

RAFAEL VINÍCIUS DA COSTA

**O TEMPO HISTÓRICO PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO EM ESCOLA RURAL**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em História.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo.

Uberlândia – MG

2018

Rafael Vinícius da Costa

**O TEMPO HISTÓRICO PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO EM ESCOLA RURAL**

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo
Orientadora

Prof^ª. Ms. Rosyane de Oliveira Abreu

Profa. Dra. Marta Emísia Jacinto Barbosa

AGRADECIMENTOS

Sou muito grato à professora Maria Andréa Angelotti Carmo, por ter me acolhido na minha volta ao curso de História. Depois de tantos anos distante das leituras, da prática, da escrita e das discussões acadêmicas, retornei sem tema, sem ideias e ansioso pela primeira oportunidade que surgisse para reaprender a ser um estudante. Na verdade, tive muita sorte. A professora Maria Andréa era a coordenadora da graduação no ano de 2016 e aceitou, por alguma razão, me orientar e me admitiu como aluno voluntário no seu projeto de extensão, o que me permitiu contato com o que veio a ser meu tema de pesquisa. Obrigado, professora, pela orientação atenciosa, por toda a paciência comigo nessa trajetória e pela relação de amizade e respeito que construímos. Tenho uma enorme admiração pelo seu trabalho, pelas suas lutas, e principalmente pela sua preocupação com o ensino de história e com a formação do professor. Se hoje eu defendo e acredito no ensino de história como algo transformador, é por total influência da professora Maria Andréa, obrigado.

Não poderia deixar de agradecer à professora Marta Emísia Jacinto Barbosa, por ter aceitado participar da banca da defesa da monografia. Uma pessoa muito querida por mim, também defensora do ensino de história e da formação do professor de história, que durante a minha primeira passagem pelo curso de História foi responsável pelo meu interesse por historiografia e teoria da história, pois fui seu aluno e monitor na disciplina de Historiografia. Outro agradecimento especial vai para a professora Rosyane de Oliveira Abreu por fazer parte dessa banca de defesa. Pessoa que conheci a pouco tempo, mas contribuiu com meu trabalho quando pude conhecer sua pesquisa na Semana de História e notar sua dedicação como professora e pesquisadora, um exemplo de professora de história que leva protagonismo e empoderamento aos seus alunos através do ensino de história.

Agradeço e dedico essa monografia a toda minha família, principalmente às pessoas que mais contribuíram com a minha trajetória: ao meu pai, à minha irmã, à minha avó, meu padrinho e especialmente à minha mãe, Ana, que é com toda a certeza meu maior exemplo de vida. Cada dia que passa me acho mais parecido com ela e fico muito feliz por isso. Obrigado por tudo, mãe, você é meu verdadeiro herói.

Gostaria de ter muitos amigos para agradecer, não possuo tantos, mas tenho com certeza os melhores, ou talvez os que mereço. Quero agradecer a três em especial. Primeiro ao Sérgio, meu amigo mais antigo, como tenho orgulho de dizer, tenho uma amizade verdadeira que tem mais de 20 anos. Agradeço à Sabrina pela ajuda e contribuição com o meu trabalho através de tantas conversas sobre história, teoria e educação e pela revisão final deste texto. Sou muito grato também à Letícia, pois eu não teria sobrevivido ao curso de história sem ela. Tenho muito orgulho de termos compartilhado tanta coisa, tanta vida. Obrigado pelo companheirismo e respeito e pela contribuição neste trabalho, ainda lembro de todas as conversas e toques enquanto passeávamos com o Sabrino. E por fim, obrigado ao Sabrino pela companhia fiel em todos os momentos, teria sido muito mais difícil sem você na minha vida.

Gostaria de agradecer e dedicar essa monografia a todas as professoras e professores que tive, todos tem seu lugar na minha história e contribuição na minha formação.

Resumo

Através do projeto de extensão “Interações e Saberes: Ensino de História, Alfabetização e Letramento em escola rural” do qual participei de agosto de 2016 a março de 2017, na UFU, algumas questões acerca do tempo histórico e consciência histórica foram suscitadas. O objetivo inicial que gerou essa pesquisa foi buscar entender como as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental compreendem o tempo em seus vários significados. A partir disso, buscamos pensar maneiras didáticas de começar a apresentar para essas crianças conceitos como os de tempo histórico ou consciência histórica. Assim, nesta comunicação lidaremos com problemas surgidos durante a participação no projeto de extensão no Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda”, no município de Indianópolis, tendo como ponto de partida a verificação das possibilidades de ensino e aprendizado diante das dificuldades encontradas.

Palavras-chave: ensino de história; tempo histórico; alfabetização.

Abstract

Through the university extension project "Interações e Saberes: Ensino de História, Alfabetização e Letramento em Escola Rural" in which I took part from August 2016 to March 2017, at Universidade Federal de Uberlândia, some questions about historical time and historical consciousness were raised. The initial objective that generated this research was to understand how children of the first years of elementary school understand time in its various meanings. From this, we tried to think about didactic ways to start present to these children concepts such as historical time or historical consciousness. Thus, in this graduating work, we deal with problems that arose during the participation in the extension project at the Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural José Barbosa de Miranda in the city of Indianapolis, starting from the verification of the possibilities of teaching and learning in the face of difficulties found.

Keywords: history teaching; historical time; literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 07
CAPÍTULO 1: TEMPO DE PENSAR NO TEMPO	p. 14
1.1 O tempo histórico na historiografia	p. 14
1.2 O tempo histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental	p. 23
CAPÍTULO 2: ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS HISTÓRICOS	p. 33
2.1 Conteúdos de História e o material didático	p. 35
O que é tempo? (Atividade 1)	p. 38
Observando a passagem do tempo através de comparações (Atividade 2)	p. 41
2.2 A realidade e as dificuldades de se ensinar história: questionário com as professoras do Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda”	p. 44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 54
FONTES	p. 57
ANEXOS	p.58

INTRODUÇÃO

A monografia que se segue teve seu início quando aceitei participar do projeto de extensão em interface com a pesquisa “Interações e Saberes: ensino de história, alfabetização e letramento em escola rural”, financiado pela agência FAPEMIG e coordenado pela professora Maria Andréa Angelotti Carmo em 2016. Tendo retomado há pouco tempo minhas atividades enquanto acadêmico do curso de História da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), quis me reaproximar do ensino de história em sua prática, de maneira que o projeto funcionou para mim como o estágio, que aparece como componente curricular com a função de nos preparar para o exercício de nossa profissão, sendo de caráter teórico e prático e tendo como principal objetivo proporcionar a nós, alunos, uma maior aproximação com a realidade profissional que nos aguarda, buscando aperfeiçoar nossa formação acadêmica.

Um dos grandes desafios com os quais o estudante de licenciatura se depara está em unir a prática e a teoria, questão que deve ser solucionada, ao menos em partes, enquanto ainda dura a jornada acadêmica deste estudante, ou esta dificuldade se refletirá em sua prática como docente. É justamente no momento do estágio que o acadêmico tomará consciência da realidade cotidiana e dos desafios que os aguardam em sua profissão, é quando se tem a oportunidade de criar novas estratégias para problemas que outros profissionais da educação já enfrentam, ajudando a eliminar falhas no ensino, através dessa complexa transposição do conhecimento adquirido até então para a prática.

O Projeto Interações e Saberes apresentava como objetivo principal realizar ações a partir das quais seja possível relacionar o ensino de história e o processo de alfabetização do aluno de escola rural. Para a realização da proposta, foi eleito o eixo temático Autoconhecimento que compõe a Matriz Curricular de História para o ciclo de alfabetização proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e tal escolha foi indispensável para que fosse possível a realização do que pensamos neste trabalho, uma vez que nos voltamos para as histórias de vida desses alunos, em suas especificidades enquanto grupo, para compreendê-las e relacioná-las ao ensino de história.

O projeto¹ foi desenvolvido entre 2015 e 2017 no Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda” está localizado no bairro rural de Angico no município de Indianópolis às margens da Rodovia Federal 365, Km 567, há cerca de 30 Km da cidade de Uberlândia. A localização estratégica da escola facilita o deslocamento dos professores de diferentes cidades para trabalharem na unidade escolar onde atuam professores que residem nas cidades de Indianópolis, Araguari e Uberlândia além de outros residentes na região rural próxima. Da mesma forma, como as demais cidades da região do Triângulo Mineiro, sofre com a imposição dos sinais de “cosmopolitismo” das cidades médias da região, e conseqüente descredenciamento dos sentidos e valores do meio rural. A escola recebe alunos do próprio bairro rural e dos bairros no entorno contando com cerca de 80 alunos matriculados do 1º ao 5º anos no período vespertino².

A fundação do Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda” se deu em 1992, após longo período em que as escolas rurais multiseriadas foram a principal forma de acesso à educação formal para as crianças em fase escolar e que tinham condições de frequentá-las. A nucleação exigiu do poder público uma organização que possibilitasse o transporte das crianças para a unidade escolar centralizando o atendimento educacional. Isso implicou em investimentos na contratação de maior número de professores, diretores, supervisores e funcionários em geral.

As ações do projeto estiveram voltadas para os estudantes da educação infantil ao 5º ano da escola, mas as atividades que inspiraram a escrita da monografia foram desenvolvidas especialmente, com os estudantes dos 4º e 5º anos dos anos de 2016 e 2017.

A partir da observação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) referentes aos primeiros anos do ensino fundamental, podemos perceber algumas características que nos levaram a pensar sobre como é justamente no ensino de história desses primeiros anos que o aluno tem mais aparato para se ver compreender-se enquanto sujeito do conhecimento histórico. Antes mesmo de adentrarmos o documento quando são tratados os parâmetros para o ensino de história, já podemos notar indícios da importância do autoconhecimento para os alunos das séries iniciais. Dentro dos objetivos gerais do ensino fundamental estão:

¹ A equipe do projeto era composta por duas estudantes bolsistas de Iniciação Científica, um estudante bolsista extensionista, uma estudante voluntária, a professora coordenadora todos do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

² Estas informações constam no projeto que recebeu o apoio da agência de fomento FAPEMIG (p. 8).

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 (BRASIL, 1997, p. 5).

A partir do trecho supracitado, podemos notar o quanto o ensino nesses anos iniciais se volta para o aluno enquanto participante na sociedade e produtor de conhecimento, o “agente transformador do ambiente”. Nos deteremos sobre esse documento com mais detalhamento posteriormente, mas vale salientar que o ensino de história segue este objetivo ao se voltar para a própria história, ou seja, a história da família, a história da comunidade, a história da cidade, toda a história com a qual o aluno pode se identificar e se perceber enquanto participante do conhecimento histórico.

Observa-se atualmente, que vários profissionais da educação estão dispostos a dar uma nova roupagem à sua prática pedagógica, tentando elaborar e desenvolver metodologias que, de certa forma, fogem do convencional, do ensino tradicional, marcado geralmente pelo viés positivista (REIS, 2004, p. 14), que impõe o conhecimento, sem dar margem para discussões a respeito dos conteúdos, impossibilitando que os alunos tenham uma aprendizagem mais eficiente, interdisciplinar e dinâmica. O que pode ser claramente visualizado no modelo de aula-colóquio”, entendido por Isabel Barca como:

O modelo de “aula-conferência” proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito (BARCA, 2004, p.131).

Salientamos, mais uma vez, a importância da inserção do aluno como produtor do conhecimento. De modo semelhante, pensamos com Paulo Freire (1970, p. 70) quando diz que:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Como enfatiza José Carlos Libâneo, o professor autoritário não exerce autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos, mas transforma uma qualidade do profissional professor numa atitude personalista (LIBÂNEO, 1994, p. 252). Práticas docentes arbitrárias, que estabelecem verdades jamais suscetíveis a questionamentos, que ignoram métodos e técnicas alternativas, acabam tolhendo a criatividade e formando cidadãos com um senso crítico extremamente limitado, incapazes da importante capacidade de questionamento. O que nos leva a pensar uma vez mais como Paulo Freire (1970, p. 66) quando afirma que em lugar de *comunicar-se*, o educador faz “*comunicados*” e *depósitos aos educandos*, *meras incidências*, *que recebem pacientemente*, *memorizam e repetem*.

Faz-se extremamente necessário, dar condições para que os alunos sejam e se sintam preparados para buscarem e avaliarem uma informação por conta própria, ao invés de serem meros receptores de um processo de transmissão de conhecimento, de saberes (FREIRE, 1996, p. 21). Os estudantes precisam entender os mecanismos que levam até determinado elemento conceitual, entender o processo de formação e discussão de um conceito, o que implica não só em memorização, mas em aprendizado. Estando cientes desse caminho, o caminho do “saber fazer” e aptos a percorrê-lo, devem conseguir se posicionar político e racionalmente de acordo com as diversas questões sociais que lhe foram apresentadas (VASCONCELLOS, 2006, p. 141), estando cientes do contexto histórico daquilo que estudam e o que vivem.

As linguagens alternativas têm sido cada vez mais utilizadas como um importante recurso didático para a aprendizagem de história e tiveram sua importância salientada quando nos deparamos com o desafio de trabalhar com crianças em fase de alfabetização e letramento em escola rural. A oportunidade se mostrou profícua para unirmos saberes populares e acadêmicos e criarmos materiais didáticos que fossem capazes de abarcar a realidade dos alunos, suas histórias e o ensino de história. Algo notado durante essa experiência e que

acabou por tornar-se a hipótese que norteou a escrita deste trabalho é que os alunos das séries iniciais já possuem uma noção de tempo histórico e consciência histórica, justamente quando são mais estimulados a se compreenderem enquanto agentes do processo histórico e sujeitos pertencentes e inseridos em uma comunidade.

Os obstáculos apontados acima se mostram ainda mais complexos quando tratamos de alunos das séries iniciais e é por este motivo que nossa proposta foi criar atividades através das quais os alunos pudessem desenvolver os conceitos de tempo histórico e consciência histórica. Desta maneira, ao longo do trabalho desenvolveremos os conceitos de consciência histórica e tempo histórico e como o tempo histórico pode ser notado e posteriormente trabalhado em sala de aula através do ensino de História.

As construções das noções de tempo histórico são indispensáveis ao ofício do historiador em si e muito caras quando tratamos do ensino de história. Nos perguntar e perguntar aos alunos “o que é tempo?”, pode nos levar a refletir sobre as diversas características que compõem o conceito e entender como influi no trabalho do historiador e do professor de história. Como nos lembram Schmidt e Cainelli (2004, p. 97-98):

Ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro, de um milênio para outro, num átimo de tempo, num segundo. [...] O historiador é o especialista do tempo passado, não só porque ele o pensa como também porque toma-o como objeto de sua escrita. Esse fato fez, em determinados momentos da história da própria História, particularmente no século XIX, os historiadores acreditarem que podiam recuperar o passado tal como ele aconteceu baseados na consulta de documentos escritos. A renovação historiográfica contemporânea indicou a importância de os historiadores entenderem o passado como uma reconstrução que fazem à luz de questões que eles próprios colocam com base em seu presente. Para o ensino de História, tais considerações apontam a importância de trabalhar a relação passado-presente em duas dimensões.

As duas dimensões tratadas pelas autoras são a contribuição do passado para a explicação do presente e a relação passado-presente considerando as particularidades próprias do passado (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 98 – 99). No PCN (BRASIL, 1997, p. 35) encontramos como objetivos de História para o primeiro ciclo, expectativas tais como:

“comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade” e “estabelecer relações entre o presente e o passado”.

Outro conceito de suma importância para nossa pesquisa é o de consciência histórica. O conceito de consciência histórica como o encontramos em Rüsen (2001), vem de uma tradição que remete a Droysen e Gadamer. Segundo Gadamer (2006, p. 17):

A consciência que hoje temos da história difere fundamentalmente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou uma época. Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião. Os efeitos dessa tomada de consciência histórica manifestam-se, a todo instante, sobre a atividade intelectual de nossos contemporâneos: basta pensarmos nas imensas subversões espirituais de nossa época.

Assim, nosso objetivo durante o projeto foi o de criar atividades didáticas para serem trabalhadas em sala de aula o conceito de tempo histórico com alunos das séries iniciais (4º e 5º anos) no ensino fundamental, mostrando que tipo de consciência histórica estava presente nesses alunos. A partir disso, nosso objetivo aqui é o de observar e buscar analisar por meio dessas atividades desenvolvidas a noção de tempo histórico já existente nesses alunos e as possibilidades de se trabalhar com esses conceitos já no primeiro ciclo do ensino básico.

Para alcançar tal objetivo, o trabalho será dividido em dois capítulos. O Capítulo I intitulado “Tempo de pensar no tempo” buscará apresentar os conceitos de tempo histórico e consciência histórica, tendo como principal pilar dessa teorização a obra de Jörn Rüsen, em especial *Razão Histórica*, mas não se detendo apenas nisso. Buscaremos trazer a tradição envolta nesses conceitos, voltando nossa exposição para questões concernentes à didática da histórica e à realidade das experiências vividas na educação através do desenvolvimento das atividades previstas no projeto “Interações e Saberes: ensino de história, alfabetização e letramento em escola rural”.

O segundo capítulo, intitulado “Ensino de História e alfabetização: conceitos históricos” é aquele no qual adentraremos nossa principal fonte, as atividades realizadas pelos alunos durante a realização do projeto. Serão selecionados trechos dessas atividades que embasem melhor a concepção de tempo histórico e consciência histórica desses alunos e se

apresentem como um reforço das hipóteses de que os alunos já possuem noções relativas a esses conceitos e que podem ser trabalhados em sala de aula, nas mais adversas condições. Outra importante fonte de nosso trabalho são os PCNs, para os quais recorreremos a fim de justificar a escolha do primeiro ciclo do ensino fundamental para tratarmos tais conceitos.

CAPÍTULO 1

TEMPO DE PENSAR NO TEMPO

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo (BLOCH, 2001, p. 55).

Marc Bloch, ao acrescentar após uma vírgula as palavras “*no tempo*” para dar sentido ao que para ele era a história como ciência, fez a famosa síntese que respondia uma das perguntas mais difíceis que se pode fazer a um historiador “*O que é história?*”. A conceituação do que é história, nas palavras de Bloch “*ciência dos homens, no tempo*” (BLOCH, 2001, p. 55), revela uma clara oposição ao positivismo e historicismo do século XIX que denominavam a história, em mais uma síntese, como a ciência do passado. Grande parte desses historiadores acreditava que escrever sobre história era narrar com exatidão os fatos passados. Bloch deixa explícito na citação que as preocupações do historiador vão muito além do que apenas o passado.

A síntese feita por Bloch para designar história, apesar de uma simples frase, carrega um complexo pensamento que é a relação dos homens com o tempo. Com essa relação distinguimos o que é o “tempo histórico” dos outros significados que a palavra tempo pode ter. O termo “tempo histórico” é assim utilizado no sentido de designar um tempo que se diferencia do tempo natural, um tempo físico e biológico. Tempo histórico está relacionado às mudanças nas sociedades humanas, é o tempo como o é entendido pelos homens e mulheres, que além de perceber agem e sofrem nesse tempo, participando do seu desenvolvimento, onde se percebe as rupturas e as continuidades políticas, econômicas e culturais.

Durante o século XX, a comunidade dos historiadores, numa busca pela legitimidade da sua ciência, passou a debater as particularidades da história, enfatizando os seus principais

conceitos e características que diferenciam a ciência histórica e sua narrativa das de outras ciências sociais e até mesmo da ficção e da literatura. Ganhou força o debate sobre o ofício do historiador e as discussões em torno do tempo histórico estiveram sempre no cerne da questão. Com a influência e participação dos historiadores na constituição dos componentes curriculares para o ensino de história, o conceito de tempo histórico passou a compor a disciplina no âmbito escolar, ponto de partida para a presente pesquisa. Esse capítulo tem por objetivo principal, a partir de uma discussão historiográfica, problematizar como o conceito de tempo histórico é apresentado nos documentos que tiveram por natureza a função de auxiliar e orientar os profissionais dos primeiros anos do ensino fundamental (PCN, CBC e livro didático).

1.1 - O tempo histórico na historiografia

Como dito, os historiadores a partir do século XX iniciaram uma série de debates sobre a ciência histórica e sua natureza e sobre o papel do historiador e os percalços do seu ofício. O debate sobre tempo histórico está inserido em toda narrativa, pois o tempo é a dimensão de atuação do historiador e também do seu objeto, contudo tratarei aqui da questão do tempo histórico na historiografia colocando em diálogo quatro autores que abordaram a temática do tempo histórico: Fernand Braudel (1990), Paul Ricoeur (2012), Reinhart Koselleck (2014) e Jörn Rüsen (2001). Cada um desses autores trouxe importantes contribuições para o entendimento do que é a relação dos homens com o tempo e o que é a relação dos historiadores com os homens e o tempo. Além disso, suas ideias têm muita influência na historiografia brasileira, que cujos fundamentos inclusive são utilizados para a articulação do que chega do debate sobre tempo histórico nas nossas escolas.

Quando se propõe uma discussão sobre tempo e história em sala de aula é imediata a associação, pelo aluno, de tempo às datas e ao calendário. Uma associação perspicaz, se feita por alunos dos primeiros ciclos do ensino fundamental que, entretanto, revela um tradicionalismo no ensino e, porque não dizer, um mal-uso do calendário nas aulas de história, uma vez que simplifica a função do calendário apenas na datação que não é, no ensino atual, coisa primordial para a aprendizagem histórica, mas é fundamental a compreensão do

calendário para a apreensão do tempo histórico. Essa percepção dos alunos será melhor explorada no segundo capítulo, quando adentrarmos nossa experiência em sala de aula.

Paul Ricoeur escreveu sobre a importância do calendário como uma espécie de ferramenta do historiador para aproximar o tempo vivido pelos homens do tempo cósmico ou universal. Segundo o autor o calendário “constitui uma criação que não depende exclusivamente de nenhuma das duas perspectivas sobre o tempo: embora participe de uma e de outra, sua instituição constitui a invenção de um terceiro tempo” (RICOEUR, 2012, p.180). Esse terceiro tempo concebido pelo historiador funciona como um mediador entre o tempo humano, um tempo de consciência, onde o homem descobre sua finitude, tem lembranças e esquecimentos, mudanças, um tempo irreversível e o tempo da natureza, cíclico, um tempo de permanências, marcado por movimentos da lua e da terra em relação ao sol, tempo reversível e infinito.

A complexidade do calendário se faz no modo com que o historiador se apropria do tempo humano incorporando-o no tempo da natureza. O tempo humano é um caos de ações, de sentimentos de interações e seria inenarrável se o historiador não o organizasse, inserindo-o no tempo universal e da natureza, dispondo as ações humanas em dias, anos (movimentos naturais de rotação e translação da terra) e meses (períodos aproximados da rotação lunar). Ricoeur aborda ainda a noção de geração como uma outra aproximação feita pelo historiador do tempo da natureza e o tempo humano, em que a ideia de sequência de gerações expressa uma associação ao tempo biológico, onde a vida sempre vem ocupar o lugar da morte.

É com esses recursos que a noção de tempo histórico é reconhecida e a partir disso que o historiador se torna capaz de organizar a experiência humana em uma narrativa. A respeito da narrativa produzida a partir dessa noção de tempo histórico, José Carlos Reis destaca que:

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

O tempo histórico é, nessa perspectiva, um terceiro tempo quando tem lugar “tanto como organização da vida coletiva, efetiva, como conhecimento reconstruído da vida passada” (REIS, 1996, p.234).

A datação feita através do calendário confere a imortalidade nas coisas passadas, pois se torna possível afirmar que elas existiram em uma data e em um local. Contudo a datação não implica na inércia dos acontecimentos do passado, apenas o localiza. Com o caos do passado organizado no calendário, o historiador é o responsável por trazer para o presente as gerações anteriores, através de vestígios, documentos, arquivos. É comum nas aulas de história a utilização do calendário sem qualquer problematização e a datação apenas pela necessidade de marcação de início ou fim dos eventos, ignorando a complexidade e subjetividade que existe em uma delimitação temporal. A periodização clássica da história, pela objetividade da marcação, encobre transformações sutis que levaram muitos anos e muitas gerações para ocorrerem. Essas mudanças mais lentas, mudanças estruturais ou de mentalidade, são abordadas por um outro sentido de tempo histórico que encontramos em autores como Jacques Le Goff (1996), Georges Duby e em especial Fernand Braudel (1990) que dissertou mais teoricamente sobre o tema.

A visão de tempo histórico de Fernand Braudel foi uma das mais dominantes na historiografia brasileira e uma das visões sobre tempo mais presentes nas escolas ao se ensinar história³. Para introduzir as ideias sobre tempo em Fernand Braudel, retomo a Marc Bloch e a criação da Escola dos Annales, Braudel foi protagonista da segunda geração desse movimento. Uma das principais características da historiografia dessa escola francesa é a interdisciplinaridade, o diálogo com outras ciências. Essa interdisciplinaridade, sobretudo com a sociologia e a antropologia, é o que determina a formulação da concepção de tempo em Fernand Braudel, a longa duração do tempo histórico. Braudel queria superar a história factual, para ele esse tipo de história “atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, que

³Braudel baseou-se na noção tempos heterogêneos privilegiando o estudo da longa duração. Em seus escritos podemos perceber três diferentes temporalidades: 1) longa duração; 2) tempo conjuntural e 3) tempo factual. O tempo factual ou “tempo curto” é o tempo dos eventos e está sujeito à longa duração, se anexando a uma série de acontecimentos (BRAUDEL, 1990). No ensino de história, o que percebemos é uma separação entre diferentes tempos e durações, o evento (explosivo que enche a consciência) e a estrutura (duradoura). Adiante explicaremos melhor tal relação.

habitou-nos há muito tempo à sua maneira precipitada, dramática, de fôlego curto” (BRAUDEL, 2014 p.44). A longa duração foi a resposta de Braudel à história-acontecimento e é caracterizado pela instituição da estrutura.

A história estrutural vai privilegiar um tempo quase inerte das estruturas geográfica, demográfica, econômica, social e mental. Entretanto, Braudel considera diferentes temporalidades, não excluindo os acontecimentos de um tempo breve; para Braudel um conjunto desses eventos curtos não são capazes de demonstrar toda a história, por isso eles são todos incorporados na longa duração, em uma ideia de simultaneidade.

Sob a influência das ciências sociais, a história, antes estudo exclusivo da sucessão de eventos, da mudança, da passagem do passado ao futuro, da diferença temporal sucessiva, a história que sempre privilegiou o evento e sempre quis ser uma “descrição da mudança”, será obrigada a incluir em seu conceito de tempo a permanência, a simultaneidade (REIS, 1996 p.245-246).

A história de longa duração estima as transformações estruturais, se sobrepondo a temporalidade dos acontecimentos curtos. O autor sugere então a noção de História Inconsciente, uma história que é feita pelos homens, mas ao mesmo tempo os faz. Na proposta de tempo de Braudel a temporalidade não pertence somente aos sujeitos, mas também aos fenômenos naturais, contextos geográficos, estruturas econômicas, sociais, etc., o que faz com que os homens deixem de ser os sujeitos e objetos da história.

É bastante comum nas aulas de história na educação básica o ensino a partir dessa perspectiva, que conta a história das civilizações a partir das estruturas principalmente econômica. Um exemplo é a história do Brasil colônia que é apresentada se pautando nas atividades econômicas, ora a extração do Pau-Brasil, ora o plantio do açúcar, algodão, tabaco, cacau, etc., camuflando os conflitos entre os diferentes sujeitos dessa história. A longa duração acaba muitas vezes por homogeneizar a sociedade, quase a congelando numa temporalidade onde as mudanças praticamente não acontecem. É como se passado e presente fossem, aparentemente, fundidos na mesma coisa e a naturalização da temporalidade fizesse do futuro algo distante e fora da influência dos homens.

Reinhart Koselleck em sua obra *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, trará uma dimensão diferente da ideia de tempo histórico: a temporalidade

vai existir nos sujeitos e nas civilizações a partir da relação que esses constroem entre passado e futuro. José Carlos Reis aponta que Koselleck busca responder uma “questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação?” (REIS, 1996 p.240) A resposta de Koselleck é a sua tese sobre o tempo histórico, que somente a partir da tensão entre passado e futuro, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, num determinado presente se pode perceber o tempo histórico.

Ao contrário da teoria da longa duração proposta nos Annales – que relacionava passado e presente numa temporalidade lenta, homogeneizando os sujeitos, relativizando o futuro, fazendo com que este estivesse, praticamente, fora do domínio dos homens – Koselleck sobrepõe que todo sujeito, geração, sociedade ou civilização apresenta no seu presente uma expectativa. “Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem” (KOSELLECK, 2006, p.310). Também o campo de experiência é vivenciado no presente, ele é o passado atualizado em que os acontecimentos são lembrados e incorporados.

Diferentemente dos pares antes e depois ou ontem e amanhã, experiência e expectativa não são conceitos antagônicos, ao contrário, eles devem coexistir para que da sua articulação haja a temporalidade do sujeito histórico e, de tal modo, o objeto da história. Nessa tensão, passado e futuro reverberam um ao outro, o que faz com que experiência e expectativa sejam instáveis e transitórias. A temporalização ultrapassa assim as datações do calendário, como exemplifica Reis:

Quando se é mais jovem ou mais velho, o passado e o futuro significam diferentemente e sua relação se altera. [...] pode-se distinguir uma idade cronológica, medida pelo calendário, e uma idade interna, histórica. Os indivíduos têm sempre um número de anos vividos, mas a sua relação interna com seu passado e futuro, embora se relacione, não se submete à sua idade numérica (REIS, 1996 p. 241).

O mesmo ocorre, também em um âmbito mais abrangente, e com estruturas de tempo mais longos, como complementa Reis:

As sociedades também existem em um número, em uma data, e é indispensável conhecê-la. Mas, ao historiador interessa a sua idade interna, isto é, a relação que em seu presente, que muda sempre, cada sociedade

estabelece com o seu passado e o seu futuro (REIS, 1996 p.241).

Koselleck busca aplicar as duas categorias explicadas à história, mostrando historicamente que a coordenação entre experiência e expectativa se modificou no transcurso da história. Por conseguinte, nesse fluxo entre esse par, o tempo histórico também é uma grandeza que se modifica com a história. Ele exemplifica mostrando como era o tempo histórico no mundo medieval, com a chamada história mestra da vida, em que o futuro se reunia ao passado, e a expectativa era, pois, a experiência passada sucessivamente a cada geração. Depois ele identifica uma outra relação com o tempo quando do domínio da Igreja: o passado ainda era a experiência do tempo; o futuro a esperança da eternidade, incorporado à perene proximidade do apocalipse. Com a chegada das ideias de progresso, a expectativa, que antes repousava na ideia de eternidade num mundo espiritual, vai ser substituída pela busca por aperfeiçoamento no mundo terreno. Com o futuro cada vez mais em aberto, a história não mais poderia servir como exemplo. Com histórias únicas, o futuro também teria que ser único, afastando mais ainda os dois termos. A Revolução Francesa é o melhor exemplo da expectativa em detrimento da experiência, o futuro era urgente pois as relações do passado já não convinham, vive-se em revolução e mudança.

A tese de Koselleck é a de que na modernidade a diferença entre experiência e expectativa não para de crescer, “só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então” (KOSELLECK, 2006, p.314). Quanto mais se dá a aceleração do tempo, maior proporcionalmente será a lacuna entre campo de experiência e horizonte de expectativa. Na contemporaneidade, experiência e expectativa parecem se repelir como um ímã, motivado principalmente pela velocidade da informação e pela aceleração dos meios de comunicação. O resultado disso é a convivência de diferentes gerações com distintas temporalidades, ou seja, a coexistência das mais diversas relações entre experiência e expectativa.

A partir dessa hipótese de modernidade, é possível perceber especialmente a desatualização do ensino de história no que tange as suas metodologias, linguagens, abordagens e capacidade de comunicação com a geração que cresce concomitantemente ao advento da internet. Com a velocidade das informações, entendo que o presente se torna o

tempo em permanente atualização, não o passado. Mesmo o passado recente já não mais se apresenta como um espaço de experiência, devido ao movimento característico da modernidade que o afasta cada vez mais do horizonte de expectativa; como se, de maneira radical, a história deixasse de fazer sentido para os sujeitos.

É, a partir de então, quase que seguindo pela mesma perspectiva de Koselleck, que Jörn Rüsen vai tecer suas contribuições teóricas e metodológicas sobre a história. Ao meu ver, Rüsen se destaca dos autores tratados anteriormente pelo fato de sua teoria sobre a história apresentar contribuições para a vida prática e cotidiana, como quem tentasse recuperar o sentido que a história outrora teve para os homens. Para Rüsen:

Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (*regnum hominis*). Corre que entrementes estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando (RÜSEN, 1997, p.82).

Assim, a compreensão de tempo histórico em Jörn Rüsen está intrinsecamente ligada a concepção de consciência histórica em sua teoria. Rüsen explica que a consciência histórica é “um fenômeno do mundo vital” e, de acordo com ele, a consciência histórica é ainda:

[...] uma forma de consciência humana que está imediatamente relacionada com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010, p. 57).

A noção de tempo em Rüsen, apesar de próxima da de Koselleck, toma uma outra direção principalmente no que tange suas análises sobre a relação dos homens com o futuro. Para Koselleck a relação com o futuro aparecia sob a perspectiva do horizonte de expectativa, que vai além do que uma simples esperança, admite a existência de um agir e sofrer no tempo,

mas não apresenta a característica da intencionalidade nas ações humanas. Arthur Assis destaca a subjetividade contida nessa propriedade que guia a argumentação de Rösen:

Rösen interessou-se ainda por descrever teoricamente como a subjetividade agente processa a orientação cultural oferecida pelo pensamento histórico. Ele ressalta que o desejo de ultrapassar as circunstâncias empiricamente dadas no momento da ação constitui uma condição fundamental de todo agir humano. A antecipação de resultados que o intelecto humano elabora para servir de base à ação é designada por Rösen de “intenção” (ASSIS, 2010, p. 22-23).

O conceito de tempo histórico para Rösen está contido na complexidade da consciência histórica, cujo principal exercício está na inter-relação entre as experiências do passado e as intenções de futuro. Dessa relação que homem se torna capaz de exercer sua orientação no tempo. Ainda segundo Assis:

O pensamento histórico surgiria como uma forma específica de orientação da subjetividade humana exatamente à medida que multiplica os recursos de administração da contingência. Quando o pensamento histórico passa a converter intelectualmente “tempo” em “sentido”, ocorre uma ampliação substantiva da cultura (ASSIS, 2010, p. 24).

É a partir dessa construção de sentido da experiência do tempo que os seres humanos serão capazes de suprir o que Rösen chama de “carência de orientação”. A construção de sentido se dá através das narrativas de pesquisas que serão compostas pelos historiadores para a orientação da existência humana, de acordo com a matriz disciplinar da ciência histórica, segundo Rösen. Essa matriz é dinâmica e tem cinco estágios fundamentais: tem seu início nas carências de orientação no tempo, chamadas “Interesses”; depois tem as “ideias” que é a etapa que antecede a pesquisa; as ideias são organizadas pelas regras da pesquisa com os “Métodos”; em seguida tem-se as “Formas” de apresentação, como a narrativa; que vão servir de “Funções” de orientação no tempo, de onde surgem novas carências e o processo se inicia novamente no primeiro tópico.

O sentido da experiência do tempo organizado pelo historiador tem sua função

principal de orientação, mas também tem que acontecer no ensino de história nas escolas, através do que Rüsen chama de uma didática da história.

Essa perspectiva da didática da história ganhou muita força no âmbito acadêmico nas pesquisas sobre o ensino de história no Brasil. Inclusive a teoria de Jörn Rüsen terá um caráter de metodologia para o prosseguimento que darei à essa narrativa com a discussão sobre como o conceito de tempo histórico é desenvolvido nos primeiros anos do ensino fundamental. Nos próximos parágrafos dessa pesquisa pretendo investigar sobre como o conceito de tempo aparece nos documentos que tem por propriedade a função de orientar os profissionais do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.2 O tempo histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental

O debate anterior evidenciou a seriedade do conceito de tempo histórico para a constituição e apreensão da ciência histórica, elucidando a sua complexidade, colocando em discussão as principais perspectivas na questão do tempo da história. Entendido a singularidade do tempo histórico para a formação histórica, buscarei, neste tópico, averiguar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental, como é apresentado o conceito de tempo histórico, procurando realizar as análises que couberem a essa temática. Meu texto se deterá especialmente nos assuntos que se conferem ao estudo do tempo histórico e suas qualidades, se surgir alguma especificidade.

Existem quatro categorias distintas de tempo histórico nos PCNs que devem ser problematizadas: a primeira é o tempo histórico dos PCNs como um documento que possui temporalidade e historicidade; em segundo lugar vem o sentido de tempo histórico para os PCNs, ou seja, seu julgamento de tempo histórico e suas referências teóricas; a terceira categoria se encontra no tempo histórico como conteúdo a ser apreendido pelos estudantes; por fim a quarta categoria é a do tempo histórico nas orientações didáticas para o professor. Discorreremos sobre elas.

Os PCNs são documentos de caráter oficial que, ao passo que se tornam fontes para a realização dessa pesquisa, se faz necessário desvendar suas temporalidades e historicidades. Que se entenda aqui por temporalidade e historicidade um conjunto de atributos que permeiam o contexto histórico da confecção do texto desse documento e sua duração vigente, além da sua autoria, seu local de fala e seu alvo de ação.

A constituição de parâmetros e currículos para o ensino de história são temas nas universidades e na política desde os anos 1980, remetendo aos tempos da redemocratização do Brasil, em contraposição à disciplina de Estudos Sociais. A Constituição Nacional de 1988 apontava a necessidade de o Estado elaborar parâmetros para orientar e democratizar o ensino. Somente em 1996 entraria em vigor a Lei de Diretrizes e Bases e a partir de 1997 seriam configurados os Parâmetros Curriculares Nacionais para os primeiros anos da Educação Nacional, incluindo o conteúdo de História. Apesar de os currículos na teoria serem diretrizes com uma função orientadora, na prática adquiriram o caráter de prescrição, de norma.

Ocorre que o currículo prescrito é resultado dos contextos sociais, portanto de processos históricos específicos. Aceitamos que a prescrição, instaura, via Estado, tradições, valores e verdades, formas de compreensão de vida e visões de mundo, enfim, é peça-chave na instituição do poder (SOARES, 2012).

Além disso, a prescrição do currículo pode levar a um processo de homogeneização dos seus diferentes públicos e pluralidades, escondendo as lutas para a consideração das diferenças culturais e geográficas. Embora os PCNs sejam documentos oficiais do Estado, foi confeccionado a várias mãos.

Deve-se levar em conta que em sua elaboração houve a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais da educação e de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores, preocupados em propor um ensino que contemple as especificidades de cada área do conhecimento e suas dimensões sociais e culturais. Isto não descarta a necessidade de revisões e de novas discussões em torno dos parâmetros com o intuito de aproximá-lo o máximo possível das necessidades da Educação

Brasileira (BERNARDO, 2009 p. 71).

Os PCNs completam, no ano da escrita dessa pesquisa, 20 anos, e seus conteúdos, principalmente os de história, carecem de atualização. Eles apresentaram qualidades no contexto dos anos 1990, mas uma geração diferente já está nas escolas, acostumada a outros tipos de comunicação, com acesso a outras fontes de informação e de formação histórica; as metodologias também se modificaram. Contudo os PCNs ainda vigoram, talvez nem tanto como prescrição, mas permanece seu aspecto orientador, porém já não correspondem tanto as expectativas.

Essas são as principais relações dos PCNs com o seu tempo de organização e validade, passo agora para a segunda categoria temporal do documento: sua concepção de tempo histórico. O conteúdo dos PCNs de história para os anos iniciais do ensino fundamental, é dividido em duas partes no documento: a primeira traz uma certa apologia ao ensino de história; a segunda enumera seus conteúdos e orientações. Na análise da primeira parte é que encontraremos a concepção de tempo histórico dos PCNs.

A primeira propriedade que se percebe é uma certa necessidade de afirmação da história como disciplina capital na educação brasileira. Essa afirmação ocorre de um modo interessante, através de um longo texto que expõe a trajetória do ensino de história desde os idos da Independência do Brasil e sua constituição como Estado. Essa longa história do ensino de história narra como o ensino de história, que se iniciou como história do sagrado, passou a história do mundo profano com a desvinculação de Estado e Igreja após a instauração da república; o caráter civilizatório e patriótico que o ensino de história passou a ter nos primeiros anos de República, com estudo de heróis nacionais; a incorporação da educação moral e cívica; a inclusão das ideias de democracia racial; a substituição nos anos 1970 pelos Estudos Sociais, marcados também pelo estudo da história estrutural, principalmente econômica; a luta pelas especificidades da disciplina histórica e o seu retorno juntamente com a geografia; até a implementação da identidade social. Entendo a realização deste percurso todo pela história do ensino de história para o propósito de colocar a composição dos PCNs e a história que se pretende ensinar, como um marco na educação, inaugurador de um novo tempo, responsável pela constituição de uma identidade social:

Considera-se então que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (BRASIL, 1997, p. 27).

O atributo seguinte se relaciona com a necessidade de afirmação, na medida que coloca como característica a distinção entre o saber histórico escolar e o conhecimento historicamente produzido nas pesquisas acadêmicas.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos (BRASIL, 1997, p. 27).

Isso se organiza como um cenário utópico entre aprendizagem e ensino, em que a história como ciência interagisse e participasse da constituição da história como disciplina. De acordo com Rüsen, essa visão de uma didática histórica que servisse de mediadora entre o conhecimento histórico acadêmico e o aprendizado histórico escolar, transformando historiadores profissionais em professores, é a mais comum e igualmente enganadora.

A didática da história, sob essa visão, serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e a relação entre didática da história e pesquisa histórica (RÜSEN, 2011, p.23).

Essa compreensão de didática talvez seja ainda dominante, realiza uma distinção entre historiador e professor que, na concepção de Rüsen sobre didática histórica, não deveria existir. Pois a didática deveria representar para o historiador a dimensão máxima da história como ciência, que por almejar a universalidade, necessitaria, de certa maneira, alcançar a vida

prática humana, ampliando assim seus horizontes de orientação.

A partir dessa relação restrita entre o conhecimento histórico científico e o aprendizado histórico escolar, os PCNs destacam três conceitos que na sua concepção são fundamentais para o ensino e aprendizado de história: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. A esta pesquisa interessa especificamente a última categoria.

A todo momento os PCNs explicitam a ruptura que a sua elaboração significava para o contexto histórico da vigência da proposta curricular, em contraponto com tudo que havia sido feito até então nos moldes de um ensino de história. De fato, tornou-se um marco, pois foi a grande experiência, até então, de aproximação entre o que se trabalhava em história a nível acadêmico e o ensino escolar. Essa justaposição – ainda que limitada por uma visão que inviabiliza o diálogo entre o conhecimento histórico científico e o conhecimento histórico escolar, pois cria-se uma hierarquia – possibilitou que conceitos como tempo, sujeito e fato históricos, até então debatidos apenas no ensino superior de história, tivessem entrada no âmbito escolar.

Motivado pelo propósito de romper com as ideias anteriores de história e tudo que envolvia seu ensino, os PCNs admitem a coexistência de duas possibilidades para o tempo histórico, uma que representa o que se tinha como entendimento do tempo no ensino até o momento da criação do próprio documento e o outro um conceito de tempo histórico divergente deste, a concepção de tempo histórico para os PCNs. Neles nota-se que tempo histórico era compreendido da seguinte maneira antes da sua organização:

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A seqüenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos atrasados e civilizados e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da humanidade (BRASIL, 1997, p.30).

As críticas dos PCNs a essa ideia de tempo histórico são muito pertinentes,

principalmente no que reserva ao conceito de tempo histórico a ideia simplificada de cronologia. Em oposição, eles propõem um conceito de tempo mais atualizado para o seu contexto, afirmando a complexidade que deve ser compreendida, inclusive o tempo da consciência em distinção do tempo da natureza, distinguindo o tempo como um objeto cultural e social.

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais (BRASIL, 1997, p.30).

Esses níveis e ritmos de duração são interpretações sobre a coexistência de distintas temporalidades em que é possível entender as mudanças e permanências de maneira dessemelhante em cada tempo percebido. Os PCNs categorizam três ritmos de tempo considerando a sua duração e a velocidade das mudanças ocorridas: tempo de acontecimentos breves, que corresponde à precisão e datas; o tempo da conjuntura, que se prolonga em determinado período; e o tempo da estrutura, que parece imutável, caracterizado pela longa duração.

Existe uma clara influência da concepção de tempo histórico de Fernand Braudel na conceituação descrita nos PCNs, no que ele chama de tempos escalonados, “ou, se quisermos, à distinção, no tempo da história, de um tempo geográfico, de um tempo social, de um tempo individual” (BRAUDEL, 2014, p. 15). A concepção braudeliiana de tempo é perceptível sobretudo no texto introdutório nos PCNs, *A História no ensino fundamental*, no qual é relatado uma longa história do ensino de história. O texto sobre a história do ensino apresenta as três dimensões de tempo propostas por Braudel. O tempo de breve duração é notado em passagens que destacam fatos datados e particulares, como a criação do Colégio Pedro II em 1937 e a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública a partir dos anos 1930. O tempo social e conjuntural se apresenta na própria divisão do texto que trata primeiro da suposta desvinculação entre Estado e Igreja no decorrer do Império, posteriormente pauta o ensino no cerne do debate sobre civilização e nacionalismo no início da República, em

seguida elucida o detrimento do ensino de história com a implementação dos Estudos Sociais no período da ditadura militar, e por fim a volta das disciplinas de História e Geografia no currículo e a valorização das questões sociais nas formas de ensino. Contudo todo esse decurso, aparece com a finalidade de representar a trajetória do ensino de história no Brasil, que se configura numa história de longa duração que abrange inclusive o advento dos PCNs.

Mas esses últimos, autores e sujeitos dessa narrativa, reivindicam, ao meu ver, o caráter de marco nessa história, em perspectiva às transformações propostas para o ensino de história. Essas modificações calham inclusive no tempo histórico como conteúdo a ser ensinado e apreendido, o que nos leva à terceira categoria de tempo histórico nos PCNs.

A compreensão do tempo histórico é primordial para o entendimento da história e os PCNs partem desse princípio, por isso o conceito é desenvolvido ao longo dos ciclos do ensino fundamental nos conteúdos priorizados pelo documento.

A proposta dos PCNs é que os conteúdos sejam trabalhados a partir da história do cotidiano da criança, ou seja, do tempo e do espaço da criança, procurando inserir sua relação com contextos com dimensão mais ampla:

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes a predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas (BRASIL, 1997, p.35).

Embora exista a sugestão para que se leve em consideração o tempo da criança para o ensino dos conteúdos dos primeiros ciclos do ensino fundamental, a proposta mostra que a prioridade está na compreensão de outros tempos, principalmente aos temas ligados à questão urbana. Esse é um dos principais eixos temáticos de história nos PCNs, por considerarem que “são problemas que estão presentes na realidade local das crianças e são temáticas comuns às múltiplas realidades nacionais” (BRASIL, 1997, p.35). Também ponderam que a vida rural sofre influência da vida urbana, pela “predominância da cidade sobre o campo” e com a “imposição do ritmo de tempo da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza”, uma visão que remete à ideia de tempo em E.P. Thompson, quando esse trata da mudança de percepção do

tempo com o advento das fábricas, e da vida urbana se sobrepondo à vida no campo, quando tempo passou a ser sinônimo de dinheiro (THOMPSON, 1998, p. 294).

Apesar de incluir nas propostas de ensino as percepções do próprio tempo dos alunos e de outros tempos, ainda é feita uma certa divisão na abordagem do tempo que dispõe como conteúdo e objetivo “medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas do tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais e mundiais” (BRASIL, 1997, p.48). Essa dicotomia na abordagem do tempo, pode culminar no detrimento de um pelo outro, culminando em um ensino da medição do tempo, sem muita problematização, ao invés do ensino do tempo como objeto da história, onde as permanências e as transformações ocorrem.

A quarta e última categoria do tempo histórico nos PCNs se encontra na orientação didática para os educadores, ou seja, busca demonstrar como a categoria tempo deve ser abordada em sala de aula pelos professores. O objetivo é aproximar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma metodologia do ensino de história para a abordagem da temática do tempo. Mas o que exigir de conhecimento um professor dos primeiros anos do ensino fundamental que não tem uma especialização em história? É necessário o mínimo de contato com a metodologia do ensino de história para abordar temáticas primordiais na história como tempo histórico. Partindo disso, os PCNs apontam a complexidade que envolve o conceito e as dificuldades da sua compreensão pelos alunos por causa dos vários significados que a palavra tem:

O tempo é um dos conceitos mais complexos de entendimento. Para os estudiosos que se dedicam a entendê-lo, existe uma série de abrangências que são consideradas, relacionadas às possibilidades de contornos que assume, tanto no campo da realidade natural e física como nas criações culturais humanas. Dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas (BRASIL, 1997, p.58).

Os PCNs falham na intenção de inserir o educador no contexto da metodologia do ensino de história sobre o tempo, pois admite a complexidade do conceito, mas não apresenta uma elucidação sobre como de fato os historiadores e professores especialistas em história trabalham o conceito. Ao contrário, colocam uma ressalva no seu ensinamento, orientando

que os professores façam atividades para a percepção do tempo, não um estudo mais sistemático sobre ele:

As diversas concepções de tempo são produtos culturais que só são compreendidas, em todas as suas complexidades, ao longo de uma variedade de estudos e acesso a conhecimentos pelos alunos durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar medições de tempo e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; 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 (BRASIL, 1997, p.58).

As atividades didáticas sugeridas são extremamente pertinentes e sua execução plausível, entretanto, tendem a serem atividades simplórias devido a fraca orientação sobre a complexidade do que é a temática do tempo na História feita pelos PCNs. As orientações para outros conceitos também são tão vagas quanto as orientações para o tempo histórico, uma bibliografia de apoio diminuiria a carência dessa orientação, mas sequer é mencionado algum livro ou autor em todo o texto dos PCNs.

Os PCNs apontam, entretanto, uma pertinente preocupação com a utilização do calendário nas aulas de história nos anos iniciais, destacando que:

Nos primeiros ciclos, deve ser uma preocupação do professor o domínio do calendário pelas crianças, assim como as idéias a ele associadas, como as de que os acontecimentos são diferentes entre si, por receberem datações (dia, mês e ano), e são irreversíveis no tempo (BRASIL, 1997, p.58).

Pela primeira vez é mencionado algo que deve ser apreendido pelos alunos a respeito do tempo: o domínio do calendário. Dessa vez não há a orientação para que o professor ensine algo superficialmente, a compreensão do calendário é primordial nessa faixa do ensino e é

prioridade no currículo escolar de história nos anos iniciais. Seria ideal se não fosse pelo trecho do texto que busca conduzir o educador no ensino do tempo e do calendário que acaba por reduzir o calendário a mero instrumento de datação.

As datações utilizadas pela cultura ocidental cristã (o calendário gregoriano) são apenas uma possibilidade de referência para localização dos acontecimentos em relação uns aos outros, permitindo que se diga a ordem em que aconteceram (BRASIL, 1997, p.58).

Datação por datação implica apenas na disposição dos acontecimentos em uma linha temporal, nesse ponto o texto não é falho, entretanto, a orientação que se tenta fazer aos educadores o é. O texto omite a principal característica do calendário, que é o fato dos acontecimentos marcados, dispostos e identificados não serem inertes e não terem se organizado eventualmente. O passado é um caos organizado e eternizado pelo historiador no percurso do calendário. Um acontecimento eternizado pelo historiador no calendário, adquire características do tempo da natureza, lembrando Ricoeur, assim o que era irreversível trazido para o presente pelo historiador pode ser revisitado e até mesmo remodelado e ressignificado na visão do presente.

A história, mesmo encontrando delimitações no calendário, é viva. Certamente é algo bastante abstrato para a compreensão de uma criança, mas não ao educador como orientação pedagógica. A definição de calendário dos PCNs é vaga e depaupera o conceito de tempo por excluir as complexidades desse instrumento tão ímpar ao método historiográfico. O modo como o ensino do calendário surge nas aulas de história, separado de todo o resto que compõe a grade curricular, é consequência desse empobrecimento. Sem dimensionar a complexidade do calendário, se limita a sua ligação com os outros fundamentos da história como disciplina a mera datação do passado, efeito disso é a provável dificuldade do aluno em compreender as mudanças temporais e espaciais existentes na história como disciplina.

Essa ligação também não existe no texto dos PCNs, deixando o estudo do calendário isolado do restante da orientação didática sobre o estudo do tempo, sem relacionar por exemplo com o tempo como duração ou período.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS HISTÓRICOS

Como foi brevemente descrito na introdução, este trabalho nasceu da oportunidade de trabalhar com crianças em fase de alfabetização através do projeto “Interações e Saberes: ensino de história, alfabetização e letramento em escola rural”. O projeto tem como objetivo estimular novas maneiras de se compreender a história nos anos iniciais, mais precisamente na formação inicial, do letramento e alfabetização de alunos em escola rural. Para realização do projeto, nossa escola campo foi o Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda” que se localiza no bairro rural de Angico no município de Indianópolis às margens da Rodovia Federal 365, Km 567, há cerca de 30 Km da cidade de Uberlândia. O conhecimento dos graduandos participantes do projeto deveria ser tensionado com a realidade observada na escola rural, de modo que, ao fim, pudessem questionar e verificar se as metodologias propostas se adequavam ou não à realidade observada.

O conhecimento histórico adquirido nos anos iniciais é essencial para que o aluno desenvolva uma reflexão crítica acerca do mundo tendo a si mesmo como sujeito do conhecimento histórico. O que é visto, no entanto, é um ensino de História pautado por práticas pedagógicas que prezam pelo lúdico, mas sem qualquer análise crítica ou reflexão, apenas uma reprodução do senso comum por vias, geralmente, da comemoração de datas. Não podemos subestimar a criança em sua primeira relação com o conhecimento histórico evitando instigá-las a pensar de maneira crítica e contextualizada, pelo contrário, a infância é um momento privilegiado para a educação histórica, pois é quando a criança se mostra ávida por conhecimento através de suas curiosidades.

Os alunos do Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda” são, em sua maioria, alunos nascidos na zona rural com pais que variam entre pessoas da mesma região e imigrantes nordestinos vindos para trabalhar na colheita do café. A própria escola e a comunidade chamada de Angico é cercada por uma enorme plantação de café, sendo a primeira e predominante visão que temos enquanto permanecemos na escola. Por serem filhos de trabalhadores, notamos que muitas vezes essas crianças passavam mais

tempo durante a semana com as professoras e colegas do que com seus pais. Neste sentido, a estrutura da escola é demasiado precária (como acontece em diversas escolas rurais) para receber os alunos, um exemplo disso é o abandono da biblioteca que notamos logo em nossa primeira visita, o que nos fez começar a pensar em maneiras de melhorar a educação dessas crianças apesar do pouco material de apoio e do ambiente, em muito, desfavorável.

Algo interessante é o fato de a escola estar completamente inserida em uma lógica de comunidade, muitos dos pais dos alunos frequentaram a mesma escola e alguns dos professores vivem na mesma comunidade, de modo que, apesar de trabalharem durante boa parte do dia, os pais dos alunos sempre foram bastante participativos nas atividades propostas na escola e nas atividades que pedíamos para que os alunos fizessem em casa, ou levassem algo de casa.

Este capítulo, diferentemente do anterior, se pautará por uma demanda mais descritiva. Nos concentraremos em apresentar as atividades realizadas com esses alunos ao longo do projeto e o que pudemos observar através da análise de tais atividades. As atividades que se seguem foram realizadas com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, crianças de 8 a 10 anos e é importante salientar que, procurando desenvolver melhor e didaticamente nossos objetivos adequando-os à realidade desses alunos, acreditamos que a percepção de história de alunos da zona rural pode se diferir da percepção de alunos da zona urbana, de modo que o ensino de história deve acompanhar e se adequar à essa percepção, partindo da experiência e do saber da criança.

Das metas esperadas na realização do projeto de extensão em interface com a pesquisa “Interações e Saberes: ensino de história, alfabetização e letramento em escola rural” destacamos algumas, as quais foram de maior contribuição para os questionamentos suscitados que geraram esta monografia:

- Desenvolver nos alunos do 1º ao 5º ano a possibilidade do conhecimento histórico no processo de alfabetização e letramento, dando-lhes condições de compreender de forma valorizada a sua própria história e a de seus pais.

[...]

- Propiciar aos alunos possibilidades de relacionarem o cotidiano de suas histórias de vida a conteúdos sacralizados pelo currículo e pelo material didático de modo que o aluno se reconheça e se perceba como sujeito da

história, capaz de inserção social para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania.

[...]

- Valorizar as histórias de vida dos alunos do 1o ao 5o ano especialmente no que tange ao autoconhecimento e conhecimento do outro como sujeito histórico.

Estas metas estiveram no foco de todas as atividades planejadas e desenvolvidas ao longo da execução do projeto. As atividades eram pensadas juntamente com a equipe educacional. Havia a participação da equipe nas reuniões e discussão com a equipe pedagógica no início de cada ano letivo para se delinear ou indicar os momentos e os temas em que a equipe extensionista do projeto seria chamada a atuar. Em geral, a equipe escolar nos convidava a atuar em datas comemorativas previstas no calendário letivo, em atividades extracurriculares também previstas.

A equipe procurou não se recusar a participar destas atividades, mas buscou colocar em prática as discussões e leituras executadas na universidade como por ocasião do Dia do Índio que chamamos de Culturas indígenas e que marcou a escola por ser o primeiro ano em que as crianças não saíram pintadas e com cocares similares aos indígenas.

Foi diante destas questões e também dos enfrentamentos metodológicos e de compreensão do ensino que desenvolvemos as atividades que foram selecionadas e são aqui analisadas. Partindo de tais metas, apresentaremos a seguir as etapas metodológicas que seguimos para contribuir para o ensino de história para alunos em fase de letramento em escola rural.

2.1 - Conteúdos de História e o material didático

Conforme mencionado anteriormente, as atividades programadas e executadas pela equipe executora do projeto extensionista era acordada com as professores regentes da turma e a supervisora escolar. Em geral, atendíamos as demandas colocadas pelas professoras. Em uma das salas, a do 4º ano foi nos solicitado que trabalhássemos as noções de tempo com as

crianças, uma vez que era um conteúdo que podíamos contribuir e desenvolver de maneira um pouco diferente a que a professora estava habituada.

Em um primeiro momento, fomos analisar o material didático utilizado na escola uma vez que era a base das atividades desenvolvidas pela professora. O livro didático do 4º ano compunha a coleção Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo (2014) cujo volume apresenta o conteúdo de Língua Portuguesa (p. 5 a 122), Geografia (p. 103 a 144) e História (p. 145 a 190). A divisão e o número de páginas para cada conteúdo, por si só, seria um importante ponto de análise, em que se pode vislumbrar a importância dada a Língua Portuguesa em detrimento dos demais conteúdos. Mas, nos ateremos aos conteúdos e formas apresentados em História.

O conteúdo de História é apresentado em 4 unidades (Comunidade, memória e história; Povo e Cultura; O Campo: tempos, sujeitos e histórias; Cidadania: participação e organização) e cada unidade subdividida em 3 capítulos cada uma. Vale mencionar que a coleção em questão faz parte do Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo e foi selecionada pela primeira vez no ano de 2015 para ser adotada na escola rural no ano letivo de 2016. Até então, os materiais didáticos utilizados na escola rural eram os mesmos adotados nas escolas do espaço urbano em Indianópolis.

Chamou-nos a atenção os temas propostos em cada capítulo e as muitas possibilidades que poderiam indicar, mas a superficialidade da abordagem também era espantosa e numa linguagem bastante infantil, embora consideremos, claro, as fases de aprendizagem e cognição das crianças que possam estar no 4º ano do ensino fundamental. Cada um dos capítulos tem em média 4 páginas e algumas atividades itens nos capítulos se repetem como a Hora da Vivência com a indicação para se desenvolver alguma atividade ou discussão sobre o tema abordado em grupo ou o item O Tempo do Tempo em que o estudante é convidado a fazer algum tipo de reflexão em que relacione o tempo histórico aos temas tratados no capítulo. A título de exemplo, no Capítulo 2 Tradições do Lugar (p. 163-165) após um breve texto sobre a palavra tradição, folclore e os hábitos e costumes de populações rurais na atividade O tempo do tempo o estudante é convidado a refletir sobre a cultura de sua comunidade e escrever: a. o nome de uma tradição comunitária que ainda permanece em sua comunidade; b. o nome de uma tradição comunitária que sofreu modificação ao longo do

tempo; c. o nome de uma tradição que não existe mais em sua comunidade.

Sem adentrarmos nos conceitos de que tratam este capítulo do livro, mas diante da forma como o livro abordava o tempo histórico, a professora regente solicitou à equipe extensionista que trabalhasse algumas questões com os estudantes como: noções de tempo, patrimônio cultural, a congada, entre outros temas.

Diante disso, após algumas leituras e discussões elaboramos um texto didático e algumas atividades para trabalhar com os estudantes do 4º ano (9 alunos sendo 5 meninas e 4 meninos) , mas que a professora do 5º ano (13 alunos sendo 7 meninas e 5 meninos) também pediu que replicássemos na turma dela.

O texto elaborado segue abaixo porque é a partir dele que as demais atividades foram desenvolvidas.

“Quanto tempo o tempo tem?”

- 1 – “Quando terminar as aulas vou aproveitar o tempo das férias para viajar”.
- 2 – “O tempo fechou, parece que vai chover”.
- 3 – “Desculpe, não tive tempo de fazer o dever de casa”.
- 4 – “O primeiro tempo do jogo terminou empatado”.

Às vezes parece que o tempo passa muito mais rápido e outras vezes passa muito devagar. Quando estamos brincando no recreio ou fazendo alguma coisa que está divertida o tempo voa! Mas o tempo se arrasta quando estamos ansiosos com o dia do nosso aniversário. Quando o sino toca já sabemos que é a hora do recreio, mas só sabemos porque existe o relógio para marcar o tempo do recreio começar e terminar. Com um calendário nós sabemos os dias, as semanas e os meses. Com ele sabemos quantos dias faltam para o aniversário ou para as férias. O relógio e o calendário são invenções que nos ajudam a controlar o tempo e organizar os horários nas nossas vidas.

A palavra tempo tem muitos significados e é muito usada no nosso dia a dia. Ela pode ser usada quando vamos falar de acontecimentos da natureza como o tempo das chuvas que é bom para o plantio. Também pode ser usada para determinar um período que tem começo e fim como as férias. Para sabermos a idade de alguém ou a nossa própria idade perguntamos sobre os anos de

vida, que nada mais é que o tempo que já foi vivido.

O tempo que conhecemos com a ajuda do relógio e do calendário é chamado de tempo cronológico. Esse tempo está sempre indo para frente, nunca para, é conhecido e previsível. Quando olhamos um calendário conseguimos ver que algo já passou como a Páscoa e conseguimos ver o que está por vir como o Dia das Crianças ou o Natal. Mas, no estudo da História a palavra tempo tem um outro sentido, o tempo histórico. Ele segue o calendário, mas é diferente porque trabalha com períodos muito mais distantes, acontecimentos do passado. O tempo histórico é desconhecido porque não é possível lembrar tudo do passado e o tempo histórico é imprevisível, pois não se pode ver o futuro.

Não se sabe dizer com clareza onde começa e onde termina um processo histórico. Por isso a História é como um detetive que investiga a ação das pessoas no passado para ajudar a entender o que acontece no presente. O tempo histórico está sempre em movimento e nem sempre é para frente como é o tempo cronológico, pois no tempo histórico o passado também não para.

Vamos refletir sobre algumas questões:

- Onde começou a sua história?
- Existe alguma história que é importante para a sua história?
- Qual é a sua idade? E a dos seus avós? Você já ouviu seus pais ou avós contarem histórias de quando eles eram crianças?
- O que você fez ontem?
- O que está fazendo agora?
- O que vai fazer amanhã?

Esta atividade foi executada nas duas turmas utilizando-se a metodologia de iniciar com um diálogo, buscando sondar o conhecimento das crianças, logo após foi solicitado aos alunos que lessem pequenos trechos e explicando as passagens que as crianças demonstravam maior dificuldade. Após o término da leitura anotou-se no quadro e com os seus respectivos significados as palavras desconhecidas e, posteriormente, iniciou-se as discussões a partir das questões abaixo no texto.

As conversas com as crianças foram muito instigantes, apresentaram perspectivas muito interessantes do ponto de vista da historiografia, mas a princípio não se tinha muita

clareza do que fazer com os resultados daquelas discussões.

Para que pudesse analisar e compreender um pouco melhor as concepções que as crianças apresentavam sobre o tempo foi realizada uma outra atividade, de certo modo, complementar a esta primeira.

O que é tempo? (Atividade 1)

As atividades aconteceram no ano de 2016. Para a primeira atividade, demos o título de “Tempo e História” e buscamos compreender a partir desta o que os alunos pensavam ser o tempo. As respostas são simples, mas ainda assim capazes de nos mostrar como essas crianças percebem a passagem do tempo e quais elementos as auxiliam na conceitualização do que é o tempo. Essa atividade contou com quatro questões que reproduzimos a seguir:

1. O que é o tempo para você?
2. Você já deve ter ouvido a expressão “o tempo não para”. De que maneira é possível perceber a passagem do tempo?
3. Como se pode medir a passagem do tempo?
4. Identifique e circule nas frases abaixo o que são medidas do tempo:
 - a) A televisão chegou ao Brasil na década de 1940.
 - b) A luta dos povos indígenas em defesa de suas terras vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses, no século XVI.
 - c) A lâmpada foi uma das mais importantes invenções do segundo milênio.

Em relação à primeira pergunta, podemos até lembrar a célebre colocação de Santo Agostinho (2017, p. 314 - 315):

Que é, pois o tempo? Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a ideia com palavras? E, no entanto, haverá noção mais familiar e mais conhecida usada em nossas conversações? Quando falamos dele, certamente compreendemos o que dizemos; o mesmo acontece quando ouvimos alguém falar do tempo. Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei.

Com essa pequena digressão, explicamos que tanto ao perguntar para alunos do quinto ano, quanto ao questionar estudantes de graduação em História acerca da questão do tempo,

não esperamos obter respostas objetivas e claras, mas criar condições para que estes demonstrem, seja através de sua vivência ou de conhecimentos adquiridos, por vias de quais termos e associações compreendem e conceituam o tempo e sua passagem.

Das respostas⁴ para esta questão, uma nos chamou atenção (Anexo G), quando a criança respondeu que “o tempo corre quando você faz a coisa que mais gosta”. Essa concepção de tempo perpassa pela distinção entre “tempo psicológico” e “tempo cronológico”, sendo o primeiro ligado a questões subjetivas, como quando se vive um bom momento e o tempo parece passar mais rápido do que quando se faz alguma atividade desgastante ou obrigatória. Aqui, nos reportamos novamente a Santo Agostinho, quando este, em sua instigante busca pela apreensão do tempo se desdobra para buscar, com Deus, uma resposta:

XVI, 21. E no entanto, Senhor, percebemos intervalos de tempo e os comparamos entre si e chamamos alguns de mais longos, outros de mais curtos. De fato, medimos quanto um tempo é mais longo ou mais curto que outro e concluimos que este é duplo ou triplo, aquele é simples; ou que este é tão extenso quanto aquele. Mas medimos os tempos que passam, quando medimos pela sensação; porém, os tempos passados, que já não são, e os futuros, que ainda não são, quem poderia medi-los, a não ser que alguém ouse dizer que pode medir o que não é? Logo, o tempo pode ser medido e percebido enquanto passa, mas quando já passou não pode, porque não é mais.

Agostinho se referia, na passagem acima, à possibilidade ou não de pensarmos três tempos, passado, presente e futuro e não um único tempo, o presente (como aquele que podemos captar), mas toca em uma questão que vai de encontro ao que insurge a partir da colocação de nosso aluno. “Medimos pela sensação”, diz Agostinho e assim admite a subjetividade na percepção do tempo.

Guardemos essa reflexão para analisar ainda a segunda questão e a resposta dos alunos: de que maneira os alunos da escola rural percebem a passagem do tempo? Tomando ainda o Anexo G, vemos que a resposta é: “o milho vai crescendo rápido”. Não fizemos este trabalho com crianças da região urbana, então não podemos fazer uma comparação, mas

⁴ As respostas não estão identificadas com nomes ou gênero dos respondentes. Na ocasião em que se produziu o material não se considerou estas informações como fatores que pudessem influenciar sobremaneira a análise.

instintivamente é possível afirmar que a maneira como essas crianças notariam a passagem do tempo, não passaria, primordialmente, pelo reparar do crescimento das plantas, o que corrobora, mais uma vez, com a apontada necessidade de nos adaptarmos à realidade dos alunos para buscar explicar os conceitos históricos. Os alunos da escola rural percebem o tempo de maneira peculiar, para não dizer diferente.

No Anexo H, vemos outra versão da resposta acerca da passagem do tempo: para este (a) aluno (a), o tempo passa rápido (e percebemos isso) porque as pessoas vão envelhecendo, o que segue a mesma lógica da primeira resposta, estes alunos veem as mudanças ao seu redor e é nisso que está a passagem do tempo. Nos Anexos I e J, no que se refere à primeira pergunta, vemos uma associação entre os conceitos de “tempo” e “clima” com as respostas “o tempo fecha para chover” e “quando o sol está quente”. Assim, destacamos que é preciso esclarecer alguns conceitos para esses alunos e a partir de tal constatação, nos perguntamos qual a melhor maneira de ensinar conceitos históricos. Quanto à terceira questão, que pergunta como podemos medir a passagem do tempo, a grande maioria respondeu usando os objetos de medição de tempo mais comuns, os relógios e calendários.

Como pode ser notado nesta primeira atividade, fizemos questões gerais sobre o conceito de tempo, o qual pleiteávamos trabalhar em sala de aula e com as respostas dos alunos - que foram subjetivas e baseadas em suas experiências de vida, e não em um conteúdo dado previamente - pudemos traçar características da turma, de modo a melhor nos prepararmos para ensinar-lhes determinados temas e conceitos. Como nos lembra Isabel Barca (2004, p. 131):

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

Ao planejarmos as aulas, pensamos em roteiros nos quais, em um primeiro momento,

perguntaríamos aos alunos o que eles entendiam por tempo (visualização do conhecimento prévio), para, partindo do que esses dissessem, apresentarmos o(s) conceito (s) que havíamos levado. Enquanto preparávamos a atividade, pensamos em vários autores e teóricos dos quais poderíamos retirar um conceito de tempo, mas por se tratar de uma turma de alunos em fase de letramento, sentimos a necessidade de adaptar inteiramente este momento de conceitualização, mantendo sempre as crianças como “agentes de seu conhecimento”.

É possível que através apenas das atividades anexadas não seja possível perceber todo o significado deste primeiro encontro com os alunos, mas torna-se importante ressaltar que houve um debate em sala de aula em que estes estiveram muito mais a vontade e participativos, o que demonstra que ainda existe grande dificuldade em escrever o que pensam, situação mais que natural para alunos em fase alfabetização e letramento. Esse momento de nosso encontro com os alunos funcionou da maneira esperada, eles participaram, não tanto conceituando diretamente, mas apresentando sinônimos, dando exemplos do que eles entendem como tempo e demonstrando curiosidade acerca do tema.

Observando a passagem do tempo através de comparações (Atividade 2)

A segunda atividade da qual falaremos, foi desenvolvida com o intuito de que os alunos percebessem o tempo através das mudanças das gerações. Assim, pedimos que fizessem uma “entrevista” com os pais e produzissem um breve texto comparando a sua infância com a dos pais. Nos lembramos aqui do conceito de tempo histórico como desenvolvido por Koselleck (2006, p. 305 - 327) que entende o tempo histórico como o que há na tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Nos debruçamos melhor sobre tais conceitualizações em nosso primeiro capítulo, de modo que aqui basta citar que, para Koselleck (2006, p. 315-316), até meados do século XVII, o futuro permanecia atrelado ao passado, a experiência e a expectativa não se separavam, ou seja, a realidade dos pais e avós, não se distanciava muito da realidade dos filhos.

Com a disseminação da noção de progresso na Modernidade, o horizonte de

expectativa não mais se nutria pela espera do fim do mundo, da revelação bíblica controlada pela Igreja, mas voltava-se para uma transformação ativa deste mundo, não mais de outro e assim, as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo aquilo que a experiência pôde oferecer (KOSELLECK, 2006, p. 318). O futuro na Modernidade é a possibilidade do inédito, o que podemos notar com um exercício simples de comparação entre a nossa forma de viver e visão de mundo com a de nossos avós. Na atividade pedimos para que os alunos comparassem sua infância com a de seus pais, e por se tratar de crianças moradoras da zona rural, perceberemos que seu modo de vida não se distancia tanto do seus pais.

No Anexo K, notamos um caso desses, em que a realidade da criança e a da mãe parece não ser tão diferente assim. Quando feito o pedido para que comparasse sua infância com a de seus pais, a aluna descreveu sua infância, as brincadeiras preferidas: “brincar com lama”, “fazer barquinho de bananeira”, “pular nas árvores”, “cuidar dos porcos, das galinhas e das codornas” etc. São apontadas brincadeiras tradicionais, sem a presença de eletrônicos, podemos dizer que características de crianças da zona rural e assim, supor que, no que se refere às brincadeiras, a infância da mãe e da menina não são muito diferentes. Neste caso a diferença foi notada quando ela aponta o que não havia “na época da mãe” e o que tem hoje, como energia elétrica e eletrodomésticos, como televisão e geladeira, além disso, destaca que na infância a mãe trabalhava (como ainda trabalha).

Situação semelhante observamos no Anexo L, a aluna compara sua infância com a da mãe. Primeiramente, descreve seus gostos de seu dia-a-dia: gosta de “brincar de boneca”, “esconde esconde”, “pique pega”, gosta também de ir para a escola, ler e lanchar. Quando chega a hora de descrever a infância da mãe, diz que a história das duas não é igual, pois a mãe ia para a escola de bicicleta, enquanto ela vai de van. No Anexo M, a criança começa seu texto com “quando meu pai estudava não era como hoje...” e conta como na época em que o pai estudou a escola era diferente de hoje, havia apenas uma professora e quando o pai ia brincar e se divertir, era preciso que voltasse depressa, pois tinha que trabalhar.

O Anexo N mostra situação análoga às anteriores, mas a criança não fez a comparação entre as duas realidades quanto às brincadeiras, apenas apontou que ela estuda na mesma escola que a mãe estudou, o que nos mostra, por outra via, o fato de as mudanças da zona rural ainda acontecerem de maneira mais paulatina. Os regimes de temporalidade da zona rural impelem uma percepção de tempo diferente da que, nós moradores de grandes centros

urbanos, estamos acostumados.

No Anexo O notamos certo saudosismo com o passado (ou uma nostalgia se o que foi escrito estiver mais de acordo com os sentimentos da mãe do que da criança), uma vez que é descrita a história da mãe de maneira a romantizar um tempo passado. O texto é pequeno, por isso a análise surge de sutilezas, em um primeiro momento a criança narra as brincadeiras da mãe em um tempo “sem internet ou celular” e termina com a conclusão de que “sua vida era muito simples, não tinha tênis, nem mochila, nem TV, nem computador, mas tinha amigos de montão e não faltava diversão”, ou seja, a vida da mãe era mais simples que a que a família tem hoje, mas pode ser que isso significasse ser melhor.

Ao contrário, o Anexo P mostra uma história de vida da mãe carregada de valor negativo. Não é feita a comparação entre a infância da criança e da mãe, mas é descrito que a mãe se casou cedo (13 anos), teve filhos cedo (14 anos) e trabalhou desde sempre, tendo apanhado bastante na casa dos pais, mas não mais do marido, o que nos permite supor que é possível que ela tenha se casado para escapar daquela condição. Aqui vemos um outro exemplo da importância de conhecermos a realidade do aluno e a partir disso trabalhar os conteúdos indicados para cada ano. Naturalmente, o professor não pode preparar um tipo de aula que atende individualmente às demandas da história de cada aluno, mas é possível que tracemos um perfil da turma e dentro disso, trabalhemos também aquilo que aparece fora da curva, como um caso em que a comparação entre dois tempos, duas gerações, inclui uma mudança mais radical do que para os demais alunos da turma.

Como podemos perceber pelos Anexos Q e R, as demais atividades seguiram a mesma lógica das primeiras, as principais diferenças notadas entre as infâncias dos pais e dos alunos, foi o fato de não haver energia elétrica, eletrodomésticos na época dos pais; o fato de precisarem trabalhar desde crianças e por isso não puderam estudar tanto quanto seus filhos, o que é visto como uma melhoria no tempo presente, um “progresso”.

Para Koselleck (2006, p. 320) o conceito de progresso permitiu que o velho e o novo entrassem em conflito, de modo que o futuro portador do progresso modifica o valor da experiência no passado, não mais tratado como exemplo (*Historia Magistra Vitae*), mas como um tempo antiquado a ser superado. O futuro pautado pela aceleração do tempo, vem com a expectativa de que “não apenas modifique a sociedade, mas a melhore” (KOSELLECK, 2006,

p. 321). O que concluímos através desta atividade é que para os alunos da zona rural, a passagem do tempo acontece de maneira diferente, sendo a que a sua história não se distancia drasticamente da história dos pais. No entanto, estão ainda inseridos em uma lógica mais ampla que rege sua sociedade, de maneira que, por mais que estas mudanças ocorram de maneira mais sutil, ainda há, para estas crianças a ideia de progresso em sua compreensão do tempo histórico.

2.2 - A realidade e as dificuldades de se ensinar história: questionário com as professoras do Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda”

Realizamos pequenas entrevistas com as professoras da escola com o objetivo de compreender como a disciplina e o conteúdo de história é trabalhado nos anos iniciais, assim como a história é pensada no processo de letramento. O “questionário aos professores sobre o ensino de História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental” contou com as dez questões reproduzidas a seguir:

1. Qual a sua formação? Em que ano você se formou?
2. Há quanto tempo você é professora?
3. Das disciplinas que você precisa ministrar, quais você tem mais e menos afinidade? Por que?
4. Quantas aulas de História você ministra durante a semana?
5. Você acredita que o ensino de História pode contribuir no processo de alfabetização? Como?
6. Como é feita a discussão sobre os tempos históricos em sala de aula? Quais materiais você utiliza? Quais metodologias você utiliza?
7. Qual a compreensão das crianças nas aulas sobre conceitos históricos como tempo, memória e patrimônio?
8. Na sua opinião, pra que serve a História?
9. O que você mudaria no ensino do conteúdo de História? Por que?
10. Você utiliza o livro didático? Em que ele contribui para o seu trabalho e para os alunos?

Optamos por não identificar as professoras pelo nome e do total de 8 professoras, cinco delas responderam ao questionário, a maioria eram formadas em Pedagogia e todas eram professoras há mais de vinte anos. A quantidade de aulas de História ministradas por

essas professoras semanalmente variava de duas a quatro aulas.

A primeira questão que pode ser destacada aqui é “para que serve a História?”. Uma pergunta que sempre perpassa por discussões acadêmicas e educacionais em vários níveis. A noção das professoras sobre a História baseia-se, primordialmente, no estudo do passado para que sirva ao presente, o que pode ser notado por respostas como “para conhecer histórias, fatos, bens dos antepassados e podermos valorizar o presente”; “estabelecer relações entre o passado e o presente” ou “esclarecer o passado, fortalecer o presente” (conforme anexos de A a F) . O que nos interessa nessas respostas é a demanda, tanto das professoras, quanto dos alunos (como veremos posteriormente) de que a História ensinada possa estar em acordo com a realidade dessas pessoas.

Algo que nos chamou a atenção nesses questionários foram as respostas das professoras ao serem perguntadas acerca da possibilidade da disciplina de História contribuir para o processo de alfabetização. Um consenso foi encontrado nas respostas das professoras, que salientaram a necessidade de os alunos dos anos iniciais aparecerem enquanto sujeitos do conhecimento histórico. Como pode ser verificado nos Anexos de A e G, termos como “história do próprio aluno”, “vivência do aluno” e a afirmação de que “a criança aprende através do seu 'eu', conhecendo primeiro, para depois conhecer o mundo” mostram uma convergência entre a ideia que as professoras tem de como pode acontecer a contribuição da História e a dedicação ao autoconhecimento percebida nas indicações dos PCN's para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (BRASIL, 1997, p. 35).

Percebemos, desta maneira, como o ensino de História proposto nos Parâmetros

Curriculares Nacionais, visa alcançar questões envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e internacionais partindo sempre de informações históricas locais e do tempo presente do aluno, ou seja, daquilo que a criança pode perceber se perceber enquanto agente, a história da família e da comunidade, por exemplo.

Como este trabalho deveria ser realizado em conjunto com as professoras da escola, foi de suma importância que nos preocupássemos com o modo através do qual elas ensinavam História e a importância dada ao conhecimento histórico. Notamos uma preocupação com a interdisciplinaridade e uma independência em relação ao livro didático. Quanto à décima pergunta, a maioria das professoras destacou que o livro didático serve como um complemento da aula, mas não a pauta.

Através desse breve questionário realizado com as professoras, pudemos levantar questões acerca do ensino de História realizado por vias do fazer pedagógico, ou se a maneira de trabalhar do pedagogo consegue abarcar as proposições teóricas relacionadas ao ensino de História. O pedagogo é o profissional responsável pelos primeiros anos da educação formal da criança e tem a missão de ensinar todas as disciplinas, o que o levaria a uma busca pela interdisciplinaridade, mas na realidade pode significar apenas tratar de disciplinas diversas separadamente. As teorias que fundamentam a concepção de História podem se perder no contexto e diante de dificuldades próprios da prática pedagógica. Na prática, a História ensinada por pedagogos se apoia, ainda, em métodos de ensino que perpassam pela memorização de datas, nomes e acontecimentos, por isso destacamos a necessidade de um trabalho que envolva profissionais com formação em História e preparados para contribuir com professores do ensino básico.

Em razão da aparente confluência entre nosso projeto, a noção das professoras acerca do que deve ser o estudo em História nos anos iniciais e o que é proposto nos PCNs, passamos a pensar outra das questões. Quando questionadas sobre como é feita a discussão dos tempos históricos em sala de aula, as respostas foram um pouco menos concisas. Algumas das propostas foram a apresentação de “fotos de ontem e hoje” para que os alunos fizessem comparações; utilização de “desenhos” e “objetos”; “linhas do tempo e “relatos de pessoas”. Os métodos, no entanto, não foram largamente explicados e assim, um dos nossos objetivos no projeto foi o de buscar novas formas de se trabalhar com conceitos como “tempo

histórico”, “patrimônio” e “memória” com essas crianças em fase de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esperamos das crianças com as quais trabalhamos é uma postura de aprendizes ativos e o conseguimos a medida que não tratamos os alunos como simples receptores do conhecimento que possuímos, mas enquanto produtores de seu próprio conhecimento. Prezamos assim, por situações didáticas que consideram a realidade do aluno e sua visão de mundo na construção do conhecimento histórico. Outra questão que podemos salientar é o fato de o conhecimento histórico ser perfeitamente viabilizado durante o processo de alfabetização e letramento. Consideramos o ato de ler e escrever como estando inseridos em processos sociais muito mais complexos, uma vez que a criança se encontra inserida em diversos contextos sociais antes mesmo de começar a estudar. Deste modo, um de nossos objetivos com o projeto “Interações e Saberes: ensino de história, alfabetização e letramento em escola rural”, foi o de “alfabetizar historicamente”, ou seja, pensar novas formas de ensinar a ler, enquanto ensinamos também a pensar historicamente.

Ao buscar definir o que seria sua concepção de educação, Adorno (2000, p. 2) nos apresenta o conceito de emancipação:

[...] Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A depender dos métodos didáticos adotados, é na escola que o aluno tem a possibilidade de se deparar com uma educação emancipadora. Mantendo os termos de Adorno, uma educação que vise apenas a ordem, a razão instrumental e uma memorização mecânica de conteúdos, não proporcionará a autonomia dos sujeitos, que pensam e pensam a

sociedade. Com uma alfabetização histórica, almejamos uma “construção contextualizada de significados” (NOVIKOFF; KAUSS, 2012, p. 5), ou seja, educar o sujeito para mais do que interpretar um código linguístico, mas a para, além disso, compreender os sentidos. É neste contexto que surge a termo “letramento” que, segundo Soares (2010, p. 17) seria a tradução do inglês *literacy*, que pode ser definido como:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprender a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja produzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2010, p. 17).

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2010, p.72).

Assim, percebemos como o conceito de letramento está de acordo com o que chamamos anteriormente de uma alfabetização histórica, o ensinar a ler que envolve todo o contexto e realidade do aluno. O objetivo apresentado inicialmente foi o de trabalhar os conceitos de tempo histórico e consciência histórica com os alunos em fase de letramento, para que tais atividades contribuíssem justamente para uma educação emancipadora que começa com a inserção da História, já nos anos iniciais, como uma disciplina que pode proporcionar uma consciência crítica do mundo em que se insere o aluno.

A intertextualidade defendida por Novikoff e Kauss (2012, p. 114) pode ser entendida como um texto dentro de outro texto, quando é possível fazer a relação entre um texto e o intertexto que está inserido na memória coletiva de um grupo. Tal conceito, o de intertextualidade, também vai de encontro aos nossos objetivos, já que permite que as crianças ultrapassem o reconhecimento de símbolos e reconhece o valor do conhecimento prévio do aluno, o que foi indispensável para nosso trabalho.

[...] quando o ambiente escolar leva em conta a multiplicidade de informações trazidas pelos estudantes e construídas no seu contexto social, a

partir de dados comuns, que fazem parte do seu imaginário, do seu vocabulário, este conhecimento age como uma alavanca propulsora, que com coerência e coesão, provoca o prazer de interpretar as informações que são sistematizadas no ambiente escolar. Não existe nisso o simples reforço do que é comum, mas sim um ir além do que já é do sujeito e lhe transmite sensações de segurança e prazer para o conhecimento acadêmico, socialmente conhecido (NOVIKOFF; KAUSS, 2012, p. 115).

Estabelecer relações entre o conhecido e o conhecimento adquirido na escola é indispensável para que o aluno possa desenvolver o interesse pela disciplina histórica, por isso pensamos as atividades propostas para que partissem daquilo que é familiar para as crianças. Partindo das discussões empreendidas por Jörn Rüsen, percebemos que a consciência histórica é presente nas pessoas mesmo fora do saber adquirido em sala de aula, pois a consciência histórica articula passado, presente e futuro ultrapassando o vasto conhecimento de experiências passadas. Analisando as questões referentes à vida prática de grupos sociais, percebemos como o passado aparece como componente orientador, de modo que qualquer indivíduo é capaz de realizar tal exercício de consciência. Nos questionamos então, qual o papel do professor de história uma vez que a consciência histórica já se encontra presente em todos os indivíduos? O papel do professor, neste sentido, é dialogar com a consciência histórica dos alunos a partir de seu conhecimento e contribuir para que estes possam criar novas formas de se orientar através do passado.

Compreendendo a narrativa histórica como ferramenta de orientação temporal na vida prática, o que para Rüsen (2011, p. 95) significa “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo”, usamos da narrativa dos alunos para buscar compreender como a consciência histórica dos mesmos se expressa na vida prática. Rüsen (2011) destaca ainda que as construções narrativas devem se formar através de aspectos objetivos, mas também subjetivos, mobilizando a memória, o que as torna compreensíveis.

A História recorre à memória para que não trate apenas de temas mortos. Para Halbwachs (1990, p. 72), as lembranças podem se agrupar de duas maneiras, tanto ao redor de uma determinada pessoa e seu ponto de vista, quanto se distribuindo dentro de uma sociedade ou grupos sociais, concluindo que existem memórias individuais e memórias coletivas e o indivíduo participaria dos dois tipos de memória. O que vai nos interessar aqui está no âmbito da memória coletiva, mais precisamente o que podemos chamar de memória social ou

memória histórica.

Quando pensamos no passado, nos reportamos a divisões do tempo coletivo, acontecimentos históricos que funcionam como as divisões dos relógios ou calendários. Esse tempo social ultrapassa as durações vividas pelas consciências e corresponde, geralmente, a fatos notáveis da vida nacional, a respeito dos quais nem sempre reconhecemos sua importância imediata (HALBWACHS, 1990, p.75). Percebemos assim, que as divisões da vida coletiva são referências na formação do tempo histórico e tais referências são formadas, principalmente, através da educação formal, ou seja, é quando a criança vai para a escola que desenvolve a sua memória histórica, é quando temos a oportunidade de fazer com que datas e fatos comemorados na sociedade comecem a gerar reflexão crítica nos alunos.

O que queremos esclarecer com essas proposições é que é preciso irmos além de uma educação nos anos iniciais que siga modelos “folclóricos” de ensino de História, nos quais as crianças simplesmente comemoram datas especiais se vestindo de determinadas maneiras ou pintando coisas. Não descartamos os elementos lúdicos do ensino de História, mas destacamos a necessidade de que esses fatos históricos e datas presentes na memória histórica dessas crianças e de suas famílias comecem a possuir sentidos. Podemos partir justamente de temas mais comuns para gerar o interesse das crianças, pois são a História que está viva na memória, mas devemos sempre partir de temas que tem aporte na realidade desses alunos, pois nossa memória se apoia muito mais na história vivida do que na história aprendida.

Uma guerra, um tumulto, uma cerimônia nacional, uma festa popular, um novo modo de locomoção - as obras que transformam as ruas de uma cidade podem ser pensadas de dois pontos de vista diferentes. São fatos singulares em seu gênero, que modificam a existência de uma grupo. Entretanto, por outro lado, esses fatos se transformam em uma série de imagens que trespasam as consciências individuais (HALBWACHS, 1990, p. 79).

Para que essas lembranças próprias da memória coletiva e da memória histórica não sejam apenas lembranças frágeis na percepção dos alunos, é preciso que preparemos esses alunos, ainda nos anos iniciais, para que, ao chegarem até conteúdos históricos mais distantes da história contemporânea, possam compreender o sentido e o significado de se estudar determinado conteúdo, e que a História não deixe de suprir suas carências de orientação.

Se observarmos os PCNs referentes aos segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental, notamos uma busca pela continuidade em relação aos primeiros ciclos, mas pode abrir brechas para dificuldades didáticas posteriores. Vejamos a seguinte indicação:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo (BRASIL, 1998, p. 37 - 38).

Através da citação, observemos como admite-se a importância das vivências dos alunos e dos inúmeros estímulos que recebem fora da escola que como isso deve ser incorporado às aulas. As crianças com as quais trabalhamos não “se envolvem com os ritmos acelerados da vida urbana”, mas certamente não estão imunes aos estímulos veiculados pela cultura de massa através da televisão ou internet. Assim, podemos pensar como é necessário que as crianças se vejam como sujeitos do conhecimento histórico desde a fase de alfabetização. Destacamos alguns objetivos do segundo ciclo:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas (BRASIL, 1998, p. 43).

É a partir do terceiro ciclo que os alunos começam a discutir acerca de acontecimentos históricos mais distantes temporalmente e espacialmente deles. Ainda que nos PCNs haja destaque para a interlocução entre a realidade de seu grupo social e de outros, pode haver dificuldade, tanto do professor, quanto do aluno em realizar tal trabalho de relacionar

realidades distintas. Assim, destacamos a necessidade de começarmos a trabalhar com conceitos históricos desde o primeiro ciclo, na fase de letramento, o que ajuda o aluno a pensar historicamente a partir da história de sua família, comunidade ou região. O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam partindo de suas próprias representações e identidades, ao mesmo tempo em que sejam capazes de analisar criticamente a memória que lhes é transmitida.

O conceito de tempo histórico é indispensável para o conhecimento histórico em qualquer nível, por isso foi o conceito que escolhemos para discutir neste trabalho. O que nos leva a contar o tempo a partir de determinados acontecimentos são convenções e desnaturalizar convenções e narrativas enquanto verdades indiscutíveis tem sido uma das tarefas que alguns professores de História tomam para si. Festejar datas e reverenciar heróis, por exemplo, não é uma atividade que implicará em algum momento em reflexão crítica que leve à emancipação ou à orientação prática para a vida, mas é prática bastante comum na educação dos anos iniciais.

Como a concepção de tempo socialmente aceita em nosso meio foi constituída? Como foram inventados os artefatos de medição do tempo? Quais as origens das representações atuais de tempo? Tais questões podem ser discutidas em sala de aula já com alunos dos anos iniciais. É claro que levamos em consideração o nível dos alunos e sua, ainda natural, dificuldade em conceitualizar, em organizar pragmaticamente seu pensamento, mas o nosso objetivo é justamente permitir que os alunos comecem a adquirir tais habilidades desde cedo. É por isso que partimos do conhecimento prévio dos alunos e de respostas aparentemente muito simples para lhes instigar a desenvolver o pensamento histórico.

Se constituirmos novas compreensões temporais, percebendo a origem não natural das convenções estabelecidas acerca do tempo e historicizando os artefatos medidores, estaremos respondendo a desafios inerentes da prática pedagógica. Para a didática da História, é muito importante prover a oportunidade de os alunos poderem aprender acerca das mais diferentes medidas de tempo, formais e informais, do nosso e de outros grupos sociais, do presente e do passado. Espera-se que o aluno comece a ser capaz de localizar acontecimentos e sujeitos no tempo, a conceber diferentes contextos históricos e a compreender que existem múltiplas maneiras de se relacionar com o tempo, assim como múltiplas realidades em diferentes

tempos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de Lorenzo Mammi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

ASSIS, Arthur Alfaix. *A teoria da história de Jörn Rüsen*. Uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. *Caminhos trilhados pela educação histórica*. Antíteses, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012. p. 865-874. Entrevista a Nucia Alexandra Silva de Oliveira.

BARCA, Isabel. *Ideias chave para a educação histórica: um abuso de (inter)identidades*. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: _____. *História e Ciências Sociais*. 6a Ed. Tradução: Rui Nazaré. Lisboa: Presença, 1990. p. 7 - 39.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: _____. *Escritos sobre História*. 3a Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. *Novo Girassol*

saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização: Geografia e História, 2º ano. São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* São Paulo: Vértice, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.* Tradução: Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo. Estudos sobre história.* Tradução: Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-RJ, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

NOVIKOFF, Cristina; KAUSS, Clarissa Teixeira. *Da alfabetização ao letramento: os textos no texto.* Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, Número 2, 2012.

REIS, José Carlos. *O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e Annales: uma articulação possível.* Síntese Nova Fase. Vol. 23. N. 73, 1996. p. 229 - 252.

RICOEUR, Paul. Entre o tempo vivido e o tempo universal: o tempo histórico. In: _____. *Tempo e narrativa.* Vol. 3. Tradução: Cláudia Berlinder. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 176 -213.

RÜSEN, Jörn. *A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade.* História: questões e debates, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.* Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.*

Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6a ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione. 2004.

FONTES

Atividade 1 (Anexos G e J)

Atividade 2 (Anexos K a R)

Questionário com as professoras do Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural “José Barbosa de Miranda” (Anexos A a F)

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: *História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

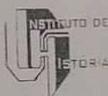
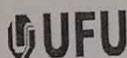
BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: *3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural "José Barbosa de Miranda"

Projeto: Interações e saberes: Ensino de História, Alfabetização e
Letramento em escola rural



Questionário aos professores sobre o ensino de História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental

1. Qual a sua formação? Em que ano você se formou? *Licenciatura em Biologia - 2002*
2. Há quanto tempo você é professora? *22 anos*
3. Das disciplinas que você precisa ministrar, qual você tem mais e menos afinidade? Por que? *Geografia, pois é a que menos me atrai.*
4. Quantas aulas de História você ministra durante a semana? *3 aulas*
5. Você acredita que o ensino de História pode contribuir no processo de alfabetização?
Como? *Certamente - Participando de todo o processo, ~~de~~ principalmente da história do próprio aluno.*
6. Como é feita a discussão sobre os tempos históricos em sala de aula? Quais materiais você utiliza? Quais metodologias você utiliza? *Geralmente é feita partindo da realidade do aluno, exemplos claros e casos. Utilizo fotos, vídeos, objetos pessoais.*
7. Qual a compreensão das crianças nas aulas sobre conceitos históricos como tempo, memória e patrimônio?
8. Na sua opinião, para que serve a História? *serve para esclarecer o passado, fortalecer o presente e contribuir para o futuro.*
9. O que você mudaria no ensino do conteúdo de História? Por que? *Gostaria somente de trabalhar mais de forma interdisciplinar.*
10. Você utiliza o livro didático? Em que ele contribuiu para o seu trabalho e para os alunos?
Utilizo muito pouco. não fico muito presa a ele, pois seus conteúdos são limitados e trazem pouca informação.

ANEXO B

Centro Municipal de Nucleação Educacional Rural "José Barbosa de Miranda"

Projeto: **Interações e saberes: Ensino de História, Alfabetização e
Letramento em escola rural**



Questionário aos professores sobre o ensino de História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental

1. Qual a sua formação? Em que ano você se formou?
2. Há quanto tempo você é professora?
3. Das disciplinas que você precisa ministrar, qual você tem mais e menos afinidade? Por que?
4. Quantas aulas de História você ministra durante a semana?
5. Você acredita que o ensino de História pode contribuir no processo de alfabetização? Como?
6. Como é feita a discussão sobre os tempos históricos em sala de aula? Quais materiais você utiliza? Quais metodologias você utiliza?
7. Qual a compreensão das crianças nas aulas sobre conceitos históricos como tempo, memória e patrimônio?
8. Na sua opinião, para que serve a História?
9. O que você mudaria no ensino do conteúdo de História? Por que?
10. Você utiliza o livro didático? Em que ele contribuiu para o seu trabalho e para os alunos?

- ① Pedagogia, no ano de 1998.
- ② 25 anos de profissão (viva!!!)
- ③ Não sei se é afinidade, mas gosto da disciplina de Letramento e Alfabetização e Ciências. Um pouco menos de Matemática.

ANEXO C

4) Por ser turma de alfabetização, são somente dois horários de História, não que não trabalhe História em outros momentos, pois as aulas são interdisciplinares.

5) Com certeza. Através de fotos, documentos, reportagens, enfim a própria história do aluno.

6) Na minha turma uso fotos, figuras, texto informativo. Visuamente, oralmente, buscando sempre ajuda dos pais, com pesquisa, entrevista e desenhos.

7) Na alfabetização, as crianças compreendem sem o tempo, agora não aprofundo a memória e patrimônio, são para os próximos anos escolares. Apenas noções...

8) A História serve para nos trazer de volta aos tempos águas, lembrar, conhecer acontecimentos antigos. acredito que tudo começa a partir da História de cada um, cada pai e mãe, cada lugar e espaço.

9) no momento não mudaria, pois já tiveram há anos águas conteúdos piores, sem sentido. Onde não motivavam os alunos a interessar pelo estudo de História.

10) Sim. Contribui para que os alunos ^{possam} conhecerem lugares, objetos, figuras e outros. Que talvez nunca viam.

Uso o livro didático como um apoio, procuro variar e buscar novas maneiras de trabalhar interdisciplinar.

ANEXO D

Respostas.

- 1) Pedagogia. 2004.
- 2) Há 20 anos.
- 3) Não sei.
- 4) Quando estava em sala a carga horária era de 3 aulas. Se estava desenvolvendo projeto relacionado com história não seguia horário.
- 5) Sim, pode contribuir, pois o processo de alfabetização não se limita ao método de alfabetização. A história é um conteúdo que parte da vivência do aluno e isto possibilitará em termos de maior taxa de aprendizagem.
- 6) A cada tempo histórico o professor organiza a sua aula, conversos referentes ao assunto em estudo, pesquisas, análise de documentos, fatos, entrevistas, gráficos, painel, linha do tempo, relato de pessoas etc. ...
- 7) Se a aula foi bem preparada com certeza o aluno terá uma boa compreensão, mas há temas que simplesmente lê o que está escrito no livro de texto e responde o exercício sem muita reflexão.
- 8) A história serve para estabelecer relações entre o passado e o presente, para conhecer as experiências de uma povo, para entender (entender) e compreender o presente sendo a construtor da própria história.

ANEXO E

19) O ensino do conteúdo de história deveria ser contextualizado a partir da vivência do aluno e depois ampliado a outras realidades.

Quando o ensino, baseia-se somente no livro didático e ensinar resume em ler e resolver questões do livro, o ensino não cumpre o seu papel, seu objetivo de conhecer as diferentes realidades e cultura para transformar a sociedade.

20) Sim. Leitura e reflexão de alguns textos e

ANEXO F

- ① Pedagogia - Terminei em 2006
- ② 24 anos
- ③ mais afinidade matemática; porque gosto.
menos afinidade nenhuma.
- ④ 4 horários (aulas)
- ⑤ Sim; a criança aprende através do seu "eu"
conhecendo primeiro; para depois conhecer o
mundo. A criança deve conhecer a história
de sua família.
- ⑥ Através de conversa com os alunos; "fotos de
ontem e fotos de hoje"; onde os alunos façam a
comparações.
- ⑦ De curiosidade.
- ⑧ Para conhecer histórias; fatos; lens dos antepassados
e podermos valorizar o presente.
- ⑨ No ensino de história através do livro didático
poderia ter mais pesquisas e entrevistas com
pessoas da comunidade; ou regiões, para
enriquecer o conhecimento dos alunos.
- ⑩ Sim; uso o livro como suporte para os
alunos; ele apenas complementa o trabalho
desenvolvido em sala de aula.

ANEXO G

Tempo e História

1. O que é o tempo para você?

O tempo corre que de você faz coisa mais gostosa

2. Você já deve ter ouvido a expressão “o tempo não para”. De que maneira é possível perceber a passagem do tempo?

O mil-guere rapido

3. Como se pode medir a passagem do tempo?

mil-ano

4. Identifique e circule nas frases abaixo quais são as medidas de tempo:

- a). A televisão chegou ao Brasil na década de 1940.
- b). A luta dos povos indígenas em defesa de suas terras vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses, no século XVI.
- c). A lâmpada foi uma das mais importantes invenções do segundo milênio.

ANEXO H

Tempo e História

1. O que é o tempo para você?

Tempo do passado, do presente, futuro que as pessoas não envelhecendo.

2. Você já deve ter ouvido a expressão “o tempo não para”. De que maneira é possível perceber a passagem do tempo?

Por quanto das pessoas que não envelhecendo

3. Como se pode medir a passagem do tempo?

Com o relógio etc

4. Identifique e circule nas frases abaixo quais são as medidas de tempo:

a). A televisão chegou ao Brasil na década de 1940.

b). A luta dos povos indígenas em defesa de suas terras vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses, no século XVI.

c). A lâmpada foi uma das mais importantes invenções do segundo milênio.

ANEXO I

Tempo e História

1. O que é o tempo para você?

O tempo fecha para quem

2. Você já deve ter ouvido a expressão “o tempo não para”. De que maneira é possível perceber a passagem do tempo?

O meu estado de espírito

3. Como se pode medir a passagem do tempo?

relógio

4. Identifique e circule nas frases abaixo quais são as medidas de tempo:

a). A televisão chegou ao Brasil na década de 1940.

b). A luta dos povos indígenas em defesa de suas terras vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses, no século XVI.

c). A lâmpada foi uma das mais importantes invenções do segundo milênio.

ANEXO J

Tempo e História

1. O que é o tempo para você?

Quando o rel está quente.

2. Você já deve ter ouvido a expressão “o tempo não para”. De que maneira é possível perceber a passagem do tempo?

*O relógio.
E pelo céu.*

3. Como se pode medir a passagem do tempo?

O ano.

4. Identifique e circule nas frases abaixo quais são as medidas de tempo:

- a). A televisão chegou ao Brasil na década de 1940.
- b). A luta dos povos indígenas em defesa de suas terras vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses, no século XVI.
- c). A lâmpada foi uma das mais importantes invenções do segundo milênio.

ANEXO K

Minha história

Quando eu era bem pequena eu não bebia leite da minha porque ela estava com febre e eu tinha o intestino preso. Eu hoje brinco com lama, faço brinquedo de lanarinha, pule nas areias, sulto, brinco de Jambô, eu beio muito, faço carinho pros meus cachorros quando tem chuzes cortado dos porco das galinhas das codornas chupa azeite e etc. Na época da minha mãe e do meu pai eles não tinham dinheiro não tinha TV, geladeira e etc. Minha mãe buscava a minha mãe de casaca e eles trabalham e também trabalham hoje.

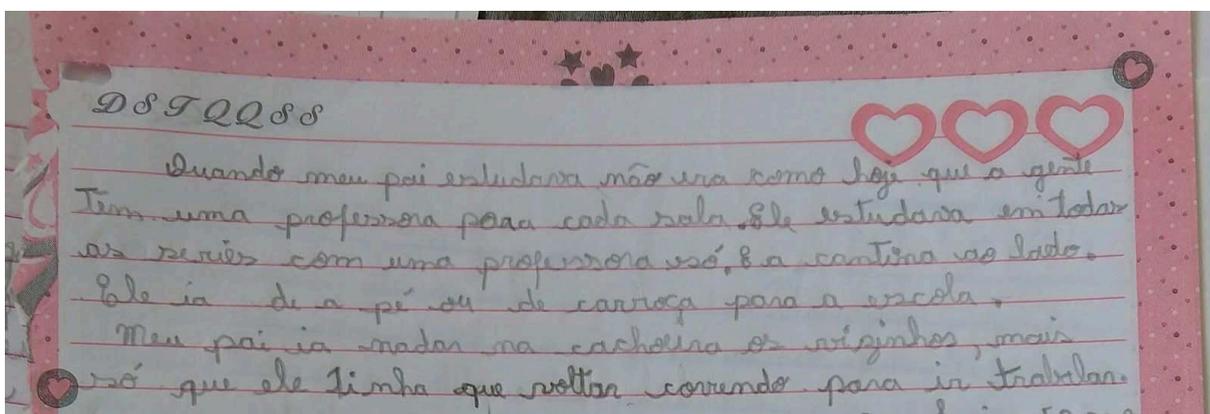
ANEXO L

Minha história

Eu gosto muito de andar de bicicleta, brincar de bonecas de esconde esconde, pique-peque. Eu também gosto de cantar, ler e ir pro escola estudar na escola e brincar de muita coisa eu também estudo muito no hora de recreio eu como o meu lanche e de vez em quando eu como o lanche da escola bati o cine e eu entro pro sala e escrevo meu trabalho para a minha casa e brinco com minha amigas.

A história da minha mãe não é igual a minha porque a minha ir de bicicleta para escola e eu não de não.

ANEXO M



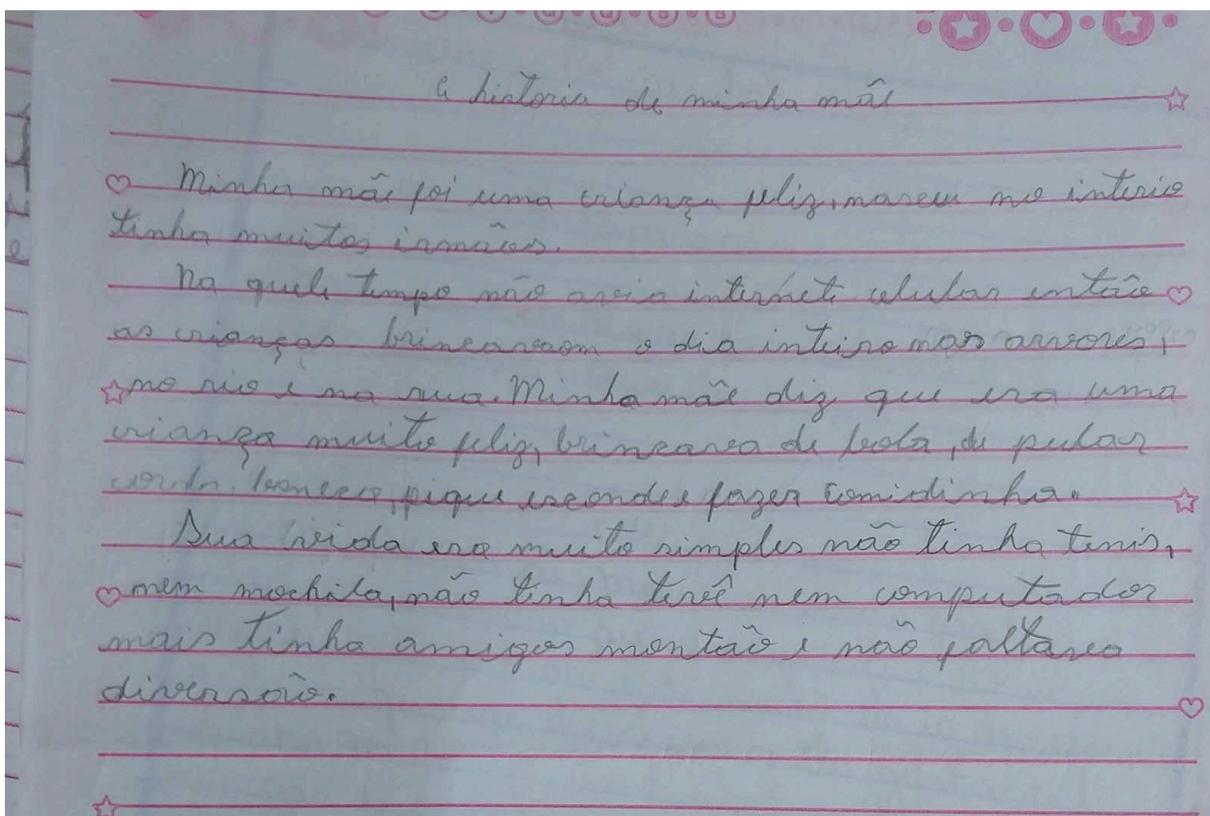
ANEXO N

Na infância da minha mãe, ela brincava muito, se divertia com seus irmãos e primos quando vinham passear na casa dela. Ela estudava na escola que eu estudo hoje.

Ela também cuidava dos irmãos para meus avós trabalharem. Eles davam muito trabalho para minha mãe. Quando minha mãe limpavam a casa gostava que eles lavassem os pés para entrar dentro da casa, porque eles não gostavam de lavar os pés para entrar.

Sua infância foi quase toda na zona rural.

ANEXO O



ANEXO P

A História da minha mãe casou com
13 anos e teve filho com 14 anos e foi
mora com meu pai 13 anos e trabalhou cedo
e casa de família e ela a paiava muito
do pai de ela e ela sofria e o pai dela e quando
minha mãe ficou meu pai ela não sofria

fim

ANEXO Q

I'LL WAIT FOREVER

A minha mãe gosta de brincar de bola de me e gosto de jogar bola a tempo dela era muito ruim porque não tinha energia e agora não tem energia e tudo mais minha mãe aqui melhor se eu morasse lá eu acho que a mãe gostaria no tempo dela não tinha luz aqui era lamparina ela não tem fôlego dela estudou muito ela foi até o 3º ano agora ela eu já to no 5º ano e não sei se

HA HA HA HA HA HA HA HA

ANEXO R

