosamente com elementos do materialismo histórico como apontaram Souza, Sapelli e Batista (2010), as Diretrizes se afastam de historiografias de perspectiva metódica e positivista e orientam para uma concepção de tempo na perspectiva dos Annales. Além disso, a influência de Rüssen faz considerar minimamente que: a consciência histórica retrata uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro e que por isso, não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado; a disciplina História deve estar associada às necessidades da vida prática; e que o aprendizado histórico deve

ser desencadeado a partir das experiências relevantes do presente. Logo, as DCE/PR – História – se coadunariam e se harmonizariam mais adequadamente que os PCN – História- para concretizar as expectativas e finalidades mais amplas propostas no documento PPP.

Agora, se existe uma maior aproximação e coerência entre as concepções de escola, professor e aluno com as DCE/PR – História, por que estas não foram adotadas enquanto orientações curriculares do Projeto Político Pedagógico? Sendo declarado que o documento PPP é resultante da construção conjunta de toda a equipe pedagógica e administrativa, ou seja, teve a participação dos professores de História, por que não há citação de historiadores para referenciar o texto?

A prerrogativa da adoção das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História – é logicamente da Escola, mas a não adoção das Diretrizes Curriculares Estaduais (e, conseqüentemente, a negação a uma compreensão diferenciada de tempo histórico), abre para múltiplas questões pertinentes a Educação como um todo e que vão além dos muros escolares, mas que retornam, de alguma forma, ao ambiente escolar.

Somente a título de exemplo, para Nascimento (2012) tais questões perpassam pela própria formação dos professores de História, uma vez que esta se encontra fundamentalmente ligada à transmissão de conteúdos. Tal formação estaria colaborando para que os reflexos dos avanços historiográficos que ultrapassam o tempo positivista ainda sejam escassos na prática de ensino de História, em especial, no ensino fundamental e médio. Com a colocação de Nascimento pode-se entender que as discussões voltadas às novas historiografias e suas respectivas concepções de tempo são secundarizadas no espaço acadêmico. Entre outras implicâncias está a de levar a concepção da disciplina escolar História para a perspectiva da transposição didática, ou seja, para uma perspectiva que distancia a disciplina História da ciência de referência.

Relativo ao tempo, então, se é uma dimensão pouco discutida até mesmo entre os historiadores, infere-se haver certa omissão na formação dos professores no tocante a agregar e relacionar tempo e ensino de História. Fato é que no Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada o conceito do termo não se apresentou de forma clara e percebeu-se a tendência do Professor da disciplina em considerar tempo como sinônimo de época, era, idade, momento, a exemplo de grande parte dos historiadores contemporâneos, como aponta Glezer (1991c).

Por fim, depois dos estudos realizados na Escola pesquisada concluiu-se que a forma como é concebida e conduzida a disciplina corrobora sobremaneira com a concepção de História como sendo o estudo do passado, justificando o percentual de 80% de alunos que desta maneira responderam a pergunta “*O que é História para você*”.

Também significativo foi o percentual de 42% de alunos do 7.º e 8.º anos que não souberam responder que conteúdos gostaram ou se lembravam de ter estudado na disciplina em anos anteriores, fazendo emergir a impossibilidade de se concordar com Vásquez e Aizpuru (1994) de que dificilmente se encontre quem desconheça o papel da História como auxiliar na compreensão de si mesmo, dos outros e do lugar que se ocupa na sociedade. Então, se não é possível afirmar definitivamente que o “não gostar” dos alunos é devido a escolhas curriculares para a disciplina que promovem a hegemonia do tempo passado, é fato de que as escolhas realizadas pela Escola pesquisada não estão favorecendo a contento o desenvolvimento da memória histórica dos alunos, a sua orientação no tempo e no espaço, ou seja, não está favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Por tudo o que foi exposto, diferentes caminhos podem ser buscados para que a disciplina venha contribuir mais eficazmente com as concepções do homem cidadão e de sociedade democrática, justa e solidária idealizadas no Projeto Político Pedagógico. Entre esses caminhos estão as perspectivas da chamada cognição situada na ciência de referência ou Educação Histórica. Nesta, de acordo com Schmidt (2009), o conhecimento a 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. Para isto, há a preocupação em se conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História.

Com este foco, ganham destaque os estudos voltados para o ambiente escolar como por exemplo: os trabalhos de Isabel Barca e as chamadas aulas oficinas; os trabalhos sobre a investigação dos conhecimentos históricos prévios dos professores e alunos de Beatriz Aisenberg e também de Isabel Barca; os trabalhos de Peter Lee sobre a progressão de ideias históricas em jovens.

Schmidt e Garcia (2006, p. 23) afirmam que no processo calcado nas perspectivas da Educação Histórica

[...] o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

E sobre a linearidade temporal esses pesquisadores enaltecem que:

A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professoras apropriam-se de determinadas ideias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com os seus próprios conhecimentos prévios e com outros encontrados por eles em atividades de captação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaborem para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 25)

Dando outro sentido às últimas palavras de Schmidt e Garcia, conclui-se afirmando que apesar de toda uma tradição passada que se mantém no presente, que condiciona e empurra a condução da disciplina escolar História para a sua permanência e continuidade na perspectiva da linearidade cronológica na concepção de tempo histórico, este mesmo presente traz a perspectiva de mudança.

Neste sentido, se é certo que há muito ainda a se caminhar, é certo também que a expectativa por mudanças geram necessidades de se canalizar esforços para determinados aspectos. No âmbito deste trabalho de pesquisa, algumas necessidades se evidenciaram.

Primeiramente, evidenciou-se a necessidade de se encontrar estratégias mais eficientes para que as pesquisas e reflexões acadêmicas, especialmente sobre o currículo, cheguem ao espaço escolar. Embora passível de questionamentos, a distância que se cogita existir talvez explique a ausência de referenciais teóricos para a disciplina História no Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, bem como a preferência pelos PCN – História – em detrimento às DCE/PR – História. Acredita-se que a questão que envolve aproximar ciência de referência e disciplina escolar História é ainda mais especial neste momento em que se está na eminência da apresentação da Base Curricular Nacional, ou seja, na eminência de um novo modelo curricular de abrangência nacional a ser proposto (induzido/imposto?) para as escolas.

Outra necessidade está em se romper com a lógica atual da concepção e da estruturação da maioria dos livros didáticos de História que se encontra fundamentada em textos que condicionam a linearidade como concepção de tempo histórico. Como os livros didáticos refletem políticas educacionais mais amplas, é preciso analisar os critérios que delimitam as aprovações das obras no PNLD. Segundo o Guia PNLD 2011, a Coleção História e Vida Integrada integra um total de 74% de obras aprovadas, cujos textos-base correspondem ao perfil denominado de informativo. Ou seja, enquanto metodologia do ensino e aprendizagem, a maioria das obras aprovadas é enquadrada no perfil informativo. Os mesmos critérios do PNLD apontaram também para a existência da total e direta correspondência entre perfil informativo e linearidade no tratamento temporal, o que vem a inibir, no mesmo percentual de 74% das obras aprovadas, qualquer outra forma de se conceber o tempo. Isto quer dizer que o texto informativo, factual (e que necessariamente se apoia na linearidade temporal) continua sendo altamente expressivo no ensino da História. Napolitano (2005) explica que esse perfil responde a uma expectativa futura de vestibular, uma vez que muitos programas da prova de História, incluindo de universidades públicas, ainda são pautados pelos temas e cronologias tradicionais, fazendo com que as renovações do ensino e do material didático de História sejam dificultadas. Se autores e editoras balizam seus trabalhos em função dos vestibulares como “referencial de qualidade”, o ciclo tende a fechar-se.

Se esse é o quadro apresentado, espera-se pelo menos que, enquanto tradutoras de análises científicas, as orientações dos guias PNLD sejam mais esclarecedoras quanto às vertentes historiográficas e as implicações que trazem as escolhas de determinadas obras e, logicamente, de seus respectivos perfis. Afinal, quem estabelece os critérios de aprovação das obras do Programa Nacional do Livro Didático? E mais ainda: quem determina as questões dos vestibulares de História?

Finalmente, defende-se a necessidade de pesquisas envolvendo o ensino de História no Ensino Fundamental e a importância do tempo, por meio das suas três dimensões passado, presente e futuro, bem como o aprofundamento das implicações decorrentes de se privilegiar ou o presente ou o passado não só na própria concepção da disciplina História, mas também como nas construções das concepções de homem e de sociedade desejados.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista Faculdade de Letras História*, Porto, v. 2, série III, p. 13-21, 2001.

BARBOSA, Marcos Roberto. *A cognição histórica situada: orientações curriculares e metodologias de professores de História da educação básica*. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial -, pp. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 nov. 2014.

BARROS, José D'Assunção. Os usos da temporalidade na escrita na História. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, v. 13, p. 144-155, jul./ dez. 2005.

BESSA, Dante. Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica. In: *PROFUNCIONÁRIO: Curso técnico de formação para os funcionários da educação*. Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/03_hom_pens_cul.pdf Acesso em: 18 set.2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Livros didáticos: concepções e uso. *Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor*. Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, Recife, 1997

BRAGA, Ana Paula Félix Teixeira. *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2.º C.E.B.* 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho, 2004.

CAINELLI, Marlene Rosa. O que se ensina e o que se aprende em História. In: Oliveira Margarida Maria Dias de (Coord.). *Coleção Explorando o Ensino: História - Ensino Fundamental*. Brasília: 2010. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/2011_historia_capa%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/2011_historia_capa%20(2).pdf) . Acesso em 14 mai. 2014

_____. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Rev. Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.10, n.1, p. 41-49, jan./abr. 2007.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 12 set. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.18, n.1, - volume especial - p.61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em 10 mai. 2015.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068. Acesso em: 14 nov. 2014

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial - p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 nov. 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Memória e ensino de História. In: *Salto para o Futuro: Espaços educativos e ensino de História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p. 539-593, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 13 mai. 2014.

GLEZER, Raquel. A noção do tempo e o ensino de História. *LPH – Revista de História*, Ouro Preto, v. 2, n. 1, p. 05-16, 1991a. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/lph/images/stories/Numero_2_revisando.pdf. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. O Tempo na História. *Coleção Documentos*. Série Estudos sobre o Tempo. São Paulo, fev. 1991b. Disponível em: http://www.cefetsp.br/edu/eso/fausto/tempo_historia.pdf. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. Tempo & História: a variável inconstante. *Coleção Documentos*. Série Estudos sobre o Tempo. São Paulo, mai. 1991c. Disponível em: http://www.cefetsp.br/edu/eso/fausto/tempo_historia.pdf. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. Tempo e História. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 2, out./dez. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000200021&script=sci_arttext. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. Tempo histórico: um balanço. In: *Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de História*, 3, 1997. Campinas, set. 1997. Disponível em: http://www.cefetsp.br/edu/eso/fausto/tempo_historia.pdf. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. Tempo e os homens: dom, servidor e senhor. *Coleção Documentos*. Série Estudos sobre o Tempo. São Paulo, mai. 1992. Disponível em: http://www.cefetsp.br/edu/eso/fausto/tempo_historia.pdf. Acesso em: 13 mai. 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial -, p. 737-762, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2014.

HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Cláudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Orgs.). *Pluralismo metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná*. Guarapuava: Unicentro, 2010.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. SANTARRITA, Marcos (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michely. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

LEITE, Rodrigo Alves Porto; HARTMANN, Cassio. Educação Ambiental e as atividades físicas de aventura na natureza como conteúdo da educação física escolar no ensino fundamental. *Livro de memórias do IV Congresso Científico Norte Nordeste - XXVII CONAF - Congresso Nacional de Atividade Física e Fisioterapia*, p. 71-76, 2009. Disponível em: <http://www.cepsanny.com.br/si/site/0316>. Acesso em 10 mai. 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Base Nacional Comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos e o lugar do professor*. s/d. Disponível em: https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objativos_de_Aprendizagem_e_Deenvolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor . Acesso em 11 mai 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tânia Maria. (Org.) *Saberes e Linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Ed. UFPel, 2001, pp. 19-44. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novos.pdf Acesso em: 05 nov. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a Estranha História sem fim. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Contexto. 4ed. 2005. São Paulo, p.163-179.

NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. *O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de História*. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenadoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83554/189076.pdf.txt?squence=2>. Acesso em: 20 mai. 2014.

NÓVOA, António. *Matrizes Curriculares*. Entrevista: 13 set. 2001. Entrevista concedida à TV Escola – Salto para o futuro. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em: 04 nov. 2014.

_____ et al. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Os tempos que a História tem. In: *Coleção Explorando o Ensino*, v. 21, Brasília, 2010. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/2011_historia_capa%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/2011_historia_capa%20(2).pdf) . Acesso em 14 mai. 2014.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectivas de aprendizagem histórica: um estudo a partir de professores e sua relação com conceitos históricos de manuais didáticos. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Florianópolis, 2011.

PAIM, Elison Antonio. Espaços educativos não-formais e formação de professores: para além do formar professores, dialogar com as experiências vividas. In: *Salto para o Futuro: Espaços educativos e ensino de História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

PIMENTA, Selma Guarrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, local, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. Saberes escolares no ensino de História das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar. In: *ANPEd. Educação Fundamental*. 31.^a Reunião Anual. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, pp. 229-252, 1996.

_____. O tempo histórico como “representação intelectual”. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 8, n. 2, mai./jun./jul./ago. 2011. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Dossie_04_Jose_Carlos_Reis.pdf . Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

RÜSEN, JÖRN. Aprendizado histórico In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüssen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 41-49

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüssen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010b. p.23-40.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüssen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010c. p. 51-77.

SACRISTÁN, José. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. ROSA, Ernani F. da F. (Trad.) Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiás, v.14, n.1, p. 203-213, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/8176>. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Revista Educar*, Curitiba, Especial: UFPR, p. 11-31, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

SORROCHE, Eduardo Manzano. Perspectivas dos alunos do ensino fundamental i quanto às aulas de educação física. III Encontro científico e Simpósio de Educação Unisalesiano - *Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores*, Lins, 2011. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0121.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

SOUZA, Lucinéia Moreira; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; BATISTA, Viviane Silveira. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de História. In: HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Cláudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Orgs.). *Pluralismo metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná*. Guarapuava: UNICENTRO, 2010.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida; AIZPURU, Pilar G. La enseñanza de la Historia. *INTERAMER*, n. 29, 1994. Disponível em: http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc5/curriculo.aspx?culture=en. Acesso em: 13 mai. 2014.