

JAIME BARATZ

**O TEMPO HISTÓRICO E SUA APRESENTAÇÃO PELAS
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.

Linha de pesquisa: Currículo e (in)formação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Antonieta de Campos Tourinho

Salvador
2008



Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

B226 Baratz, Jaime.

O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do ensino fundamental I / Jaime Baratz. – 2008.

115 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Jacobina (BA). 2. História – Periodização. I. Tourinho, Maria Antonieta de Campos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.89098142 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

JAIME BARATZ

O TEMPO HISTÓRICO E SUA APRESENTAÇÃO PELAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 16 de junho de 2008.

Maria Antonieta de Campos Tourinho (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Maria Inez de Souza Carvalho (UFBA/FACED)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Paulo Batista Machado (UNEB/ CAMPUSVII)
Doutor em Educação pela Universidade de Quebec.

Salvador
2008

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Maria Antonieta Campos Tourinho pelos inventos e contratempos comigo.

Ao professor Luis Felipe Perret Serpa que, embora não esteja mais entre nós fisicamente, muito me estimulou.

À professora Dra. Benedita Andrade pela leitura e correção do projeto inicial de pesquisa.

À professora de História e amiga Dra. Suzana Servers de Souza Santos da UNEB.

Ao professor e amigo Dr. José Carlos de Araújo Silva, pela leitura e crítica do início da dissertação.

À professora Dra. Maria Inez de Souza Carvalho pelas sugestões valiosas.

Ao amigo, professor e Dr. Paulo Batista Machado.

À minha amiga professora Ana Cristina Ramos.

À minha amiga e ex-esposa, professora Célia Maria Batista Mendes pela transcrição das entrevistas.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da FAGED

Ao professor Arnon Alves Rocha.

À UNEB, que gentilmente me concedeu a bolsa Pac e meu afastamento provisório para cursar o Mestrado.

Aos colegas e funcionários do Campus IV da UNEB.

Ao diretor do Colégio Gilberto Dias de Miranda, Professor Pedro, pela colaboração na pesquisa, cedendo o espaço e documentos da escola.

Às professoras pesquisadas, e a ex-coordenadora professora Jaqueline, que gentilmente aceitaram serem observadas e entrevistadas por mim, meu profundo agradecimento.

Aos funcionários da Faced, UFBA.

Aos colegas de Pós-graduação da UFBA, Faced.

A meu amigo e colega, Professor Raimundo Costa.

A minha colega do Campus IV, UNEB, Professora Yone de Oliveira Jatobá.

A todos meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Simão e Esther.

Aos meus irmãos Henie, Sarah, Gerson e Isaac (In Memoriam).

Aos meus filhos Mailla e Ives Samuel.

Aos profissionais da educação, que vêm
no ato da reflexão, o caminho para a
construção de uma sociedade melhor.

O tempo deve, pois, ser ensinado e são as condições do seu ensino que formam não somente os detalhes da nossa experiência, mas ainda as próprias fases do fenômeno psicológico temporal. O tempo é o que se sabe dele.

Gaston Bachelard

“ Eu vi um menino correndo,
Eu vi o tempo...”
(Caetano Veloso)

Resumo

Este trabalho é resultado de uma investigação feita com um pequeno grupo de professoras da rede pública e municipal, cujo foco se dá na apresentação, representação, compreensão, apropriação e ensino do tempo histórico pelas respectivas professoras de História das 4^a séries do ensino Fundamental I, no Município de Jacobina, interior do Estado da Bahia. O objetivo desta pesquisa é o estudo da apresentação do tempo histórico ou as concepções que norteiam o ensino do tempo histórico no Ensino Fundamental I, a partir da observação da construção do processo de ensino e aprendizagem pelas professoras, tendo como referencial teórico alguns autores que tratam do tema. Empregou-se no presente trabalho uma metodologia de pesquisa qualitativa tipo etnográfica, inspirada na fenomenologia, baseada no estudo de caso de três professoras. Buscou-se também a aproximação da multireferencialidade, baseando-se na compreensão e na descrição do fenômeno observado. Nessa metodologia foram utilizados dispositivos de coletas de dados, através de entrevistas focais e individuais, semi-estruturadas, de observação das aulas das professoras e da documentação da escola. Entre os principais resultados deste estudo destacam-se a falta de uma intencionalidade, por parte das professoras e da instituição na qual trabalham em ensinar o tempo histórico na sala de aula devido às deficiências teórico-metodológicas das docentes na disciplina História. Concluímos o trabalho, provisoriamente, com a compreensão de que o tempo histórico ainda é ensinado apenas como um tempo cronológico e não (também) como um tempo múltiplo, qualitativo e cultural, percebendo-se também a necessidade de que órgãos competentes da educação pública do município de Jacobina forneçam aos seus professores uma educação continuada que lhes possibilite um melhor aprimoramento da prática pedagógica no tocante ao ensino de História e em particular ao ensino do tempo histórico aos seus alunos.

Palavras Chaves: 1. Ensino 2. Tempo Histórico 3. Apresentação 4. História.

Abstract

This work is the result of an investigation done with a small group of teachers in public net, whose focus is on the presentation, representation, comprehension, appropriation and historic teaching time by the respective history teachers of "4^a series" in Fundamental Teaching in Jacobina, Bahia. The objective of this research is the study of a historic time presentation or the conceptions that guide the historic time teaching in fundamental teaching I, from the observation construction in teaching/learning process by the teachers, having as a theoretical reference some authors who treat about this theme. In this study, it was used a methodology of qualitative research kind ethnographic based on the case study of three teachers inspired in phenomenology. In addition, it resolved itself to approach to the multiple references, based on the comprehension and the observed phenomena description. In this methodology, the data collection was done by the focal and individual interviews semi-structured from the teachers classes observation and from the school documentation. Among the main results of this study, it distinguished itself the lack of intentionality by the teachers and the institution in which they work, in teaching the historic time in class, due to the theoretical and methodological shortcomings of the teachers in history discipline. We concluded provisionally this work, with the comprehension that the historic time has been still working only as a chronological time and not as a multiple, qualitative and cultural time and it is necessary that competent public education organs in Jacobina township provide to its teachers a continuous education that gives them a better pedagogical practice improvement in terms of history teaching and more specifically to the historic time to their students.

Key words: 1. teaching 2. historic time 3. presentation 4. history

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ALGUNS CONCEITOS DE TEMPO	21
1.1 DIVERSOS OLHARES	21
1.2 O TEMPO HISTÓRICO	25
1.3 O TEMPO HISTÓRICO: UM CONCEITO NÃO RECONCILIADO	27
1.4 ENTRE O CÍRCULO E A FLECHA: BLOCH, BRAUDEL, LE GOFF E PRIGOGINE	29
1.5 OS CONTRASTES ENTRE BERGSON, MARX E FOUCAULT EM RELAÇÃO AO TEMPO HISTÓRICO	31
1.6 A QUESTÃO DO ESPAÇO-TEMPO	34
1.7 O TEMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA	35
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
CAPÍTULO 3 - O TEMPO HISTÓRICO NA SALA DE AULA	49
3.1 UMA NARRATIVA DAS AULAS OBSERVADAS	49
3.2 AS VOZES DAS PROFESSORAS	61
3.2.1 As dificuldades de ensinar História	61
3.2.2 O tempo histórico cronológico	64
3.2.3 O conceito de História	65
3.2.4 Relação passado-presente	68
3.2.5 A linha de tempo	69
3.2.6 O tempo do cotidiano, imagem e imaginação	71
3.2.7 O tempo histórico como permanência	76

3.2.8 História como progresso	78
3.2.9 Representação gráfica do processo histórico	80
3.2.10 O Tempo histórico como tempo heterogêneo	81
3.2.11 O tempo histórico contínuo	83
3.2.12 O Tempo histórico linear	85
3.2.13 O Tempo histórico nas avaliações dos alunos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	103
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B	105
APÊNDICE C	106
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A pesquisa “O Tempo Histórico e sua Apresentação pelas Professoras do Ensino Fundamental I” tem como foco discutir como a idéia e concepção de tempo histórico é apresentada, representada, compreendida, apropriada e ensinada na disciplina História, por parte de três docentes das quartas séries do Ensino Fundamental em uma escola municipal, no Município de Jacobina, interior do Estado da Bahia.

Por tempo histórico, entendo como sendo tanto o cronológico quanto o cultural. No sentido cronológico, o tempo histórico é um tempo mensurado, homogêneo, contínuo e irreversível, um tempo do calendário. Já em seu aspecto cultural, o tempo histórico constitui um tempo qualitativo, heterogêneo, múltiplo, não linear, reversível, descontínuo, que pode ser também subjetivo, o tempo das atividades humanas, não evolutivo nem teleológico.

A História não sobrevive sem a temporalidade: sua matéria-prima e motivo de sua inteligibilidade. Em geral, pode-se observar no contexto educacional, inúmeros estudos acerca do tempo histórico, no entanto apenas Jean Piaget, Carretero (1997), no plano internacional, e Nadai e Bittencourt (1992), Assmann (1998), Bergamashi (2000), Horn e Germinari (2006), no âmbito nacional, enfocam esse assunto no contexto pedagógico. Nesse contexto, o tempo histórico é visto e tratado, sobretudo por professores e estudantes, como sendo um tempo somente quantitativo, cronológico, citado apenas como um referencial de um fato, como data de um acontecimento, despojado de caráter cultural e carregado de pulsações.

Desde o século XVII, pensadores, como Isaac Newton, demonstravam que o tempo é uma categoria absoluta e homogênea (NEWTON, 1987). Tal idéia, ainda que refutada, tanto pela teoria da relatividade, na qual Einstein defende a tese da multiplicidade de tempos na perspectiva do observador, além de contestar a tese newtoniana e Kantiana do tempo absoluto e homogêneo, defende também, a teoria do espaço-tempo físico e cosmológico; como pela teoria quântica, em que Planck e Maxwell defendem a tese das leis probabilísticas do tempo da natureza, refutando a tese da determinação absoluta; apesar disso, essa idéia permanece ainda, impregnada no currículo das nossas escolas e evidencia-se na mentalidade e na prática de ensino de nossos professores, dificultando desse modo o aprendizado necessário do processo histórico pelos estudantes.

Além disso, é indispensável reportar-se às orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 41), que apresentam entre os objetivos gerais do ensino de História :

“Situat acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos”, ou ainda “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais”.

Ainda nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental do segundo ciclo (3ª à 4ª séries), a proposição é de que:

Os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, os estudos históricos propõem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas (BRASIL, 2000, p.11).

Assim os PCN dispõem referenciais que apontam para outra perspectiva. Então indaga-se: Será que existe ou existiu alguma discussão por parte das professoras, sobre as propostas de ensino contidas nos PCN de História do segundo ciclo, aqui citadas ? Os professores das 4ª série do Ensino Fundamental vêm demonstrando domínio teórico-metodológico ao trabalhar com esses PCN? De que forma as professoras do Ensino Fundamental das 4ª série apresentam a seus alunos, de fato, o tempo histórico? As respostas a essas questões serão buscadas nesta pesquisa.

O estudo de como a idéia e a concepção de tempo histórico é apresentada, explicada, compreendida, representada e apropriada no Ensino Fundamental é de grande importância para o entendimento pelo professor da sua própria prática de ensino como docente da disciplina História, visto que isso ajuda o aluno a entender a sua trajetória, bem como a da sociedade em que vive, por meio da percepção dos conceitos de mudança, permanência social, simultaneidade, duração e sucessão.

Buscando subtrair o grande e freqüente descompasso entre a historiografia e o ensino da História, esse estudo também procura detectar distorções existentes ao ensinar o indivíduo não só a localizar-se no tempo, como a perceber as transformações e as resistências às mudanças, ocorridas no processo histórico, seja

ele local, regional, nacional ou mundial. Dessa forma, essa pesquisa estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de respeitar a pluralidade ou diferenças tempo-culturais de cada grupo, ao ensinar o tempo histórico e a própria História aos alunos.

O contexto histórico-espacial dessa pesquisa centra-se no município de Jacobina, interior do Estado da Bahia, local onde sou lotado como professor, no campus universitário da UNEB, onde funciona um curso de licenciatura em História.



Figura 1 – Fotografia Aérea de Jacobina

Fonte: Conder

Jacobina é um município do Estado da Bahia, situado na região noroeste, no extremo norte da Chapada Diamantina, à 330 Km de Salvador. Sua população, em 2004, era estimada em 76.479 habitantes.

Em princípios do século XVII, a corrida de bandeirantes e portugueses às minas de ouro, descobertas em terras do atual município, foi a origem da corrente inicial da exploração e povoamento de Jacobina. A notícia da exploração de minérios fez afluir ao local numerosos contingentes de pessoas, vindos de recantos longínquos, para aí se aglomerarem, sedentos de ouro fácil. Um dos primeiros a chegar à região foi Belchior Dias Moréia. Depois dele, por volta de 1652, quando a

mineração ocupava 700 batéias¹, ali chegaram Antônio de Brito Correia e, depois, os Guedes de Brito, estes acompanhados de muitos colonos e escravos.

Iniciaram-se, também, nessa época, as atividades suplementares de criação de gado e de culturas agrícolas essenciais. Com o progresso opulento que emanava das minas, a coroa resolveu elevar o arraial à categoria de Vila, mediante Carta Régia de D. João V, datada de 5 de agosto de 1720. Com o nome de Vila Santo Antônio de Jacobina, a nova povoação integrava as freguesias de Santo Antônio de Pumbu e Santo Antônio de Urubu.

O lugar escolhido para sede foi a chamada Missão de Nossa Senhora do Say, aldeia indígena fundada pelos padres franciscanos em 1697. A Instalação deu-se em 2 de junho de 1722. Por estar situada em lugar distante das minas, a sede da vila foi mudada, em 15 de fevereiro de 1724, da Missão do Say (atualmente pertencente ao município baiano de Senhor do Bonfim) para a Missão Jesus da Glória, outra aldeia de índios (fundada em 1706 também por missionários franciscanos). Os franciscanos então tentaram promover a catequese dos índios Paiaiás. Neste local, edificaram-se a igreja e o convento de Bom Jesus da Glória.

Atualmente, Jacobina tem como principal fonte de renda o comércio, a extração de ouro, lojas de roupas, autopeças, postos de combustíveis, hotéis, restaurantes, fábricas no setor de calçados e outros. No início de 2007, o município de Jacobina, em sua sede, contava com 11 escolas públicas estaduais, nove escolas públicas municipais e 20 escolas particulares em vários níveis.

Em relação à criação de uma faculdade de formação de professores, já em 1980, o editor do jornal A Palavra (SANTOS, 1980, p.3) fez um comentário, em tom de desabafo, criticando o estado de calamidade em que se encontrava a educação no município, alegando falta de professores qualificados ou com graduação, e conclamando as autoridades e a sociedade jacobinense a providenciar e criar uma faculdade de formação de professores no município.

Depois de muitas lutas e reivindicações junto a deputados e órgãos governamentais, a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina foi oficialmente criada pela Lei Estadual 3.825, de 19 de setembro de 1980, publicada no Diário Oficial de 23/09/80, como entidade autárquica, vinculada à Secretaria de

¹ Gamela de madeira que se usa na lavagem das areias auríferas ou do cascalho diamantífero.

Educação e Cultura que dispõe sobre seu funcionamento. O primeiro curso a ser oferecido pela FFPJ foi de Licenciatura Curta em Letras, no ano de 1981. A partir de 1983, ofereceu-se também o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Em 1990, foi aprovada a plenificação dos cursos de licenciatura de Curta duração em Letras das Faculdades de Jacobina, Santo Antonio de Jesus e Caetité, transformando-os em Licenciaturas Plenas em Letras Vernáculas e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas. Nesse mesmo ano, foi aprovada a conversão do curso de Licenciatura de Curta Duração em Estudos Sociais em Licenciaturas Plenas em História e Geografia, das Faculdades de Jacobina, Santo Antônio de Jesus e Caetité. Em 1991, a FFPJ, sob a direção da Professora Norma de Lima Costa, passou a oferecer os Cursos de Licenciatura Plena em História, Letras Vernáculas e Letras com Habilitação em Língua Inglesa, em 1992, passou a oferecer também o Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Os cursos de Letras Vernáculas e Letras com Inglês foram reconhecidos através da Portaria Ministerial Nº. 0743 de 25/06/1997 - publicado no D.O.E. 26/06/1997, na gestão da Professora Maria Celeste Freitas Moreira. O curso de Geografia foi reconhecido através do Decreto Estadual Nº. 07.276 de 08/04/1998, publicado no D.O.E. 09/04/1998 e o curso de História foi reconhecido pelo Decreto Estadual Nº. 07.406 de 13/08/1998, publicado no D.O.E. 14/08/1998.

Com a criação da Lei Nº. 7.176/97 as Universidades Estaduais foram reestruturadas, dotando-as de nova estrutura orgânica de Departamentos. E, por força da referida Lei, o Conselho de Administração da UNEB emitiu a Resolução Nº. 038, de 10 de dezembro de 1997, aprovando o regulamento da Instituição. Sendo em 20 de janeiro de 1998, expedido o Decreto Governamental Nº. 7.223/98, reforçando a natureza da Universidade multicampi, dotando-a de personalidade jurídica de direito público com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Dispondo ainda o referido decreto sobre a finalidade principal da Instituição que é a de promover à educação superior, visando à formação acadêmica, o desenvolvimento científico e tecnológico, a prática da pesquisa e da extensão de modo indissociável em consonância com as peculiaridades das áreas de sua abrangência. Com essa reestruturação a FFPJ foi integrada como um Departamento da UNEB, tornando-se o Departamento de Ciências Humanas, Campus IV.

Considerando a efetivação de tais objetivos, o Campus IV, na realização de suas tarefas junto à sociedade, oportuniza em 2005, a oferta dos Cursos de Educação Física e de Bacharelado em Direito, objetivando dinamizar o intercâmbio de idéias entre as unidades de ensino, comunidade acadêmica e sociedade como um todo; fator que em última instância, se constitui num verdadeiro processo de inclusão social.

Atualmente, o DCH-IV oferece os cursos de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas, Letras com Inglês, História, Geografia e Educação Física e o curso de Bacharelado em Direito, distribuídos nos três turnos de funcionamento, perfazendo um total de 225 vagas preenchidas por aqueles aprovados no Vestibular.

A criação da Faculdade Pública em Jacobina, também se refletiu na Educação Básica. Segundo o depoimento da ex-diretora da DIREC 16, Professora Azizi Fael, que atende ao município de Jacobina e outros próximos, o impacto da criação de um campus de universidade pública, vinculado ao Estado, que é o Departamento de Ciências Humanas da UNEB, Campus IV, foi

“[...] bastante positivo em todos os aspectos para a melhoria da educação de jovens, crianças e adultos em Jacobina, como também na melhoria da formação de professores no citado município”.



Figura 2 - Vista lateral do CGDM

Fonte: Ronaldo Nascimento Santos

Nesse contexto, se situa a escola (CGDM) a qual é um colégio público municipal, localizado no bairro Félix Tomaz, em um terreno doado pelo então prefeito, professor Dr. Gilberto Dias Miranda, construído e inaugurado em 31 de março de 1975, com o nome de Colégio Municipal de Jacobina (COMUJA), hoje Colégio Gilberto Dias de Miranda.

O CGDM é um dos maiores colégios públicos da região, contando com uma área total de 5.376 metros quadrados, sendo 3.623 metros quadrados de área construída, e 1753 de área livre para o lazer e prática desportiva. É composto por 40 salas de aula, distribuídas em sete pavilhões, todos dotados de bebedouros elétricos, e sanitários masculinos e femininos, perfazendo um total de seis conjuntos de sanitários com três boxes cada um, duas cantinas, uma biblioteca com sala de leitura, sala para laboratório de informática, uma sala de fanfarra, duas quadras poliesportivas, um auditório com capacidade para 300 pessoas, proporcionando aos seus alunos uma infra-estrutura de boa qualidade. Possui ainda, um estacionamento para veículos dos professores e funcionários e também, dois reservatórios de água com capacidade de armazenamento de 200 mil litros. Hoje, o colégio é composto de 132 professores sendo 11 para o ensino médio e 121 para o ensino fundamental, contando com quarenta funcionários de apoio, entre porteiros, merendeiras e agentes administrativos, sua direção é formada por coordenadores, secretárias, vice-diretores e diretor geral. No seu quadro discente, existem 3.384 alunos matriculados, funcionando em três turnos. O CGDM participa de todos os programas sociais oferecidos aos alunos, entre eles o Bolsa Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Olho no Olho, Quem Ouve Bem Aprende Melhor, Aplicação de Flúor, Transporte Escolar, Esporte na Escola, Projeto Chapada, Projeto Diretor Mirim do Detran-BA, Projeto de Leitura “Ler com prazer, brincando e viajando em minha casa”, e Projeto em prol da cidadania.

Assim, tendo como referência, o Município de Jacobina, o Campus IV da UNEB, (Universidade do Estado da Bahia), e, em particular, o Colégio Gilberto Dias de Miranda, escolhi, inicialmente, o tema: “O Tempo Histórico e sua Representação”, cujo objeto principal seria: Como as professoras do Ensino Fundamental I representavam o conceito de tempo histórico?

Por representação, entendia um conjunto de falas, gestos, imagens que as professoras pesquisadas apresentavam dentro e fora da sala de aula. Baseei-me na abordagem psicossocial de representação social da professora Mary Jane Spynk, na qual, ela interpreta o conceito de representação social como construções histórico-sociais, teóricas, imagéticas e práticas, onde estaria também incluído o senso comum.

Entretanto a professora doutora Maria Inês de Souza Carvalho, da disciplina Trabalho Individual Orientado, após analisar o meu projeto de pesquisa, recomendou que eu trabalhasse com apresentação, pois o tema representação tinha a ver apenas indiretamente com o que estava sendo proposto, já que o foco do meu trabalho eram as professoras de História, mais precisamente, a vertente defendida/transferida e explicada para os alunos do que vinha a ser o tempo histórico. Em outras palavras, segundo Carvalho, o meu trabalho trata de como o conceito/definição de tempo histórico chega até os alunos das quartas séries através das professoras, ou melhor, como o conceito/definição de tempo histórico é apresentado aos alunos. Obviamente, que o modo como o tempo histórico é apresentado aos alunos tem muito a ver com a representação que as professoras têm sobre este conceito, só que esta relação não é direta. Como exemplo, cita o fato de que o professor pode alegar o que pensa (e sempre a partir de uma representação social) sobre o tempo histórico e, no entanto, a instituição (em várias dimensões e níveis) o obriga a apresentar de outra forma este conceito.

No processo de trabalho de campo com as professoras pesquisadas, pude observar que, nas entrevistas, elas apresentam certo conceito internalizado de tempo histórico, enquanto na observação das suas práticas em sala de aula evidenciam outro conceito (baseado, talvez, em livros didáticos, por exemplo), o que também justifica o enfoque na apresentação do tempo histórico no ensino fundamental. Assim, na trajetória da pesquisa, após refletir sobre a sugestão da citada professora, enfatizei o tema apresentação em lugar de representação.

Esse trabalho utiliza-se de uma metodologia de pesquisa qualitativa tipo etnográfica, baseada no estudo de caso de três professoras, inspirada na fenomenologia. Busca-se também aproximar-se da multirreferencialidade e baseia-se na compreensão e na descrição do fenômeno observado. Na metodologia são utilizados dispositivos de coletas de dados, através de entrevistas focais e individuais semi-estruturadas, de observação das aulas das professoras, e

triangulação dos dados, tendo como objetivos gerais, o estudo da apresentação do tempo histórico ou as concepções que norteiam o ensino do tempo histórico no ensino Fundamental I, a partir da observação, da construção do processo de ensino e aprendizagem pelas professoras das quartas séries, tendo como referencial teórico os autores que tratam do tema, tais como M. Bloch, F. Braudel, M. Foucault, I. Prigogine, H. Bérghson, G. Bachelard, J.C. Reis e outros.

Quanto aos objetivos específicos, podem ser destacados os seguintes: observar, identificar e analisar:

- apresentações, representações, compreensões e apropriações do tempo histórico, expressadas por professoras das quartas séries do Ensino Fundamental;
- a incorporação, pelas professoras, de imagens e imaginação, nas suas apresentações do tempo histórico;
- participação dos alunos, estimulada pelas professoras, na construção das noções de tempo histórico;
- a relação que as professoras estabelecem entre o passado e o presente;
- a ocorrência ou não da dicotomização entre o tempo e o espaço, nas aulas das professoras das quartas séries do ensino Fundamental I.

A dissertação se desenvolve ao longo dos seguintes capítulos: No Capítulo 1, realizo uma revisão e reflexão sobre alguns conceitos de tempo e de tempo histórico, relacionados às tensões que acompanham os diversos olhares sobre o assunto, tais como objetividade e subjetividade do tempo, relatividade e absolutismo, permanências e mudanças, homogeneidade e heterogeneidade, espaço e tempo, linearidade e ciclicidade, continuidade e descontinuidade, tempo cronológico e tempo cultural; constituem as tensões, de caráter filosófico, historiográfico e científico. A partir dessas reflexões, busquei esclarecer a relação com o ensino de História.

O Capítulo 2 ocupa-se do percurso e dos caminhos metodológicos que conduzem o presente estudo, assim como dos aspectos epistemológicos, filosóficos e técnicos da pesquisa. Nesse capítulo, apresento e discuto uma metodologia de pesquisa qualitativa, descritiva, tipo etnográfica, de inspiração fenomenológica,

buscando realizar uma aproximação com a multirreferencialidade e a complexidade. Quanto ao tratamento das fontes, trabalho com a triangulação dos dados e com a análise de discurso da linha francesa. Com relação aos dispositivos de pesquisa, realizei uma coleta de dados por meio de observações das aulas e de entrevistas semi-estruturadas, tipo focal e individuais, além de utilizar a documentação da escola pesquisada, e de alguns planos de aula e de unidade.

No Capítulo 3, apresento uma narrativa das aulas observadas, ressaltando como as professoras pesquisadas trabalham o tempo histórico na sala de aula, isto é, a maneira como o tempo histórico aparece em suas aulas; além de trazer as vozes das professoras sobre a sua prática pedagógica e sobre suas idéias e concepções acerca do tempo histórico. Para esse propósito, baseei-me nas observações de aulas e nas entrevistas feitas com as professoras, estabelecendo algumas categorias de análise: o tempo histórico - um tempo contínuo; o tempo histórico - um tempo heterogêneo; o tempo histórico - um tempo linear; a história como progresso; o tempo histórico como permanência entre outros aspectos.

Nas discussões sobre os resultados da pesquisa e nas considerações finais, eu faço uma discussão sobre o material coletado nas entrevistas, nas observações em salas de aula e na documentação da escola, sendo estas as primeiras conclusões da dissertação, finalizo então o presente estudo, afirmando que existe uma necessidade urgente de uma formação continuada na disciplina História e que faz-se também necessário que os órgãos ou instituições responsáveis pelo ensino de História se atualizem e trabalhem com as novas noções de tempo histórico disponíveis nos PCNs do Ensino Fundamental e nas obras historiográficas contemporâneas. Enfim, parodiando Bachelard, defendo a tese de que o tempo histórico assim como o tempo, em geral, precisam ser ensinados, pois o tempo é o que se sabe dele.

CAPÍTULO 1 - ALGUNS CONCEITOS DE TEMPO

A tarefa de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas, também, e antes de mais nada “mudar o tempo”.

G. Agamben, 2005.

1.1 DIVERSOS OLHARES

Este capítulo realiza uma reflexão sobre as diversas idéias de tempo. Nesta reflexão, serão focalizadas as tensões que acompanham os diversos olhares sobre o tempo, tais como objetivismo e subjetivismo; reversibilidade e irreversibilidade; percepção individual e coletiva; linearidade e circularidade; tempos múltiplos; tempo preexistente ao homem e tempo humano; tempo absoluto e tempo relativo; continuidade e descontinuidade; tempo homogêneo e tempo heterogêneo; tempo cronológico; e espaço-tempo e tempo histórico. A partir dessas tensões buscarei esclarecer a relação com o ensino de História, especialmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em Prigogine (1996, p. 13), pode-se perceber o paradoxo contido no conceito de “tempo”; suscitando daí a indagação: o tempo existe antes do homem ou existe em função do homem? Segundo o autor, “temos não só leis, mas também eventos que não são dedutíveis das leis, mas atualizam as suas possibilidades”. Ainda para Prigogine, existe a possibilidade de o tempo preexistir ao nosso universo e de não ter começo nem fim.

Já para Norberto Elias (1998), o tempo não existe em si, não sendo nem objetivo, como sustentava Newton, nem uma intuição, a priori, do espírito, como defendia Kant. O tempo, para Elias, é uma construção simbólica ou cultural do

homem, resultante de um lento e longo processo de aprendizagem dos seres humanos e, portanto, de caráter civilizatório e convencional.

Conceituar o tempo é mergulhar neste paradoxo. É refletir e teorizar sobre o ser e o não ser, o nascer e o morrer, o aparecer e o desaparecer, a criação e a destruição, o fixo e o móvel, a estabilidade e a instabilidade, a eternidade e o devir. Também poderia dizer que o tempo é a negação do nosso existir, pois, segundo Heidegger, “o homem é um ser para morte”, ou, ao contrário, é a negação da morte pela insistência do nosso existir. Nesse contexto, Reis (2000) discorre sobre a desaceleração da história² e, portanto, do tempo, defendida, inicialmente pelos gregos, e, mais tarde, pelos estruturalistas, até chegar à Escola dos Annales. Domingues (1996) argumenta que o tempo e a eternidade “se constituem mutuamente” e que, desde os primórdios da humanidade, o homem resistiu à possibilidade da morte.

O certo é que pensamos, sentimos e agimos no tempo, sobre o tempo e com o tempo, e que este assunto faz parte do dia-a-dia de todos nós. Para constatar a dificuldade de defini-lo, faz-se necessário recorrer à célebre e sábia questão formulada por Santo Agostinho (1987, p. 218): “Se ninguém me perguntar [sobre o que é o tempo], eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta [sobre o que ele é], já não sei”.

Com efeito, existe uma grande diversidade de definições, sem que haja um acordo. Entre os filósofos e cientistas que definem a palavra tempo destacam-se Platão, Aristóteles, Newton e Einstein, para citar apenas os que defendem a concepção objetivista de tempo, entendida quando os filósofos definem o tempo como exterior ao homem. Já entre os filósofos subjetivistas, compreendidos por aqueles que definem o tempo como interior à consciência humana, destacam-se Santo Agostinho, Kant, Bergson e Bachelard.

Segundo Reis (1994), a obra fundadora da especulação teórica sobre o tempo foi O Timeu, de Platão. Nesse trabalho, Platão conceitua tempo como movimento regular da esfera celeste, isto é, o tempo seria a articulação deste movimento. Em outros termos, o tempo seria a duração do mundo visível, medida

² Por desaceleração da história entende-se um enfoque das permanências e simultaneidades da história, sem, contudo, eliminar as mudanças e sucessões. Esta forma de lidar com o tempo histórico foi conseguida através dos contatos da História com as ciências sociais, especialmente com a antropologia estruturalista de C. Levy Strauss, como também os trabalhos teóricos e historiográficos de Fernand Braudel.

pelo movimento dos astros. Assim, o tempo era a criação do universo, pois o universo está sujeito a mudanças, e o tempo é a mudança que preenche a lacuna entre os dois (o universo material e o seu modelo ideal) - “o tempo é a imagem móvel da eternidade”, disse Platão (apud REIS, 1994, p. 18-19).

Aristóteles, no seu livro Física, indagou sobre a percepção do tempo, dizendo que só no movimento (mudança) o tempo é percebido pelo homem. Ao contrário de Platão, Aristóteles diz que todo movimento revela o tempo e não só o movimento circular dos astros como queria Platão. Aristóteles afirma, ainda, que o tempo é a medida ou número do movimento, segundo o anterior-posterior. Aristóteles diz também que “o tempo é o mesmo, em todo lugar e para todos os homens”, portanto constitui “uma medida uniforme, para os movimentos multiformes” (apud PIETTRE, 1997, p. 21). Essa tendência objetivista, de acordo com Reis (1994), sofreu uma “virada” com as proposições de Newton, expressas no seu livro, intitulado Princípios Matemáticos da Filosofia Natural. Mesmo sustentando que o tempo é exterior à alma, e que é medida do movimento, esse físico acrescenta ao conceito de tempo um caráter metafísico, e não só “físico”, como defendia Aristóteles. É na sua própria teoria de tempo absoluto, por sua vez ligada a espaço absoluto, que Newton constrói a sua idéia de tempo. Para esse pensador, “o tempo absoluto, verdadeiro e matemático, por si mesmo e por sua natureza, flui uniformemente sem relação com nada externo; por isso chamado de duração” (apud REIS, 1994, p. 22).

O tempo, assim, possui um caráter de imutabilidade. Em outras palavras, as coisas mudam, mas não muda o tempo. Isso implica que as mudanças ocorrem no tempo e este nada contribui para que tal aconteça. Assim, o tempo absoluto não é tomado por Newton como uma propriedade de cada coisa considerada particularmente, mas à medida que ela se relaciona com todas as outras coisas e à medida que elas durem.

Entre as concepções de tempo mais recentes e de caráter objetivista ressalta-se a defendida por Einstein. Para ele, o tempo perde todo o caráter absoluto, evolutivo e metafísico, tornando-se uma “medida relativa do movimento”. Trata do tempo com um olhar perspectival, onde o movimento é determinado pela posição do móvel em função do tempo, isto é: quando se sabe o momento em que o móvel se acha em cada ponto da trajetória. O tempo é, pois, considerado uma grandeza observável e é resultado de medidas cuja referência não é mais o céu, mas a velocidade da luz (REIS, 1994).

Santo Agostinho, no seu livro *Confissões* (1987), define o tempo como sendo uma “distensão do espírito”. Ele se pergunta sobre o que é o tempo: O passado já não é, o futuro ainda não é. Apenas é o presente. Só a eternidade é. Segundo Agostinho, não existem três tempos, passado-presente e futuro, e sim apenas o presente, que é a medida do futuro e do passado, ou seja, “daquilo que dele guardo e daquilo que eu espero” (apud PIETTRE, 1997, p. 24).

Kant (1987, p. 44-47), autor que discorre sobre o tempo como um dado subjetivo e “intuição a priori” do sujeito, defende o tempo como uma construção interior à alma, portanto intuitiva. Para Piettre (1997), o tempo em Kant é como o espaço, os quais não reagrupam um conteúdo heterogêneo, e sim um conteúdo homogêneo.

Do mesmo modo, quanto à irreversibilidade do tempo, só podemos saber da assimetria ou diferença entre passado e futuro a partir da nossa experiência. A argumentação kantiana sobre o tempo é a de que a simultaneidade e a sucessão das coisas não podem ser percebidas, se a representação do tempo não lhes servisse de fundamento, e todas as coisas que se enquadram dentro do tempo podem desaparecer, mas o próprio tempo não pode ser suprimido, porque para ele é absoluto (KANT, 1987).

Bergson, autor representante da concepção subjetivista do tempo, afirma, segundo Reis (1994), que o tempo se confunde com a continuidade da nossa vida interior, o que seria um transcurso ou uma passagem, ou seja, a duração.

É a memória interior à mudança que prolonga o antes no depois, e os impedem de serem puros instantâneos, aparecendo e desaparecendo em um presente que renasceria sem cessar.

O tempo seria a fluidez da nossa vida interior. É, ainda, multiplicidade sem divisibilidade, sucessão sem separação. Para o autor, o instante não existe. Bergson destaca a necessidade de se perceber a diferença existente entre o tempo abstrato, que não é senão o tempo do relógio, o tempo medido em física, e o tempo concreto, o qual denomina de “duração”. A “duração”, para ele, não é mensurável e não é objetivável, pois é um dado interior da consciência.

Bergson afirma que os filósofos até agora especularam sobre o tempo dentro de uma perspectiva espacial e quantitativa, e que era preciso abordá-lo sob um prisma qualitativo.

Bachelard (1994) faz uma crítica radical à concepção bergsoniana da duração, contrário ao conceito de tempo como continuidade, defendendo a idéia de descontinuidade. Sua tese principal é de que a única realidade temporal é a do instante, onde, como sistema de instantes e intervalos, o tempo é fundamentalmente descontínuo. Para ele, o tempo possui muitos ritmos. É a superposição de vários tempos.

O quadro que se apresenta a seguir não aspira a uma exaustão dos autores que discorrem tanto acerca do tempo objetivo como do tempo subjetivo.

Em conseqüência foram omitidos nomes de alguns filósofos que defenderam a concepção subjetivista de tempo, tais como Plotino, Husserl e Heidegger.

Quadro 1 – Tempo Objetivo/Subjetivo

TEMPO	FILÓSOFOS			
Objetivo	Platão	Aristóteles	Newton	Einstein
Subjetivo	S. Agostinho	Kant	Bérgson	Bachelard

1.2 O TEMPO HISTÓRICO

Diante de tantas concepções de tempo, como situar o tempo histórico? Dentro das concepções de tempo que se movimentam, faz-se necessário trazer à discussão a concepção de tempo histórico, na perspectiva da Escola dos *Annales* da segunda e da terceira gerações³. Essa escola constituiu um movimento de vanguarda na historiografia francesa, criada em 1929, com a fundação da revista *Annales de História Econômica e Social*, por Marc Bloch e Lucien Febvre, a qual fazia crítica ferrenha à história positivista e historicista, defendendo a

³ A Escola dos *Annales* da segunda geração é uma corrente historiográfica herdeira do movimento análogo, fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, em que o seu principal historiador, Fernand Braudel, inspirado, em parte, na demografia histórica, na Geografia, na Antropologia estruturalista de C. L. Strauss, na quantificação econômica da História de Ernest Labrousse, procura dar ênfase ao tempo histórico de longa duração. Na terceira geração, a Escola do *Annales*, contando com a participação de vários historiadores (entre eles, Le Goff, Duby, Certeau e outros), abandona o economicismo quantitativo e a geografia da fase anterior, embora não se desprendendo da longa duração e começa a abordar as mentalidades, o cotidiano, o cultural, sendo este inspirado na antropologia interpretativa de Geertz, na História do presente, no retorno do político, do evento e da narrativa, descartado por Braudel na geração anterior.

problematização da história, a multiplicidade de documentos ou fontes históricas, a interdisciplinaridade com as ciências sociais, criticando a história narrativa, factual e política, defendendo a abordagem de novos sujeitos históricos, como o homem comum, e não apenas os grandes heróis, como queria a história positivista.

A partir da concepção da Escola dos Annales, entende-se o tempo histórico tanto como um tempo cronológico (o tempo do calendário, do relógio) quanto como um tempo cultural, específico de cada atividade produtiva, ou não, dos grupos humanos. O tempo cronológico é um tempo homogêneo em relação a uma sociedade específica, retilíneo, contínuo e irreversível. O tempo histórico cronológico é também o tempo das datas, dos dias, meses e anos, dos séculos e milênios (REIS, 2006, p. 202). Já o tempo histórico - tomado como um tempo cultural - é um tempo heterogêneo, qualitativo, múltiplo, descontínuo, pois tem vários ritmos e várias durações, vários começos e vários terminos, em que o trabalho e sua duração são a sua medida (HORN; GERMINARI, 2006). É ainda um tempo reversível próximo de um tempo circular ou espiral, e pode ainda ser um tempo do cotidiano⁴. Segundo Reis (2006, p. 204), esse tempo histórico dos Annales articula mudança e estrutura, sucessão e simultaneidade. Os eventos humanos, sem deixarem de ser sucessivos, são inseridos numa ordem não sucessiva, simultânea. A referência ao calendário continua essencial, mas operatória também.

O tempo é considerado, junto com o espaço e a cultura, a principal dimensão de análise da história. Segundo Marc Bloch (1997, p. 89), “o tempo é o plasma que banha os fenômenos, e como que o lugar da sua inteligibilidade”. Ainda segundo Bloch, “a atmosfera em que o seu pensamento respira é a categoria de duração”. Também esse autor defende o diálogo entre o passado e o presente e vice-versa, através do método regressivo.

Para a maioria dos historiadores do século XIX e início do século XX, o tempo era considerado a matéria-prima da história e motivo de sua compreensão; nesse sentido pode-se concluir que um acontecimento, sem a sua localização no tempo, ou era considerado mito ou ficção, ou seja, um acontecimento despojado de cientificidade ou de historicidade. Entretanto, com o olhar do final do século XX e

⁴ A história do cotidiano é, segundo Odalia (1994), uma descrição, da maneira mais íntima possível, do dia-a-dia dos homens do passado, criando o que se convencionou, ser, no século XIX, a cor local. Sua característica principal está em descrever os usos e costumes das sociedades passadas. Segundo Certeau (1994), o cotidiano é a descrição do homem ordinário, de sua linguagem ordinária e dos lugares da cultura humana.

início do século XXI, tanto o mito como a ficção voltam a ser considerados, por alguns historiadores, também história; mas, ao contrário das explicações tradicionais, o tempo histórico pode ser também circular, como é o caso do tempo mítico, caracterizado pela tradição, como narrativa “atemporal”.

Além da localização dos fatos no tempo, a História precisa também da análise das diferenças e/ou mudanças e das semelhanças e/ou permanências. Além disso, a história precisa da análise dos ritmos, das durações, das simultaneidades.

O antigo e o novo são também categorias temporais importantes da História, assim como o moderno, o clássico, o contemporâneo e o pós-moderno. Enfim, trabalhar as noções de passado, presente e futuro de uma sociedade, isto é, o que foi, o que é e o que será, constituem elementos temporais fundamentais para se compreender e planejar uma sociedade.

1.3 O TEMPO HISTÓRICO: UM CONCEITO NÃO RECONCILIADO

O título da presente seção foi inspirado na obra de Pelbart (2004), intitulada O tempo não-reconciliado: imagens de tempo em Deleuze, em que ele reconstrói a representação de tempo numa perspectiva múltipla e diferenciada, a partir dos olhares de Gilles Deleuze sobre as concepções de Nietzsche, Kant e Bergson acerca do tempo.

De acordo com Pelbart (2004), a reconciliação do tempo não se faz em Deleuze, porque, em seus vários escritos, estão inseridas várias concepções de tempo. Para Pelbart, Deleuze apresenta vários olhares de tempo, seja o tempo do acontecimento, tempo da repetição, o tempo virtual e outros.

Nessa pesquisa, o tempo a que se faz referência é o Tempo Histórico, tomado como vida ou pulsação dos indivíduos e sociedades, portanto plural. Por ser plural, sendo pulsação da vida individual e coletiva diferenciada em cada instância particular e social, o tempo não pode ser reconciliado.

Por reconciliação, entende-se voltar à harmonia, a um acordo entre as partes litigantes, conforme registra o Dicionário Aurélio (2005). Assim, a briga pelo conceito de tempo histórico está longe de terminar, visto que depende das discussões e consensos entre historiadores, filósofos e físicos em relação ao que é o próprio tempo, se é um círculo ou uma flecha, se é repetitivo ou diferenciado, revela estabilidade ou mudança e se é objetivo ou subjetivo e outros aspectos.

Para Reis (2006, p. 183), “o tempo da consciência, vivido e mortal, é sobretudo individual”. Para o autor, o tempo histórico é o tempo da carne humana, “a caça do historiador”. No entanto, ainda segundo Reis, para fazer deste tempo individual e humano, objeto do historiador, ele precisa realizar uma primeira operação de inscrição desse tempo num caráter mais durável: o tempo coletivo das sociedades, de suas mudanças e construções coletivas. Na realidade, o historiador está sempre tentando conciliar o individual e o coletivo.

A tese conciliativa de tempo histórico de Reis respalda-se, em parte, na concepção do filósofo francês Paul Ricoeur (1997, p.180-186), segundo a qual o historiador criou um terceiro tempo, mediador entre o da natureza e o tempo da consciência, ou seja, o tempo histórico seria o do diálogo entre o tempo objetivo dos físicos e o tempo subjetivo dos filósofos. Resumindo a tese de Ricoeur, diríamos que o terceiro tempo, ou tempo histórico, está situado entre o tempo universal e o tempo vivido, dividido, mas não separado, porque estão interligados, em tempo do calendário, tempo das gerações e tempo arqueológico.

Entretanto, para Reis (2006), existe um conceito de tempo histórico ainda não reconciliado, uma vez que nem todos os filósofos e historiadores reconhecem ser o tempo Calendário, proposto por Ricoeur, o terceiro tempo, ou melhor, o verdadeiro tempo histórico.

A dificuldade de conciliação entre o tempo da natureza e o da consciência é ainda problemática, conforme os críticos de Ricoeur. Por tempo da natureza entende-se um tempo possuindo as seguintes características: 1) um número de movimentos; e 2) reversível, não direcionado, contínuo, uniforme, irreflexivo, repetitivo e circular.

No tempo natural, não existe, segundo Reis (2006), assimetria entre passado e futuro, nada de novo há na natureza. Quanto ao tempo da consciência, ele é o das mudanças humanas, irreversível, descontínuo, direcionado, heterogêneo, múltiplo e reflexivo: é o acontecimento, transformação e liberdade. É ainda um tempo vivido, existindo uma assimetria entre passado e presente. É o tempo da diferença constante, da alteridade (REIS, 2006). O próprio Reis afirma ser impossível unir tempos com características completamente opostas e até contraditórias.

1.4 ENTRE O CÍRCULO E A FLECHA: BLOCH, BRAUDEL, LE GOFF E PRIGOGINE

Segundo Bloch (1997, p. 89-90), o tempo histórico é o plasma que banha os acontecimentos, porque os eventos estão encadeados linearmente no tempo. Ainda segundo esse historiador, a “História é uma realidade concreta e viva, volvida à irreversibilidade do seu impulso. Esse tempo verdadeiro é, por natureza, contínuo. É perpetua mudança”.

No início da sua exposição sobre o tempo histórico, Bloch (1997, p. 89) afirma que o historiador “respira no pensamento, a atmosfera da duração”. Em resumo, Bloch trabalha o tempo histórico ainda como uma linha contínua seccionada em várias durações.

O que há de errado nessa concepção de tempo histórico em Bloch? Aparentemente, nada. No entanto, se olharmos mais profundamente a tese de Bloch, veremos que, para compreender um dado fenômeno histórico, não basta apenas situá-lo cronologicamente e determinar a sua duração. É preciso também enquadrar o tal fenômeno num conjunto interligado e contínuo e estabelecer descontinuidades, criando para ele estruturas de durações qualitativas e não somente quantitativas. É o que fizeram Braudel (1984) e Foucault (1997) nas suas obras teóricas e historiográficas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Fernand Braudel supera Bloch na sua concepção de tempo histórico, estabelecendo uma multiplicidade de tempos históricos e de durações. Segundo Braudel (1992), a história influenciada pelo estruturalismo straussiano ganhou vários ritmos e durações: para os acontecimentos políticos e explosivos, o tempo histórico seria de curta duração, o que ele denominaria de tempo acontecimental. Para os fenômenos históricos sociais e econômicos, o tempo histórico seria de média duração, a que denominaria de tempo conjuntural. Já para os fatos mentais e geográficos, o tempo histórico seria de longa e longuíssima duração, o qual ganharia o nome de tempo estrutural. Os ritmos temporais também variariam; segundo o autor. O tempo acontecimental teria um ritmo mais rápido que o tempo conjuntural, enquanto este teria um ritmo mais rápido do que o tempo histórico estrutural, segundo o qual as mudanças ou transformações na estrutura seriam tão pequenas que seriam quase imperceptíveis. Braudel (1992) procura enfatizar o tempo histórico de longa duração e diminuir a importância do

tempo acontecimental ou de breve duração. Por isso, ele criou uma metáfora sobre o tempo breve e o tempo estrutural, quando compara o tempo acontecimental com um fogo de artifício que explode fazendo muita luz e barulho na noite escura, sendo esta o tempo estrutural, que, depois, se apaga e silencia, dominando absolutamente a escuridão noturna, ou seja, a estrutura. Assim, Braudel instala na História não só a idéia da pluralidade de tempos históricos e de ritmos temporais, mas também a noção de permanência como coadjuvante da mudança na História. Com Braudel, renasce a idéia da “ciclicidade” na História, ou seja, a de repetitividade dos fenômenos históricos, menosprezando um pouco as grandes transformações.

Voltando a Bloch (1997), esse historiador nos diz que devemos travar sempre um diálogo entre o passado e o presente, num ir e vir no qual, para compreender o passado, é preciso buscar subsídios no presente, assim como para compreender o presente deve-se procurar compreender o passado. Esse diálogo é informativo por que revela ao presente o que ele não é e, ao passado, o que ele não foi. E informa o que o passado poderia ter sido, e, em que, o presente poderia ter se tornado. Para Bloch e a escola historiográfica, que ele ajudou a fundar, o passado e o presente são diferentes que dialogam.

Também membro, posterior da Escola dos *Annales* da terceira geração, Jacques Le Goff (1989) - tal como Michel de Certeau (1980) - procura reabilitar o cotidiano como objeto da história. Para Le Goff, por exemplo, o estudo do cotidiano remete ao estudo da vida privada, dos costumes e hábitos que se repetem. O tempo do cotidiano não é um tempo exclusivo da longa duração, mas é o tempo do dia-a-dia, construído de forma cíclica e descontínua, porém também de caráter breve, como diz a própria letra da música Cotidiano de Chico Buarque de Holanda: “todo dia ela faz tudo sempre igual”.

Depois de tratar das concepções de tempo histórico em alguns dos mais proeminentes historiadores dos *Annales*, cabe ressaltar que o debate entre o tempo flecha e o tempo cíclico, efetuado tanto por historiadores como por filósofos e físicos, ainda não se esgotou. Cite-se apenas um cientista, Prigogine, para rebater a tese dos dois últimos historiadores. Segundo Prigogine (1996), tanto a História como a natureza possuem, ao mesmo tempo, determinismos e indeterminismos, reversibilidades e irreversibilidades, embora esta última seja a principal pedra de sustentação da sua teoria. Prigogine também, no seu trabalho com as estruturas dissipativas, que lhe conferiu o prêmio Nobel de Química, observa que, na natureza,

o tempo não pode ser apenas demonstrado como um círculo, mas também como uma flecha, pois é também irreversível. Ele ainda explica, no seu trabalho baseado na mecânica quântica, que o tempo flecha se apresenta através de várias possibilidades, situadas entre o acaso e os determinismos, pois é o tempo das incertezas.

O quadro, a seguir, buscará sintetizar os autores contemporâneos que defendem o tempo histórico como uma “flecha” e os que defendem o tempo histórico como um “círculo”:

Quadro 2 – Tempo Flecha/Círculo

TEMPO HISTÓRICO	AUTORES			
Flecha	Ranke	Bloch	Prigogine	
Círculo	Nietzsche	Braudel	Certeau	Le Goff

1.5 OS CONTRASTES ENTRE BERGSON, MARX E FOUCAULT EM RELAÇÃO AO TEMPO HISTÓRICO

Embora as idéias de Bergson, Marx e Foucault sejam contraditórias em suas concepções de tempo e de História, serão úteis para travar uma espécie de debate entre eles acerca do tempo.

Em Bergson (1972), por exemplo, surge a pergunta sobre por que os diferentes filósofos se fundamentaram no tempo e, no entanto, não o empregaram nas suas argumentações ou o reduziram simplesmente a espaço. O citado autor também insiste na categoria de duração como pura qualidade e como objeto de intuição.

Ainda segundo Bergson, a duração real é o tempo real em oposição à espacialização do tempo. Para ele, a duração é a impossibilidade de inverter o tempo, acelerá-lo ou retardá-lo. Esse filósofo estabelece uma diferenciação entre o tempo do relógio e o tempo concreto, que ele chama de duração. Também de acordo com Bergson, o conceito de duração é entendido como intrínseco àquilo que difere (a diferença), defendendo o tempo subjetivo, interior da consciência. Finalmente, esse autor define o tempo como a continuidade de nossa vida interior.

A perspectiva de tempo histórico em Marx é semelhante a do autor anterior, pelo seu caráter evolutivo e contínuo. Entretanto Marx difere de Bergson por defender o determinismo histórico, enquanto para Bergson, a existência do tempo provaria que há certas indeterminações nas coisas (BERGSON apud PRIGOGINE, 1996). Na concepção de Marx, tantas vezes revista por ele próprio e por Engels, quanto à seriação das etapas de evolução sócio-cultural, o tempo histórico é evolutivo e contínuo como em Bergson. Em 1844, o parceiro de idéias de Marx, Engels, numa reelaboração do esquema do antropólogo americano Morgan à luz das concepções marxistas sobre as formações socioeconômicas, teoriza que existiriam pelo menos cinco modos de produção, quais sejam: o Comunismo Primitivo, o Escravismo, o Feudalismo, o Capitalismo e o Socialismo, que se sucederiam sempre nessa ordem, para todas as sociedades. Entretanto, Marx, em seu estudo sobre as formações pré-capitalistas (redigido entre 1857/58, mas só publicado pela primeira vez em 1939 ou 1941) assinala que o rompimento evolutivo da condição primitiva poderia assumir diversas feições, conforme o tipo de propriedade que o dinamize. Assim, ele cita o modo de produção asiático; a formação antiga clássica; a eslava, que ele não definiu claramente; e a formação germânica. Para Marx, os dois primeiros caminhos não constituem, necessariamente, etapas obrigatórias de evolução, mas formas alternativas, através das quais, diferentes sociedades trilharam o caminho do Feudalismo, passando ou não pelo Escravismo.

Em contraposição à continuidade e evolução contidas nas teorias de Marx e Bergson, encontram-se as idéias de Michel Foucault. Para esse filósofo-historiador (1997), a História não se faz mais com longos períodos ou séculos, como queriam Marx, Engels, Braudel, Bloch e outros; nem mais repousa sobre continuidades, contrariando novamente Marx e, dessa vez, Bergson.

Defende Foucault o ponto de vista de que uma nova História deve buscar as descontinuidades do processo histórico, percebendo rupturas temporais, isolando fatos em unidades temáticas e microscópicas, em que existiria para cada fato social uma periodização específica. Além disso, para o referido autor (1987), a História não caminha para um determinado progresso positivo, e sim em direção a uma espécie de inversão desse progresso, ou seja, para um progresso negativo. Ele também defende uma filosofia da História invertida, uma vez que, embora não negue o

progresso, acredita que esta noção é perigosa porque, no curso da História, existem fissuras, ciladas e armadilhas do presente.

Foucault acredita que a História saiu do patamar baseado nas grandes mudanças políticas para entrar nas lentidões da própria civilização material. Cada um dos aspectos analisados pelos historiadores possui, segundo esse autor, rupturas específicas, que permitem cortes epistemológicos como a história da fome, dos caminhos marítimos, história do trigo, da seca e da irrigação. Assim, o tempo histórico não é apenas o tempo das seqüências entre os acontecimentos, mas uma fotografia tirada no seio do processo histórico. Um tempo quase imóvel ao olhar.

Os teóricos aqui apresentados e suas respectivas teorias poderão ajudar a compreender como as professoras escolhidas para participar nesta pesquisa apresentam o tempo histórico, algumas vezes inconscientemente, pois, como já foi dito antes, as tensões, nas quais se movimenta o tempo, estão presentes na prática pedagógica das mesmas, seja no seu entendimento a respeito do tempo, seja nos compêndios didáticos nos quais baseiam suas aulas, ou mesmo nos PCN de História; que duas delas utilizam para planejar as suas aulas. Lembrando que os livros didáticos estão carregados de concepções de tempo histórico, baseadas nas velhas e novas historiografias européias e americanas, e são considerados o principal suporte curricular das professoras e professores.

O quadro, que se segue, procurará resumir a questão da continuidade e descontinuidade do processo histórico segundo autores citados nessa seção.

Quadro 3 – Tempo Contínuo/Descontínuo

TEMPO	AUTORES		
Contínuo	Marx	Bloch	Bergson
Descontínuo	Bachelard	Foucault	

O quadro seguinte mostra alguns autores que defendem a História como progresso e os que são críticos à idéia de progresso.

Quadro 4 – História como progresso/Crítica à História como progresso

História como Progresso	Hegel	Comte/Ranke	Marx/Engels	Bergson
Crítica à História como Progresso	Nietzsche	Foucault		

1.6 A QUESTÃO DO ESPAÇO-TEMPO

Quero esclarecer que, embora o espaço seja tão importante para a questão da práxis pedagógica, privilegiarei a noção de tempo. Entretanto, segundo Serpa (2004), o tempo não pode ser desvinculado do espaço. Tal fato parece baseado nas teorias físico-químicas, como a teoria da relatividade, e a teoria quântica. Porém Bergson (2006), por exemplo, destaca que os filósofos se fundamentaram no tempo e, no entanto não o empregaram nas suas argumentações ou o reduziram a espaço. Em Bergson, entendemos o tempo vivido, que é percebido e sentido, não podendo ser representado espacialmente como uma linha ou um círculo. Esse pensador diz o seguinte:

“[...] Sabíamos perfeitamente, [...] que a duração é medida pela trajetória de um móvel e que o tempo matemático é uma linha; [...]. A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade” (BERGSON, 2006, p. 4-5).

Ora, segundo Bergson (2006), o tempo real não pode ser representado nem mensurado, pois é um tempo vivido. No entanto, ele diz que o “tempo real é a continuidade da nossa vida interior,” isto é, como evolução, o que é inaceitável para o campo da História. De acordo com esse pensador, o tempo é representado teoricamente como um tempo evolutivo, quando afirma: “[...] muito nos impressionou, com efeito, ver como o tempo real que desempenha um papel principal em toda filosofia da evolução escapa à matemática” (BERGSON, 2006, p. 4).

Já Bachelard (1994) critica a tese bergsoniana de continuidade temporal, afirmando que o tempo possui vários ritmos e é descontínuo, igual a uma harmonia musical, com intervalos e pausas.

Em Harvey (2006), percebemos a separação bem sutil entre o espaço e o tempo, contrariando a noção de espaço-tempo histórico de Serpa (2004) e de Santos (2005) e dos físicos contemporâneos. Segundo Harvey:

[...] muitos sentidos de tempo se entrecruzam. Os movimentos cíclicos e repetitivos (do café da manhã e da ida ao trabalho a rituais sanzonais, como festas populares, aniversários, férias, aberturas de temporadas esportivas) oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para frente e para o alto na direção do firmamento do desconhecido. Quando o sentido de progresso é ameaçado pela depressão ou pela recessão, pela guerra ou pelo caos social podemos nos reassegurar (em parte) com o tempo cíclico [...]" (HARVEY, 2006, p.187-188).

Embora, na Física e na Química, o espaço seja inseparável do tempo, é notório que cada um guarde certa especificidade. Quanto ao tempo histórico, foi Marc Bloch (1997) que o separou, enfocando o tempo como "um plasma que banha os acontecimentos".

Segundo Harvey (2006, p. 220-221), o tempo e o espaço diminuem e se afinam, a partir das novas tecnologias, como as dos transportes, por exemplo, que segundo ele estas inovações aniquilam o espaço por meio do tempo".

1.7 O TEMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (2000, p. 19), desde a constituição do Estado brasileiro, a História foi incorporada ao currículo da escola elementar. A inclusão da História como disciplina obrigatória, autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do país. O currículo dessa escola seguiu o modelo francês, em que predominava a História Universal onde a periodização dos acontecimentos era baseada na sucessão de reis e nas lutas contra invasores estrangeiros que culminavam com os grandes eventos da "Independência", de "construção do Estado Nacional" e outros.

Até o final da década de 1870 programas de História no Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo narrativas morais sobre a vida de santos por atos históricos realizados por heróis considerados construtores da nação, especialmente clérigos e governantes (BRASIL, 2000, p. 19).

Dessa maneira, pode-se inferir que o tempo histórico era trabalhado como uma mera sucessão de fatos, datados em uma ordem cronológica de caráter eurocêntrico de forma linear, contínua, irreversível, homogênea e evolutiva. Ensinavam que o “antes”, ou seja, o acontecimento do período anterior, explicava o “depois”, isto é o fato ocorrido posteriormente, de forma acrítica e mecânica numa relação de causa e efeito.

No final do século XIX, com as transformações políticas e sociais, advindas com a abolição da escravatura e a proclamação de República, influenciadas pela filosofia positivista, a História ganhou um caráter cívico. A concepção de tempo histórico passou também a ser revestida de um caráter teleológico, onde tudo caminhava para o progresso. Naquele período, pode-se assinalar algumas mudanças em relação ao ensino do tempo histórico. Visto que, com essas transformações verificadas na sociedade brasileira ocorreu a substituição da ênfase no ensino sagrado pelo ensino laico, sendo abandonada a periodização da História Universal, que identificava os tempos antigos com o Tempo Bíblico da criação, com predomínio do sagrado sobre o tempo histórico, passando ao ensino da Antiguidade do Egito, da Mesopotâmia, momento da gênese da civilização, com o aparecimento de um Estado forte e centralizado e uma cultura escrita (BRASIL, 2000, p. 22).

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se a centralização do Estado e o controle sobre a educação. O ensino de História dava ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental.

A partir dos anos 1950, operou-se uma nova seriação da História Geral e do Brasil para o ensino secundário, por influência de historiadores profissionais formados pelas universidades. A temática econômica ganha também um espaço na disciplina, com o estudo dos ciclos econômicos. A História era entendida como uma sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos, da cana-de-açúcar, da mineração, do café e da industrialização.

Nos anos 1970, nas escolas primárias, ocorreu a consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia, pela lei n.5.692/71, durante o

governo militar. Tal reforma no ensino elementar, ainda que reforçada pelos dirigentes militares, com o objetivo de despolitizar as ciências sociais e garantir o controle da educação pelo Estado, constituiu uma das aspirações do movimento escolanovista, embora com o objetivo diferente, sendo esse inspirado na pedagogia norte-americana dos anos 1930. Entretanto a introdução de Estudos Sociais no currículo da educação elementar representou um verdadeiro golpe no “ensino” do tempo histórico, uma vez que retirou de cena das ciências sociais a temporalidade.

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos deveriam ser baseadas na proposta piagetiana de se trabalhar primeiro o concreto e, só mais tarde, temas mais abstratos, seguindo a faixa etária do aluno. Por isso a história do mundo deveria ser ensinada na escola secundária e não na primária, por ser considerada distante e abstrata (BRASIL, 2000, p. 26-27).

Para compreender a História, o aluno devia dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. Entretanto o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha de tempo amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os “períodos históricos”. Com a democratização política, iniciada a partir dos anos 1980, os conhecimentos escolares são questionados e redefinidos por reformas curriculares.

A História chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. As suas correntes historiográficas, inspiradas no positivismo, no estruturalismo, no marxismo ortodoxo, ou no historicismo, produtoras de metanarrativas, foram, dessa vez, criticadas aqui no Brasil. A apresentação do processo histórico como sucessão de eventos no eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo processo evolutivo de etapas que cumpriam trajetórias obrigatórias, foi denunciada como limitadora da capacidade do aluno (BRASIL, 2000, p. 28-29). Os professores que optaram por trabalhar com eixos temáticos, como alternativa ao estudo da História, passaram a desenvolver debates acerca de questões relacionadas ao tempo histórico, revendo sua dimensão cronológica, a linearidade e progressividade do processo histórico, assim como as noções de decadência e evolução. Métodos tradicionais e livros didáticos passaram, a partir dos anos 1980, a ser questionados.

Com a queda do muro de Berlim e a dessovietização da Rússia, a perspectiva teleológica da História, seja no seu viés marxista, seja no positivista é substituída

pelo tempo das incertezas. Com a aproximação da História com as demais ciências sociais, em especial, com a Antropologia, ocorreu uma virada metodológica em relação à abordagem da História sendo focado o estudo de outros povos não europeus, suas multiplicidades de culturas em tempos e espaços diferentes. O tempo histórico passou por uma nova concepção, desta vez, baseada na sua multiplicidade, nas permanências e no cotidiano, com base, por sua vez, nas novas concepções de História. Entretanto parece que estas mudanças ainda não alcançaram a educação básica, particularmente nas séries iniciais, nas quais o trabalho com o tempo parece continuar amarrado a fórmulas prontas nos livros didáticos ou sujeito ao calendário cívico.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos que conduzem esta investigação se baseiam na inspiração fenomenológica, bem como na abordagem qualitativa, tipo etnográfica da pesquisa em Educação e no estudo sobre casos com três professoras das 4^a séries do Ensino Fundamental; na expectativa de que a escolha metodológica possibilite um olhar entre vários outros em relação à apresentação, representação, compreensão e explicação, por parte das docentes selecionadas, do tempo nas aulas de História.

A análise fenomenológica, na qual a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos nos arcabouços teóricos a ela referentes, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno (MACÊDO, 2004), subsidiou essa pesquisa.

Para o conceito de fenômeno, buscamos apoio em Heidegger (2004), o qual o define como derivação do verbo grego que significa mostrar-se, e por isso é aquilo que se mostra, que se revela. Em si mesmo, fenômeno é também trazer à luz do dia, pôr no claro. Ainda em Heidegger, a palavra fenômeno assume em grego, também, a conotação de aparência, aparecer, perecer. Entretanto, fenômeno é considerado diferente de manifestação de alguma coisa, pois é um não mostrar-se, embora qualquer manifestação só seja possível com base no mostrar-se de alguma coisa. Daí que para Heidegger fenômenos nunca são manifestações, embora toda manifestação dependa de um fenômeno. Assim, a expressão fenomenologia, segundo Heidegger, em grego, significa deixar e fazer ver, por si mesmo, aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo.

Outro conceito retirado da fenomenologia foi o de intencionalidade, pois, conforme Sokolowski (2004), cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos é intencional, ou seja, é consciência de alguma coisa. Sokolowski afirma também que em fenomenologia não existe “mera” aparência e nada é só um aparecimento. Dessa maneira, a partir das teorias acima expostas, a presente investigação pretendeu verificar, observar e analisar como a idéia e concepção de tempo histórico se mostrou através do fazer e das vozes das docentes pesquisadas e também buscou-se investigar como e porquê as

professoras apresentam, compreendem, representam e ensinam o tempo histórico com uma determinada concepção e não com outra.

Conforme Macedo (2004), a fenomenologia lida com uma realidade perspectival, vista não como absoluta, mas de forma relativa. Além disso, para esse autor, na fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Nesse sentido, Macedo nos diz que não existe uma realidade, mas várias, de acordo com as interpretações e comunicações sobre um fato. Ainda, segundo Macedo, a fenomenologia trabalha com a co-percepção de fenômenos, onde o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa co-participam do estudo da realidade a ser investigada. Desse modo, os sujeitos da pesquisa interagem a partir de um processo intersubjetivo. Para isso, o pesquisador fenomenólogo está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, mergulhando no mundo experienciado por eles.

Para a realização dessa pesquisa, realizei uma abordagem qualitativa, tipo etnográfica. O modelo etnográfico (FIRESTONE; DAWSON, 1981) - comumente utilizado tanto pela Sociologia como pela Antropologia - serve aos pesquisadores em Educação por constituir uma forma de pesquisa qualitativa que se baseia no contexto direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada, isto é, do pesquisador com a realidade das professoras, nas suas aulas de História, mediante um trabalho intensivo de campo, possibilitando um entendimento mais amplo e contextualizado da questão a ser pesquisada, ou seja, a apresentação, representação, apropriação, compreensão e ensino do tempo histórico pelas mesmas, sem a nossa manipulação intencional.

A pesquisa com abordagem qualitativa tipo etnográfica nos oferece, também, um valor heurístico para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas docentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), bem como para estudar questões relacionadas ao ensino de História. Para isso, foi necessário realizar uma escuta sensível e uma descrição densa da realidade estudada, da sua compreensão, interpretação, explicitação e explicação (MACEDO, 2004). Entende-se “descrição densa” do ponto de vista “semântico”, e não de uma descrição materialmente densa. A densidade de uma “densa descrição” consiste em:

Diferenciar um reflexo insignificante, uma leve contração muscular ou um relance de olhos, por exemplo, de um recurso comunicativo

conscientemente empregado, a piscadela. A descrição densa examina o comportamento público em termos do que ele diz, não do que faz. Lê o conteúdo simbólico da ação, interpretando-a como signo (BIERSACK apud HUNT, 1992, p. 100).

Em uma abordagem desse tipo de pesquisa, percebemos contradições, hesitações, concepções, idéias, sonhos presentes na vida e na prática de ensino. Portanto essa abordagem de pesquisa é pertinente e está relacionada com a problemática levantada. Neste sentido, foram experienciadas observações sistemáticas de professoras durante cerca de quatro meses, realizadas sempre nos dias de suas aulas, quando, como pesquisador, tornei-me o instrumento principal desta pesquisa. Desse modo, as circunstâncias, nas quais ocorreram a investigação, justificaram a nossa presença na Escola, por ser imprescindível para o entendimento do objeto inserido nos determinados “acontecimentos”. Todos os dados descritos foram considerados importantes para a compreensão da realidade investigada. Além disso, foi considerado mais relevante o processo do que o produto da pesquisa. A preocupação com o problema da pesquisa foi mostrar menos o quê e, mais o como o problema se manifestou nas atividades desenvolvidas pelas professoras. Por exemplo, observou-se o “clima” de sala e o envolvimento dos alunos. Outrossim, procurou-se saber qual o significado que as docentes selecionadas deram ao tempo histórico e/ou tempo vivido por elas dentro e fora da sala de aula.

Também, esse trabalho tentou aproximar-se da multirreferencialidade, em que a realidade deve ser apreendida através da escuta, observação, entendimento, investigação, descrição por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos como “irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo a capacidade do investigador ser um poliglota” (BURNHAM, s/d, p.45).

Seguindo os passos de Macedo (2004), é necessário ainda dizer que a multirreferencialidade, na pesquisa social em educação, “não busca apenas a complementaridade, a aditividade, tão pouco busca o domínio absoluto, mas sim, a afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência, da necessidade do rigor fecundante, e da nossa ignorância enquanto inquietação.” A filosofia multirreferencial é também uma filosofia da alteridade e não do egocentrismo teórico-metodológico, pois nele, ao pretender realizar uma escuta sensível, o pesquisador interage empírico-teoricamente com o outro. Além disso, a filosofia multirreferencial entende que a ação de conceituar, teorizar e de significar é

sempre precária, exigindo sempre uma “complementaridade” e articulação diante da riqueza e complexidade de um ser humano, capaz de apreender e construir realidades” (MACEDO, 2004).

Segundo Tourinho (2004, p.45), a relação entre complexidade e multirreferencialidade é imbricada, mesmo que se queira refletir separadamente sobre essas concepções, quando se fala de uma, se está falando de outra. “Complexidade e multirreferencialidade se cruzam numa mesma cosmovisão”. Dessa maneira, nessa pesquisa, a noção de complexidade é compreendida aqui não pelo seu caráter complicado, mas também, considerada como projeto inconcluso. Para Morin (Apud ALMEIDA, 2006, p.27), “complexidade é tecer junto, religar, rejuntar”. Na explicação de Almeida (2006), discorrer sobre complexidade é escrever sobre sistemas abertos, isto é, discorrer sobre sistemas auto-eco-organizados e organizadores. Assim, para ela, o homem, a sociedade, o meio ambiente, os sistemas de idéias interagem entre si, por meio de trocas, porque são sistemas abertos (ALMEIDA, 2006).

Ainda segundo Morin (apud ALMEIDA, 2006), três princípios comandam a noção de complexidade: o princípio Dialógico, o da Recursividade Organizacional e o princípio Hologramático. No pensamento Dialógico, segundo Morin (apud Almeida) existem trocas, simbioses e retroações entre entidades físico-químicas e psíquicas que comandam a organização viva, em especial o homem e a sociedade. No princípio dialógico não se opõe ordem e desordem, natureza e cultura, mas se entendem como fenômenos simultaneamente concorrentes, antagônicos e complementares. O segundo princípio nega a cadeia linear causa-efeito, produtor-produto, infra-estrutura-superestrutura e defende a recursividade da causalidade, em que uma causa produz um efeito e este se torna causa novamente. O terceiro princípio parte da proposição de que a parte está no todo e este está na parte, isto é, as partes e o todo são indissociáveis.

A opção por um estudo sobre casos justificou-se por se pretender trabalhar as singularidades, particularidades, mesmo que aparecessem semelhanças entre elas e outros casos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). De acordo com Martins (2006), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que trata de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a

complexidade de um caso ou casos concretos, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa – cuja penetração seria impossível pela avaliação quantitativa.

O objetivo neste estudo é descobrir como se mostram e se manifestam as concepções e práticas de ensino do tempo histórico nas 4ª séries do Ensino Fundamental. Para isso, traçamos um quadro teórico sobre o tempo e o tempo histórico, como esqueleto e daí procuramos investigar aspectos novos, não traçados na teoria, transmitidos, vivenciados, compreendidos, ensinados e explicitados pelas três professoras selecionadas.

Como já foi referenciado antes, acerca da abordagem qualitativa tipo etnográfica, os dados compreendidos e interpretados se deram no desenrolar da pesquisa, levando em conta o contexto em que surgiram, tais como recursos materiais e/ou humanos, estrutura física e administrativa da escola etc. Foram utilizadas também várias fontes de informação, tais como entrevistas semi-estruturadas, observações em sala de aula, documentos da escola, avaliações dos alunos, e trabalhos em grupo de alunos, como painéis, fotos, entre outras.

Procurou-se ainda, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista relacionados ao tempo histórico. Nesse contexto, realizamos primeiro uma etapa exploratória, nessa e em outra escola da cidade de Jacobina, na qual fizemos um plano muito incipiente, buscando conhecer o campo ou a escola e os professores, que iríamos investigar e/ou selecionar para a pesquisa, realizando apresentações genéricas sobre os objetivos da pesquisa.

Na fase exploratória, fizemos um plano muito incipiente, buscando conhecer o campo ou a escola e os professores que iríamos investigar e/ou selecionar para a pesquisa, realizando apresentações genéricas sobre os objetivos da pesquisa. Na segunda fase, realizamos a coleta de dados que foi efetuada com ampla documentação da escola observada e com as observações diretas. Verificamos os planos de ensino, tais como planos de aulas, embora não houvesse o plano de unidade; também consideramos os trabalhos escolares dos alunos, individuais e grupais. Além disso, realizamos entrevistas abertas, já no final da pesquisa, tanto individuais como tipo grupo focal com as três docentes selecionadas. Essa etapa foi desmembrada em duas, pois fiz observações diretas à escola selecionada, em especial, na sala de aula. Constituíram objeto das observações sistemáticas,

previamente planejadas, o conteúdo das aulas, o trabalho docente e os questionamentos dos alunos referentes ao tempo histórico.

A última fase da pesquisa ocupou-se da triangulação dos dados, na qual fizemos um cruzamento das informações obtidas na coleta de dados e nas observações diretas, procurando sempre compreender, interpretar e explicitar as informações, descrevendo-as, sem limitar-se à enumeração do fenômeno, como se faz no método positivista, mas buscando identificar e compreender o significado e o sentido do fenômeno, ou seja, as ações e falas das professoras.

A opção foi feita por trabalhar a pesquisa com apenas uma escola de grande porte, no Município de Jacobina, por se tratar de um estudo sobre casos de caráter micro. Já a escolha de um estabelecimento de ensino público municipal, se deu pelo fato do Colégio Municipal Gilberto Dias Miranda ser uma escola de grande porte, na qual se concentra um maior número de professores e de turmas das 4ª séries, objeto da presente pesquisa, e por se constituir em uma das maiores escolas públicas de Ensino Fundamental da região. A opção por um estabelecimento público deveu-se também à questão política, visto que, embora eu não seja um militante de partido político de esquerda, o fato de ser professor de História, leva-me a uma identificação com a questão social em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Ademais, reconheço que são nesses tipos de escolas que se verifica uma notória carência educacional, embora existam exceções, tantas vezes divulgadas pelos órgãos oficiais e não oficiais, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem.

O Município de Jacobina foi escolhido como cenário da pesquisa por eu estar lotado como professor da UNEB, no Campus IV, Departamento de Ciências Humanas, situado neste município dessa maneira muitos professores daquele colégio são ou foram meus alunos ou me conhecem por ensinar na referida faculdade, facilitando assim os meus contatos com a escola e com os professores selecionados.

As observações se concentraram nas turmas das 4ª séries do Ensino Fundamental quando, geralmente, se inicia o aprendizado da História propriamente dita e, no tocante ao tempo histórico, consideramos imprescindível para a formação nos vários estágios de aprendizagem dos alunos. A opção pela 4ª série repousa também no fato de que este é o último ano do ensino Fundamental I e portanto, a síntese do aprendizado deste grau de ensino, onde espera-se que os alunos já

estejam capazes de compreender as noções mais complexas de tempo histórico e de tempo cronológico.

Este estudo sobre casos envolveu três professoras regentes e uma orientadora/coordenadora educacional do ensino básico, por considerarmos ser uma quantidade suficiente para a execução de uma pesquisa qualitativa, bem como por elas terem graus diferenciados de formação docente uma das outras, além do fato delas

aceitarem ser observadas e entrevistadas. Vale ressaltar que nessa escola nenhuma docente do ensino Fundamental I possui formação em História.

Ao perseguir o desafio de construir interpretações, optei pela Análise do Discurso francesa (ADf), porque parti do pressuposto de que em todo discurso há um sentido oculto que pode ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. Em busca de significações subjacentes, em que não implica a crença em um único sentido, em uma única verdade, tentei desconstruir o literal e o imediato, a partir da compreensão dos depoimentos falados ou escritos, imagéticos ou não de atores deste estudo (MARTINS, 2006, p.55). Assim, a AD permite conhecer o significado tanto daquilo que está explícito na mensagem como do que está implícito. Entretanto não me preendi aos aspectos não verbais como gestos, olhares etc., e sim a aspectos verbais como hesitação, entonação, pausas e silêncios. Na AD francesa é seguida a tradição de atrelar perspectiva histórica ao estudo reflexivo dos textos. Neste sentido, a AD francesa se evidencia como fruto de uma prática escolar, voltada para uma explicação dos textos, baseada nos paradigmas estruturalistas da Lingüística, do Marxismo e da Psicanálise. Portanto, esta forma de analisar o discurso envolve não apenas a lingüística, mas aspectos filosóficos, políticos e ideológicos (ORLANDI 2005). Nesse contexto, Orlandi nos diz que o fundamental na ADf é como o discurso funciona, isto é, como o texto significa, em que se verifica um deslocamento da questão a ser respondida, de “o quê” para o “como” e o “porquê”.

Ainda em Orlandi, a ADf trabalha com conceitos de interpretação e compreensão. Por interpretação, em análise de discurso, entende-se que quando se interpreta já se está preso em um sentido. A interpretação em ADf, é o sentido pensando-se as outras frases do texto e o contexto imediato. Já a compreensão é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, foto) produz sentidos. É também saber como as interpretações funcionam. Na ADf, me apropriei do conceito de

condições de produção, as quais compreendem os sujeitos, a situação e a memória. No sentido estrito da palavra, condições de produção é o contexto imediato do discurso. Em um sentido amplo significa contexto sócio-histórico e ideológico.

Outro conceito da ADf e a sua inserção na análise das falas das professoras foi o de paráfrase (o dizer o mesmo) e da polissemia (o dizer diferente). Como podemos verificar no capítulo seguinte é difícil traçar limites entre essas duas vertentes e isso foi claramente observado ao longo das falas. Segundo Orlandi, é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, isto é, entre o já dito e o ainda a se dizer, que os sujeitos e os sentidos se movimentam. Utilizamos também, eventualmente, a palavra metáfora, tão cara à ADf, mas aqui não como figura de linguagem e sim como uma expressão retirada da psicanálise lacaniana, que significa transferência e que na análise do discurso representa a tomada de uma palavra por outra.

O uso das abordagens qualitativas demanda uma série de questões éticas com os sujeitos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49-50). Em nossa pesquisa foi revelada a minha identidade, não apenas como professor do Campus IV da UNEB, mas também como pesquisador e aluno do mestrado em Educação da UFBA, e salientado que faria um total sigilo acerca da identidade das professoras quanto à publicação da pesquisa, por isso foram utilizados nomes fictícios.

Para efeito de validação do nosso trabalho, tivemos o cuidado de não manipularmos os sujeitos que podiam saber que estavam sendo usados na pesquisa sem sua concordância. Depois de gravadas e transcritas as entrevistas e observações, fizemos questão de mostrá-las, às professoras para que elas autorizassem o trabalho efetuado com o material.

Entre as dificuldades enfrentadas no desenrolar da pesquisa podemos destacar as seguintes: 1) a distância do campo de Salvador, especialmente da FACED -UFBA; 2) a ausência de uma das professoras na maioria das observações de suas aulas por motivo de doença; 3) o afastamento da coordenadora antes do final da pesquisa por motivo de gestação.

O estudo da apresentação do tempo histórico no ensino de História, como já afirmei, possui poucos referenciais teóricos, tais como Carretero (1997), no plano internacional, Nadai, Bittencourt (1997), Bergamashi (2000) e Horn, Germinari (2006), no nacional, esta pesquisa se fundamentou nas teorias disponíveis sobre o tempo e do tempo histórico, como também no trabalho de campo, no Colégio

Municipal Gilberto Dias Miranda e nas vozes das professoras observadas e entrevistadas.

O meu interesse pelo tempo também se deve ao fato de estar implicado com este assunto há muito. Em 1998, elaborei uma monografia intitulada O tempo histórico: concepções nos atuais livros didáticos de História, que se constituiu em minha primeira experiência na pesquisa sobre o tempo no ensino de História. Nesse trabalho, eu procurei identificar a concepção implícita e explícita de tempo histórico em alguns livros didáticos do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, através de um método hermenêutico, baseado em conceitos de sincronia/diacronia, estrutura/conjuntura, permanência/mudança, relação passado/presente, comparando os vários tipos de periodizações, identificando autores que trabalham na perspectiva de História temática. Em 2002, elaborei um artigo, intitulado, O tempo e o processo educativo, para a disciplina Epistemologia do Educar, na Faced (UFBA), ministrada pelos professores Dante Galleffi e Felipe P. Serpa. Neste artigo, pude aprofundar as minhas leituras sobre o tempo e a relação com o processo educativo, Nele, com base nas hipóteses objetivistas e subjetivistas sobre o tempo, concluo que o tempo é vida e pulsação vital e, como tal, deve ser trabalhado na escola. Como professor da rede UNEB 2000, na disciplina Ensino de História I, no curso de Pedagogia, também trabalhei com o ensino do tempo histórico, quando verifiquei que as professoras/alunas não sabiam lidar teórica/metodologicamente com este assunto, reduzindo os estudos históricos somente a espaço e acontecimentos.

Por fim, entre os semestres letivos na UNEB, Campus IV - de 2005.2 e 2006.1 - ministrei e coordenei dois laboratórios de ensino de História, intitulados "Tempo e Ensino de História", nos quais solicitei aos alunos que entrevistassem professores do ensino fundamental de História, acerca do tempo histórico, nas escolas de Jacobina e região, e fizessem uma análise de um livro didático em relação à concepção do autor ou autores no tocante ao tempo histórico.

Naquele trabalho, constatei, com base nas pesquisas dos alunos, que muitos professores de História não possuem uma bagagem teórica e metodológica para trabalhar o tempo e que os alunos do curso de licenciatura em História nunca tiveram contato com este tipo de abordagem.

A partir dessa metodologia, fui para a escola selecionada, onde realizei a pesquisa, a qual será narrada no capítulo 3, onde busquei fazer uma narrativa das

aulas observadas e das entrevistas efetuadas por mim, procurando sempre, relacioná-las e contrastá-las com a teoria sobre o tempo histórico, ou seja, descrever como as professoras do ensino fundamental I apresentam, representam, compreendem, apropriam e explicam o tempo histórico dentro e fora da sala de aula.

CAPÍTULO 3 - O TEMPO HISTÓRICO NA SALA DE AULA

3.1 UMA NARRATIVA DAS AULAS OBSERVADAS

Algumas questões norteadoras dão início a este capítulo: De que forma algumas professoras do Colégio Municipal Gilberto Dias Miranda, das 4^a séries do Ensino Fundamental, apresentam, compreendem, representam, e apropriam a idéia e a concepção de tempo histórico na sala de aula? Como são trabalhadas a imagem e a imaginação nas apresentações do tempo histórico? Com que sentidos e significados o tempo histórico é empregado em suas aulas? De que maneira as referidas professoras estabelecem as relações passado/presente? De que modo manifesta-se a participação dos alunos nas aulas de História, em relação ao tempo histórico?

Conforme foi explanado nas considerações teóricas, a idéia de tempo mostra ser, para muitos professores, um assunto muito complexo para ser trabalhado pelas docentes do ensino fundamental I, posto que exige delas um certo preparo teórico-metodológico para lidar com o assunto, mesmo sem abordá-lo diretamente. Outro aspecto a ser considerado é que as turmas visitadas são bastante heterogêneas em termos de faixa etária e graus de aprendizagem. Além disso, faz-se necessário salientar que, as docentes ensinam os alunos todas as disciplinas nas respectivas turmas.

As professoras observadas em 2006, (usaremos nomes fictícios), Ana, Beatriz e Clara, pertencem à faixa etária de 40, 38 e 34 anos, respectivamente, sendo que a professora Ana possui 11 anos de magistério, a professora Beatriz, nove anos e a professora Clara, 11 anos de magistério. Nenhuma delas é licenciada em História. A professora Ana fez Licenciatura em Letras Vernáculas, a professora Beatriz, somente magistério, e a professora Clara, magistério e Contabilidade (em nível de Ensino Médio), além de licenciatura em Letras e Pós-graduação em Textos (pela UEFS). A professora Clara acrescenta ainda que, naquele ano (2006), foi a primeira vez em que lecionou na 4^a série a disciplina História. A coordenadora do ensino básico é licenciada em Letras Vernáculas pela UNEB, Campus IV, em Jacobina.

Ao realizar as observações em sala de aula verifiquei que as aulas de todas as professoras selecionadas foram de caráter interrogativo. As aulas dessas professoras, na disciplina História, duravam 45 minutos.

No primeiro dia de observação da aula de História da professora Ana, cujo tema foi Escravidão, ela iniciou com uma questão: “Por que os escravos negros vieram da África para o Brasil?” A turma respondeu: “Para trabalhar na lavoura canavieira”.

A professora Ana utilizou como recurso didático o livro-texto e o mapa da África e do Brasil. Em seguida, a pró⁵ explicou que a “viagem” da África para o Brasil durava dois meses ou mais. Então a aula foi interrompida por um barulho de bomba de São João, jogada perto da sala. Antes de encerrar a aula, ela incentivou os alunos com mais uma questão: “Quando o Brasil foi descoberto?”. A turma respondeu imediatamente: “Foi em 1500”. Em seguida, a prof^a Ana lançou uma nova pergunta à classe: “Quando foi o começo da Colonização do País”? A turma não soube responder desta vez. Então ela afirmou com convicção: “Foi em 1530-34”.

Aqui se pode observar a ênfase atribuída ao tempo absoluto e homogêneo defendidos por filósofos como Newton e Kant. O tempo cronológico, contínuo e irreversível é largamente trabalhado pela professora Ana.

Da mesma forma que a professora , a prof^a Beatriz iniciou sua aula com um Mapa Múndi, para situar o espaço da escravidão (tema da aula). A novidade é que a prof^a Beatriz começou sua aula com uma relação passado-presente, também instigando a turma com a pergunta: “Os negros escravos ganhavam salários como nós”? Depois fez outra pergunta à turma, em forma de proposição: “Se você olhar o passado dos negros, estes eram castigados, ‘usavam correntes’ (completa a professora):

“Quem bate nos negros?” “Os donos”, responderam os alunos. “O capataz”, completou a pró.

Em seguida, ela relacionou os negros à música de cantores e compositores famosos. E Indagou novamente: “O negro pode escolher, hoje em dia, a sua profissão”? A turma respondeu: “Pode”. “E naquela época?” A classe respondeu que não. Então, a professora prosseguiu a aula e falou de racismo, raça e miscigenação.

⁵ Diminutivo afetivo para professora, comumente utilizado pelos alunos.

Encerrou com uma apresentação de capoeira, coordenada por uma professora de capoeira. A docente convidada traçou um histórico da capoeira para os alunos. Encerrando a aula, a prof^a Beatriz perguntou aos seus alunos por que se comemora o 13 de maio?

A análise que se pode fazer a respeito da aula da prof^a Beatriz é de que ela trabalha, como já foi dito, o tempo todo com a relação passado-presente, procurando assim mais formar do que informar. A alusão à cronologia é quase inexistente em sua aula. Também, não apresenta, como no caso da professora Ana anterior, a questão da duração dos fatos. Sua aula visa à explanação da realidade presente e não ao passado pelo próprio passado. A mesma trabalha o ensino de História atrelado ao calendário das festas cívicas, como foi o caso do 13 de maio.

No segundo dia de observação das aulas das professoras Ana, Beatriz e Clara, prosseguiu-se o tema Escravidão. Na aula da prof^a Ana, novamente, ela indagou aos alunos: “Os negros vieram de onde?” A turma respondeu com convicção: “da África”. Em seguida, disse à turma que pretendia trabalhar com eles a influência negra africana no Brasil, em especial na Bahia. A docente pediu então que a turma falasse sobre o assunto. Ela começou citando a palavra “Moqueca”, e a turma completou com “Acarajé, Azeite de Dendê, Abará etc”.

Observei, além disso, que alguns alunos ainda não sabiam ler fluentemente. A prof^a pediu que falassem do legado negro, ontem e hoje. Pediu também que os alunos trouxessem para a sua próxima aula, gravuras sobre as contribuições dos negros ao Brasil. O tempo histórico cronológico foi apresentado completamente separado do espaço. Entretanto, o tempo histórico qualitativo foi bastante empregado pela professora e a relação passado-presente foi apresentada de forma precária, a qual passou a ser o foco da docente Ana.

Em seguida, ela perguntou aos alunos: “Onde os escravos negros trabalhavam no Brasil?” A turma respondeu que era no engenho. “E caso reclamassem...?” indagou a professora. A turma respondeu: “Eram castigados”. Aí observei que a professora Ana se esqueceu de outras atividades desenvolvidas pelos negros escravos no Brasil, e sua aula foi quase toda direcionada para o presente. Logo depois, ela perguntou: “Quem não gosta de acarajé?” “Qual é outra contribuição do negro?” “A capoeira”, respondeu a turma.

“Na Bahia um aspecto típico do negro é a baiana do acarajé”, afirmou a prof^a. Em seguida, ela pediu aos alunos que abrissem o livro de História, na página 75,

onde o autor mostra a imagem de uma baiana de acarajé e de uma negra do século XIX, na Bahia. A professora comparou as duas imagens, mostrando as semelhanças da indumentária da baiana com a da escrava.

Nesse momento, nota-se que a professora Ana ao estabelecer as semelhanças entre a baiana de acarajé e as negras escravas, não aproveitou para mostrar explicitamente as permanências de alguns costumes dos negros, em termos temporais. Entretanto a relação passado-presente foram trabalhadas, ainda que de forma precária. Quanto ao cotidiano, ela também se esforçou para ensinar aos seus alunos. Braudel (apud TOURINHO, 2003, p. 164) afirma que “o passado e o presente mesclam-se inextricavelmente”. De outro modo, Bachelard (apud TOURINHO, 2003, p. 164) sustenta que “é preciso [...] tentar compreender o passado pelo presente, longe de se esforçar por explicar o presente pelo passado”. Percebe-se então que a professora Ana buscou explicar o presente pelo passado e não o contrário, como defende Bachelard. Ainda de acordo com Tourinho (2003, p. 207), “a incorporação do cotidiano ao currículo significa acolher certa igualdade, uma quebra de hierarquia entre o sujeito e o objeto, saber do professor e saber do aluno, história pessoal e coletiva”. Citando Heller (apud TOURINHO, 2003, p. 208):

[...] é na vida cotidiana onde se expressam os sentidos, as capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideologias. [...] a vida cotidiana não está fora da História, mas no centro do acontecimento histórico: é a verdadeira essência da substância social [...]. As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de História partem da vida cotidiana e a ela retornam.

Já na aula da professora Beatriz sobre o mesmo assunto, ela iniciou com uma exposição acerca da vida dos negros e a realidade do Brasil e procurou dar ênfase à geografia do negro associada à escravidão:

- “Os negros eram trazidos da África para o Brasil pelos portugueses”;
- “Os negros eram trazidos da África através do Oceano Atlântico e eram transportados em navios, denominados “tumbeiros”;
- “Aqui os negros eram leiloados”;

“As crianças sabem o que eram quilombos? E por que eles existiam?” A turma respondeu: “Os negros fugiam das fazendas”. Então, a professora Beatriz

colocou um cartaz sobre ditados populares acerca do negro no quadro-de-giz e pediu que a turma discutisse os ditados e, em grupos, elaborasse um texto, poema ou mensagem.

Já a prof^a Clara, que também utilizou cartazes, solicitou aos alunos que trouxessem figuras de negros e colassem num cartaz coletivo. Pediu também que os alunos lessem, em voz alta, um texto do livro didático sobre os negros, com as perguntas:

- “De onde vinham os negros”?
- “Por que chegaram ao Brasil”?

Na terceira observação, o assunto das aulas eram as leis que acabaram com a escravidão. Na aula da professora Ana, os alunos foram preparados para relatarem as leis abolicionistas. Um aluno citou a lei Euzébio de Queirós e a explicou, lendo num papelzinho. Ela indagou aos alunos de quando era essa lei: “1850”, respondeu a turma. A professora ajudou os alunos. “Qual foi a próxima Lei?”... “Lei do Ventre Livre”, respondeu ela própria. Uma aluna reconsiderou que foi a Lei do Ventre Livre e leu o ano da Lei. “Qual foi a próxima Lei abolicionista?” Perguntou a docente. Um aluno respondeu, lendo no caderno: “Lei dos Sexagenários”, e citou o ano da Lei.

Depois de falar da Lei Áurea, mês e ano, e o que foi a Lei, os alunos foram convidados a falar sobre o que aconteceu com o negro depois do 13 de Maio. Um aluno lembrou que mesmo sendo abolida a escravidão, os negros continuaram perseguidos, pois “foi proibido o Candomblé”.

A professora Ana repetiu a fórmula das aulas anteriores, explicitando o tempo linear, cronológico, contínuo e irreversível, como sucessão. Não existe na prática docente um cuidado com a duração dos acontecimentos ou com a sua simultaneidade. Em verdade, segundo Rocha (2002, p. 39), para o desenvolvimento dos estágios de tempo sensório-motor⁶, tempo intuitivo⁷ e do tempo operatório⁸ é

⁶ Estágio de tempo onde existe um tempo prático, ligado às ações e experiências imediatas da criança, em que a noção de tempo corresponde à experiência da duração de uma ação.

⁷ Estágio de tempo educativo, inicialmente ligado ao egocentrismo, mas em que progressivamente há uma descentração, onde o tempo é calculado através da percepção espacial.

⁸ Tempo da aquisição da reversibilidade e, portanto, da compreensão do tempo único.

fundamental que as professoras desenvolvam nos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental as noções temporais de ordem ou sucessão⁹, duração¹⁰ e simultaneidade¹¹. Em seguida, a professora Ana falou da discriminação racial e sobre a Lei que combate esse tipo de discriminação. Conceituou e perguntou se hoje as pessoas sofrem de discriminação. Os alunos responderam que sim. Então ela comentou que discriminação racial ainda acontece quando fazemos estimativas sobre os salários recebidos pelos brancos e pelos negros e afirmou: “O negro recebe menos que o branco”. Em seguida solicitou que os alunos falassem da influência negra africana sobre a língua brasileira. A turma respondeu: “Dodói, acarajé, vatapá, abará”.

Nota-se, nessa aula, que a professora Ana retoma a cronologia (no que se refere às leis), quando por meio da diacronia, percebe-se uma seqüência linear do tempo histórico. Em outra parte da aula, ela utiliza uma temporalidade implícita e qualitativa, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente. Os alunos de faixa etária entre 10 a 13 anos, não sabem ainda seqüenciar as leis abolicionistas.

A professora Beatriz, em sua aula sobre o mesmo assunto, iniciou com a pergunta: “Digam a ultima lei que libertava os escravos?” A turma respondeu: “Lei Áurea”. Então ela perguntou se a Lei Áurea libertava mesmo os escravos. A turma respondeu que não. A pró Beatriz ressaltou que o dia 21 de novembro é o Dia da Consciência Negra. E a turma completou: “É o dia em que Zumbi morreu”. Finalmente, a professora Beatriz perguntou aos alunos se eles sabiam de nomes de pessoas negras famosas? Responderam: “Preta Gil, Gilberto Gil, Daiane dos Santos etc”. Então a prof^a Beatriz comentou para os alunos: “quando os escravos foram libertados, eles não tiveram opção e que aos poucos eles vão conquistando um espaço na sociedade” e exibiu uma tabela sobre a taxa de desemprego por raça. Nessa tabela, ela explicou que existem mais negros desempregados do que brancos. Em seguida provocou a turma com uma questão: “Na prática, todo mundo tem direitos iguais?” “Não!” Responderam os alunos.

⁹ Consiste em estabelecer a seqüência de acontecimentos vivenciados ou presenciados num tempo próximo, o que implica numa identificação do que ocorreu antes e do que ocorreu depois (ANTUNES *apud* ROCHA, 2002, p. 39).

¹⁰ A duração é o intervalo entre dois acontecimentos.

¹¹ Simultaneidade é a capacidade de coordenar dois movimentos de velocidades distintas (ANTUNES, *apud* ROCHA 2002, p. 39).

Observa-se que a professora Beatriz trabalha pouco a cronologia dos fatos históricos, embora enfatize a celebração das datas cívicas. A temporalidade explícita, nas suas aulas, é quase esquecida, em proveito da ênfase aos fatos contemporâneos, isto é, ao presente.

Na observação seguinte, aula da professora Ana, não se trabalhou com nenhuma temporalidade histórica. Parodiando Platão, que situa a educação fora do tempo, pergunto se haverá um espaço sem tempo?

Já na aula da professora Beatriz, a turma foi preparada para assistir à exibição de um filme sobre quilombos. Ela realizou a aula no auditório da escola. Provocou a turma com várias perguntas: “O que eram os quilombos?” “Como era a vida nos quilombos”? E ressaltou que os alunos deviam registrar o que assistiram no filme. Entretanto, por problemas técnicos, não foi possível exibir o vídeo. Então a professora Beatriz improvisou a sua aula. “Nós já vimos os momentos difíceis dos negros e por isso fugiam das fazendas dos seus senhores. Agora vamos realizar algumas leituras de alunos sobre os quilombos”. Alguns alunos jogaram bolinhas de papel, sendo imediatamente advertidos pela professora. Uma aluna leu um texto do livro didático acerca dos quilombos, fazendo alusão ao século e aos anos que durou o Quilombo dos Palmares. Então a pró Beatriz interrogou a turma: “O que foi lido há pouco?” “Quem morava nos quilombos?” A turma, lendo o texto, respondeu que quem morava nos quilombos eram chamados de quilombolas. Em seguida, a pró Beatriz perguntou novamente: “Quem era a pessoa que representava o Quilombo dos Palmares?” Os alunos responderam: “Zumbi”.

“Como sobreviviam os quilombolas?” A Turma respondeu: “Eles plantavam alimentos para comer.” Novamente a pró Beatriz inquiriu a turma: “Onde estava localizado o principal quilombo?” A turma respondeu: “Pernambuco e Alagoas”.

“Em média quantos habitantes viviam no Quilombo dos Palmares?” Os alunos responderam, lendo no livro-texto: “Cerca de duas mil pessoas”.

Fora a citação quanto a duração do Quilombo dos Palmares, pouca temporalidade histórica é trabalhada pela pró Beatriz. Sua aula baseia-se inconscientemente na análise etnológica de C. Levy-Strauss sobre as sociedades “primitivas”, onde o tempo histórico praticamente desaparece. Contudo existe alguma relação entre o passado e o presente, embora sua abordagem seja marcada pelo presentismo. Além disso, a duração do acontecimento é também trabalhada pela professora Beatriz, mas de forma esporádica e precária, ao contrário do que

preconizavam os historiadores Bloch e Braudel. Em outra observação das aulas das professoras, o assunto em questão foi a “Economia Colonial do Brasil”.

Durante a aula da pró Ana, ela provocou a turma com questões como: “O que nós vimos sobre a cana-de-açúcar?” Ela mesma respondeu: “A cana-de-açúcar foi o primeiro produto exportado pelo Brasil” (esquecendo o Pau-Brasil).

A referência temporal é mais explicitada quando ela faz uma comparação entre o açúcar da “época” com a rapadura de hoje. Ali realiza, na sua exposição, uma relação entre o passado e o presente e identifica semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. Pode-se verificar que ocorre mesmo alguma leitura dos PCN de História e Geografia, e alguma intuição sobre o trabalho com a noção temporal de simultaneidade.

Em seguida, fazendo uma revisão com a turma, ela afirmou: “Os portugueses davam bugigangas, pentes, facas para os índios cortarem e transportarem o Pau-Brasil para os navios”. A professora Ana solicitou aos alunos que abrissem o livro didático de História e fizessem uma leitura silenciosa sobre o Pau-Brasil. Nessa mesma aula a profª Ana recolheu os trabalhos sobre o aniversário do município de Jacobina. Este trabalho de pesquisa ficou estruturado da seguinte maneira:

1. Origem etimológica de Jacobina;
2. Prefeitos de Jacobina, seguindo uma linha cronológica e seqüencial;
3. A lenda sobre Jacobina;
4. O Clima e a Hidrografia.

Nota-se neste trabalho um objetivo implícito e inconsciente de se trabalhar com a sucessão, a causalidade e o tempo circular (das lendas).

A aula da professora Beatriz foi iniciada com o tema do texto: “Brasil: colônia de Portugal”. A profª Beatriz indagou à turma: “O que é o Brasil?” Alguns alunos responderam: “Nosso País”. “O que é colônia?” A turma respondeu: “Um perfume, terras”. Novamente a pró Beatriz perguntou: “O que é colônia, minha gente”? A turma não atingiu o objetivo da professora. Em seguida ela distribuiu quatro dicionários aos alunos, para que um aluno procurasse a palavra colônia e lesse em voz alta para a turma. Então a profª Beatriz explanou: “O Brasil é um país. Portugal é também um país”. “Que país invadiu o Brasil?” Um aluno disse que foi Portugal

(ajudado pela professora). Nota-se que a professora não contextualiza a pergunta em termos temporais e isso confunde muito os alunos.

Profª Beatriz: “Olhem o mapa do Brasil no livro de Geografia” (os alunos conversavam muito). “Onde Portugal mandava mais?” A turma não soube responder.

Profª Beatriz: “Nordeste e Sul. A região Norte era dominada pela Espanha”... “O Brasil não caminhava com suas próprias pernas. Quem mandava no Brasil era o Rei de Portugal”... “Colônia é um país dominado por outro”... “É importante estudar História? Por quê? É o estudo dos fatos acontecidos no **passado**”.

Aqui a profª Beatriz descarta o presente como história. Para ela os fatos históricos são apenas acontecimentos do passado, ignorando as estruturas. Também, se observa certa descontinuidade da sua aula e a contradição entre o conceito que ela diz de História e a sua aula.

Em seguida, a profª Beatriz expôs: “**Durante muito tempo**, a Inglaterra, a França e muitos países europeus tinham o costume de invadir as terras de outros países. Vários países extraíam produtos agrícolas do Brasil. O Brasil foi dependente de Portugal **até o ano de 1822**”.

Até aqui, a profª Beatriz explicita o tempo histórico cronológico, mas não relaciona explicitamente com a duração do fato histórico.

Profª Beatriz: “**Quando** o Brasil foi descoberto?” A turma respondeu sem muita certeza: “1800, **1900, 1822, 1529, 1500**”. Então a profª Beatriz esclareceu a dúvida com convicção: “**1500**”.

Profª Beatriz: “Agora façam o cálculo de **quanto tempo** o Brasil ficou dependente de Portugal”. Ela mesma fez no quadro o cálculo: “**1822 – 1500 = 322 anos**”.

Essa estratégia foi considerada oportuna para que os alunos captassem a duração do tempo do fato histórico. Então, a profª Beatriz interrogou a turma: “O açúcar era barato?” Ela mesma respondeu: “Não! Era chique. Era vendido até nas farmácias! O ouro era mandado para...?” A turma não soube responder. Nota-se que os alunos não sabem diferenciar o passado do presente.

Profª Beatriz: “O Brasil tinha ouro?” A turma: “**Tem**”.

Profª Beatriz: “Este ouro era mandado para Portugal?” A turma: “Sim”.

“Fechem os livros de Geografia”, ordena a pró Beatriz. “O nosso país é dividido em quê?” A turma não soube responder... “Nós moramos onde?” “Na Bahia”, respondeu um aluno, com a ajuda da professora. “A Bahia é o quê? Um continente, uma cidade, um Estado, ou um País?...” “Um Estado, não é?” “O Piauí é o quê?” Um aluno disse que é capital. “Não, um Estado”, corrigiu a professora e continuou: “Quem domina a Bahia? O Brasil?” Ela mesma responde: “Não, o governador Paulo Souto”. “O nosso País é dividido em estados e **antigamente** era dividido em terras ou Capitânicas Hereditárias”. “Em cada capitania, mandava um representante”. “Deu certo a divisão em Capitânicas Hereditárias?” “Não”, respondeu a turma.

Em seguida leu um texto para a turma e o comentou: “O texto que eu li pra vocês, falou de um João. Quem era esse João?” “O rei de Portugal”, responderam os alunos. “Ele, D. João, criou o Governo Geral que substituiu as Capitânicas Hereditárias”, completou a professora.

Profª Beatriz: “Salvador é capital de onde?” “Bahia”, disse a turma. “Salvador foi o primeiro lugar que centralizava o governo Geral”, explicou, a professora.

Percebe-se novamente aqui uma relação passado/presente.

Um aluno: “O primeiro governo centralizado foi de Tomé de Souza (1549)”, disse, lendo o texto da professora Beatriz. Então a professora Beatriz, interveio na leitura do aluno: “O governador geral não governa sozinho: Ouvidor Geral, cuida da Justiça; Provedor-mór, cuida de assuntos econômicos e financeiros; Capitão-mor, cuida da defesa do litoral”. “O Governador também não trabalha sozinho. Têm deputados e secretários. No Brasil, o presidente também não governa sozinho. Tem ministros, senadores, e deputados federais. No Município, veradores, secretários etc.” “Além de Tomé de Souza, o Brasil teve outros governadores, como Mem de Sá etc.

Percebe-se o tempo todo que a prof^a Beatriz trabalha, metodologicamente, com círculos concêntricos, do mais próximo ao mais distante. Daí a ênfase da relação presente/passado.

Na última observação das professoras Ana e Beatriz (a professora Clara não compareceu à escola durante as observações, por motivo de doença), o tema foi o Dia do Soldado. A prof^a Ana pediu aos alunos que trouxessem uma pesquisa sobre o Duque de Caxias, em homenagem ao **Dia** do Soldado e sobre lendas brasileiras em homenagem ao **Dia** do Folclore (um aluno foi advertido por que fez um trabalho copiado pela mãe). Outro aluno disse à professora que fez um trabalho sobre **dois Dias** do Soldado: O primeiro, o **Dia** do Soldado que cai em **25 de agosto**, em homenagem ao Duque de Caxias e o outro, **Dia** do Soldado Constitucionalista, i em **23 de maio**.

Prof^a Ana: “Luis Alves de Lima e Silva foi o patrono do Exército brasileiro... “O **Dia** do Folclore cai na **terça-feira, no dia 22 de agosto**”... “Folclore abrange comidas típicas, danças e lendas”. “Aqui em Jacobina, existe algum Folclore?” Perguntou a pró. Os alunos responderam em voz alta: “A Marujada”¹². Em seguida, a professora Ana solicitou aos alunos que lessem o trabalho sobre o Folclore da Região. Um aluno leu sobre a Marujada. Outro leu a lenda de Jacó e Bina¹³. Em seguida a pró enfatizou: “A nossa história é nossa vida. Todos nós temos uma História. Essa história começa desde quando nós nascemos até os dias de hoje”.

Aqui se pode verificar que a professora Ana passa a trabalhar com o tempo histórico cronológico ou como queria Ricoeur, o tempo calendário, baseado em datas festivas e cívicas. Este tempo, conforme foi explicado na parte teórica da pesquisa, é um tempo homogêneo, absoluto como queriam Kant e Newton, e linear, como foi, por muito tempo, defendido pelos historiadores positivistas.

Fazendo uma pequena revisão apara explicar um novo assunto, a pró Ana perguntou à turma: “**Quando foi descoberto o Brasil?**” Alguns alunos responderam: “**1500**”. A prof^a Ana ressaltou: “**O século conta de cem em cem anos**”. “O Brasil teve três Impérios (se equivoca a professora): **Colônia, Império e**

¹² Festa popular de Jacobina, na qual os participantes reverenciam, em datas diferentes, dois santos padroeiros, Santo Antonio e São Benedito, vestidos de marinheiros.

¹³ Lenda popular do município de Jacobina, na qual refere-se aos fundadores da cidade, como sendo um casal de índios ou também, um casal, formado por um judeu, (Jacó) e por uma natural da Região (Bina) .

República". "Hoje temos a nossa República". Aqui, a profª Ana fala, pela primeira vez, da periodização embora em termos tradicionais. Em seguida, a profª Ana construiu uma tabela, no quadro-de-giz, diferente da linha de tempo convencional, para ilustrar a periodização da História do Brasil:

Quadro 5 – Periodização da História do Brasil

PERÍODOS	ANOS
Colônia	1500
	1600
	1700
	1800-1822
Império	1889
República	1900
	2000
	Dias atuais

Observa-se nessa tabela alguma leitura e interpretação dos PCN de História pela professora Ana, visto que ela foge da representação tradicional dos períodos da História do Brasil, em uma Linha de Tempo, contradizendo o seu discurso em aulas anteriores, quando caracterizava o tempo histórico como um tempo linear, contínuo e teleológico.

Profª Ana: "Alguém me perguntou se Zumbi dos Palmares é lenda. Não é lenda, pois Zumbi dos Palmares existiu mesmo!" "A História com agá maiúsculo é aquela que tem registro".

Um aluno perguntou qual foi a igreja mais velha de Jacobina. "A da Missão," respondeu a pró; "data de 1706". Em seguida a profª Ana perguntou à turma, "o que é uma Tabá"? "Uma aldeia de índios," respondeu a turma. Então, ela desenhou o mapa do Brasil, mostrando a divisão em Capitânicas Hereditárias.

Profª Ana: “Cada pedacinho do desenho eram as Capitânicas Hereditárias”. A turma: “Foi dividido em 15 pedacinhos”.

Então a professora Ana passou a expor: “As guerras que aconteceram no Brasil como a Sabinada, a Balaiada, Malês, foram para livrar o Brasil da opressão” (os alunos, na sua maioria repetentes, pareciam demonstrar um grande interesse pela História). Finalizando a aula e as observações, a profª Ana, para testar o conhecimento da turma, incentivou-os com uma questão: “O que aconteceu em 1822?” A turma: “**Sete de setembro**”, a independência do Brasil.

Essas considerações sobre as aulas das professoras Ana, Beatriz e Clara foram complementadas pelas falas das mesmas, ao serem entrevistadas. A professora Clara não foi excluída da pesquisa, apesar de, por motivo de doença, ter faltado à maioria das observações.

3.2 AS VOZES DAS PROFESSORAS

Nesta seção, o foco será a apresentação de como as professoras pesquisadas internalizam as suas práticas pedagógicas relacionadas ao tempo histórico, a partir de entrevistas efetuadas com as mesmas, sejam eles do tipo focal, sejam individuais. Para tanto, estabeleci algumas categorias de análise dos dados obtidos, tais como: o tempo histórico cronológico, o conceito de história, a relação passado-presente, a linha de tempo, o tempo do cotidiano, o tempo histórico como permanência, a história como progresso, o tempo histórico heterogêneo, o tempo histórico contínuo e o tempo histórico linear.

3.2.1 As dificuldades de ensinar História

Sobre as dificuldades encontradas no ensino de História pela professora Beatriz, ela as expõe da seguinte maneira: “Então a gente observa que [...] as pesquisas que eu faço, 50% faz. Eu [...] não sei se é desinteresse total, se é falta de recursos na sua própria casa (porque nós temos hoje acesso, né, tem bibliotecas na escola, tem biblioteca no Centro Cultural de Jacobina e tem o Info-centro), que geralmente são poucos, então se a gente tem o recurso do livro didático em sala de aula, facilita porque ele vai ter ali uma informação, claro, quando ele vai fazer uma

pesquisa, ele vai em busca de outra informação que tenha, né [...] dados coerentes com aquilo que a gente quer [...], então eu acho que é fundamental o livro didático. Não para a gente ficar baseado só naquilo ali, entendeu? Focado só naquele livro, mas que ele possa até crescer mais. Na leitura, porque o livro não é só pra ele visualizar, na leitura ele vai observar os textos com clareza, ele vai até dar sua própria opinião sobre o que o livro vem questionando determinadas coisas, até importantes (sic)".

Então a professora Clara passou a falar sobre a sua prática pedagógica em História: "Acho importante [o uso da leitura do livro didático] porque, além do que pró Beatriz falou, ele estimula também o aluno, não é? E também a questão do tempo [...] ajuda mais ainda, além de tudo o que está no texto, a gente pode trabalhar outros textos de um outro autor, mas ali já vai ser uma base para que a gente possa dar continuidade, não é, a outro texto" (sic).

Observa-se a existência de tensões da assimetria entre as paráfrases (dizer o mesmo) e a polissemia (dizer o diferente) que, conforme Fróes Burnham e Michinel (2007) com muita freqüência se gera no espaço escolar.

Continuando sobre as dificuldades das professoras em trabalhar a disciplina História nas 4ª série, as três se posicionaram da seguinte maneira:

Profª Clara: "A primeira dificuldade é a falta de livro, né? Desestimula o aluno. Muitos não querem escrever o que a gente quer passar, não é? O conteúdo" (sic).

Profª Ana: "É que não temos em mãos material completo que possa trabalhar, não só a parte de História [...], mas tendo o livro em mãos, estimula bem mais, no caso, a dificuldade está na falta de material didático em sala de aula" (sic).

Profª Beartriz: "Eu acho que existem outras dificuldades em ensinar História: por exemplo, nós, do primário, só temos uma aula de História, entendeu? [...], então você trabalha um tema, na outra semana, você trabalha o mesmo tema, você trabalha três semanas um mesmo tema, ou mais, porque as aulas são muito curtas. Então a gente não consegue concretizar os objetivos da gente [...]. A gente trabalha interdisciplinarmente, então é importante que a gente tenha recursos suficientes para isto. O material didático mesmo" (sic).

Foi perguntado se as professoras utilizavam mais de um livro didático de História, como fonte de pesquisa, obtendo-se as seguintes respostas:

Profª Ana “[...] eu nem sei quantos livros exatamente de História que eu tenho, mas a gente está sempre trocando entre a gente, porque nem todo mundo tem, né?” (sic).

Profª Beatriz: “Mesmo que o aluno tenha um livro só, mas a gente tem outros como fonte de pesquisa. Uma outra coisa também, é que eu, por exemplo, não sou professora de História. Eu mesma não tenho especialidade, não tenho uma área de trabalhar só com ela [...]. Então em História, eu acho assim: a gente tem que ter técnica de trabalho, além de recursos [...], a gente precisava ter uma reciclagem melhor, porque Ciências é fácil de você trabalhar, você trabalha com trabalhos manuais, mais História não. É a realidade histórica. Então, eu acho que tinha coisas que a gente deveria ter mais criatividade. Se a gente tivesse pessoas que trabalhassem com a gente especificamente” (sic).

Profª Clara: “Se a coordenadora orientasse melhor a gente...” (sic).

Profª Beatriz: “Por exemplo, as pessoas que orientassem melhor em História ou em Geografia, vamos trabalhar com este recurso esta semana. Então eu acho que seria ótimo. Até nos AC, a gente não tem esta vantagem, fica meio...” (sic).

A coordenadora justificou: “Não temos professores formados em História [no primário]. Nem mesmo eu, enquanto coordenadora, porque não sou nem mesmo pedagoga. [...] recebemos formação ao nível do Município, dada pelo projeto conhecido como Projeto Chapada. A gente recebe uma formação só na área de Língua Portuguesa e Matemática (áreas privilegiadas pelo projeto Chapada). Porque a gente tenta atuar de acordo com o que a Secretaria de Educação [do Município] nos passa. Nós temos também um documento pautado nos PCN e lá nos diz as metas que os alunos precisam alcançar, as competências que eles precisam desenvolver, em cada área afim. Então a gente planeja as aulas de acordo com isso. [...] a maior preocupação a nível de formação, hoje, com os nossos alunos do Ensino Fundamental, que é de 1ª à 4ª, é justamente que eles saiam do Fundamental, pelo menos alfabetizados” (sic).

3.2.2 O tempo histórico cronológico

O tempo como produção humana constitui uma ferramenta indispensável à História e uma das suas coordenadas visíveis no calendário e na cronologia. Segundo Silva & Silva (2006, p. 390), a cronologia é a forma de representar os acontecimentos históricos no tempo, o que exige um calendário e uma noção de contagem do tempo. De acordo com os autores já citados, todas as civilizações possuem uma data que convencionam como início do mundo e, portanto, da história.

Assim, a contagem do tempo a partir dessa data demarca os anos, os séculos e os milênios, situando cada fato. Desse modo, o calendário, o ano, o século e a cronologia compõem o tempo cronológico, medição adotada pelos historiadores.

Ainda, segundo Silva & Silva, cada cultura possui seu próprio calendário. Algumas delas nem sequer têm um calendário. Dessa forma, nem todo tempo histórico é tempo cronológico, pois uma sociedade determinada pode não registrar os seus acontecimentos em uma cronologia, não possuindo uma organização de anos e séculos, sem que, com isso, deixe de ter história.

De acordo com os PCN de História e Geografia do ensino fundamental (BRASIL, 2000), o tempo cronológico mede os acontecimentos singulares, irreversíveis e diferentes entre si.

A partir dessas considerações, na entrevista tipo focal, foi questionado se as professoras trabalhavam com o tempo em sala de aula, na disciplina História:

A professora Beatriz responde: “O tempo, você quer dizer o tempo cronológico, né? Especificamente datas? [...] mas a gente trabalha assim, a gente observa a história, do início, os pontos básicos, os temas básicos, e em cima daqueles pontos, daqueles temas a gente dá uma seqüência lógica, entendeu? Por exemplo, a gente começa a trabalhar a História, do princípio, com os índios, né? Depois vem o Descobrimento do Brasil, então é uma seqüência lógica dos fatos históricos, a gente trabalha dessa forma. Por exemplo, a gente trabalhou nesta unidade com o Brasil Colônia, aí sequencialmente veio o Império, e aí agora veio a República. Então é essa seqüência de tempo que a gente trabalha, com eles. Agora uma linha de tempo, mesmo determinado, inclusive especificando datas, então a própria escola da gente não trabalha assim. A coordenadora nos orienta a não

colocar muito essas coisas, assim em relação às datas, pros meninos, e sim trabalhar mais com textos [...], desenhar um quadro com fatos em si, entendeu?” (sic).

Observa-se de novo a freqüência da paráfrase nas falas das professoras, mas também uma limitação dos significados de tempo histórico operado pelas mesmas. Foi questionado se as professoras achavam que os alunos possuíam dificuldades em aprender o tempo cronológico, elas assim responderam:

Profª Beatriz: “[...] os alunos têm dificuldade de datar, primeiro porque eles não gostam de números. [...], tanto que a gente, em História, trabalhou com a Independência do Brasil, mas em esquema, a gente não trabalha especificamente com a data sete de setembro de 1822. Mas uma pesquisa que a gente passa pros meninos, aí o que vou cobrar desses meninos? Vou cobrar o que ele aprendeu sobre. Então, especificamente tempo a gente não trabalha não” (sic).

Profª Clara: “[...] quando a gente faz esse negócio de data, eles confundem muito. Na revisão mesmo que eu passei, eu perguntei quem proclamou a independência e em que ano, aí teve um que disse: Dom é... Pedro Alves Cabral, em 1500” (sic).

Profª Ana: “Eu gosto de sempre tá tocando na data, mas não é uma coisa que eu cobre do aluno, eu cito. Eu gosto de comentar. Faço até pergunta. O que foi que aconteceu? Alguém sabe o que foi que aconteceu em 1889? E aí eu vejo o conhecimento” (sic).

3.2.3 O conceito de História

Foi solicitado às professoras que explicitassem o conceito de História:

A professora Beatriz comenta: “Eu acho que a História como disciplina estuda os fatos históricos do passado e a gente geralmente trabalha trazendo aqueles fatos históricos pra realidade. Por exemplo, a gente tem trabalhado a equipe de Guarulhos, uma época mais próxima, a gente tem trabalhado a Independência do Brasil, e aí justamente a época que o Brasil vai ter uma nova eleição, a gente

trabalhou com Brasil Império, aí o que acontece? E aí, por exemplo, nesse passo da História, eu coloquei assim um texto pra eles dizendo que na época da Independência havia dois grupos, um exemplo, viu? Só pra trazer pra sala de aula, havia dois grupos. Mas o outro grupo defendia que o Brasil deveria ter um representante, um imperador e esse imperador não era eleito, não teria que ser eleito pelo povo, mas o outro grupo defendia que o Brasil precisava de um presidente, e esse presidente deveria ser eleito pelo povo, então eu trouxe um fato histórico passado, só que aí eu coloquei na realidade de hoje, e aí o que é que vocês acham? O Brasil será que precisaria ficar, seria melhor pro Brasil, se o Brasil fosse um país na época de hoje, né? Que elege o presidente, a pessoa tem o direito de votar, ou não, será que naquela época era melhor que não precisava nada disso, desse trabalho eleitoral, não precisava ninguém se preocupar em sair de suas casas pra ir votar, pra escolher o seu candidato, lá mesmo seja eleito só pela aquela comissão, as pessoas, né? Do poder, será que não seria melhor? Aí eu trouxe o fato histórico do passado para esconder na realidade de hoje, e o aluno, ele dá a sua opinião, mesmo sendo uma criança, ele já compreende o que é uma eleição, ele já simula as pessoas que ele teria vontade de participar, então trouxe um fato histórico passado, porém colocado na realidade de hoje, então é importante porque o menino já dá a idéia dele, né? Que hoje a gente já trabalha muito a idéia do aluno, que você acha? É importante discutir o fato com ele, mostrar, vai chegar um momento que ele vai ver que é uma realidade que ele se adaptaria, qual a melhor realidade pra situação do país. Eu mesma trabalho história assim, eu conto história, ele pesquisa a história, porém a gente trabalha a realidade presente” (sic).

Profª Ana: “Eu trabalho também na mesma linha da pró Y, trato do passado, mas sem esquecer da nossa história, o nosso presente. Então, o fato passado pode ser trazido para o presente. No nosso momento, por coincidência, teve esse momento que a nossa colega Y passou da votação agora, foi muito bom, porque ela trouxe uma discussão para dentro de aula” (sic).

Profª Clara: “É, eu concordo com as meninas, também, essa questão das eleições, agora mesmo, minha prova foi toda baseada na questão da eleição e aí a gente tava fazendo uma revisão e quase que a gente ia pro intervalo, porque a discussão estava tão grande dentro da sala, que ainda pegou quase quinze minutos do

intervalo deles, né? E às vezes eu estou explicando, eles já vêm com as coisas que eles vão lembrando, que eles vão ouvindo em casa, vão ouvindo na rua. Ouve na televisão, ah professora vai ter segundo turno agora, né? Vai ter Lula e Alkimin. Ah, não, aí um começa a dar opinião, aí um diz que é Lula, outro diz que é Alkimin, aí fica aquela confusão, aí diz que é a família toda, porque eles estão participando também de forma indireta, né? Porque eles não podem votar ainda, mas de qualquer forma eles estão opinando, sabendo qual é o resultado” (sic). “No caso, história pra mim [...] é o que marca a vida, né? A História do Brasil, não é, [...] todos os fatos importantes, que aconteceram, não só no Brasil, como em todo o mundo, não é? Para que a geração futura tenha conhecimento do passado, porque se não fosse a História, o que seria o futuro, não é? Sem saber o que realmente se passou no passado. Então, por que houve determinadas mudanças, não é? Na questão mesmo das eleições, que estão próximas, agora. Que antes, o governo era militar, depois passou a ser presidencial, não é? E agora vamos ter eleição, agora em outubro, e os meninos, aqui na sala, fica aquela história: pró, a senhora vai votar em quem? Vai votar em Lula, ou vai votar em outro? Não é? Sempre ficam perguntando: e pra governador, a senhora vai votar em quem? E a confusão maior é na época da eleição municipal, não é? Que a disputa é maior. E aí, eu gosto muito de trabalhar [...]. Tô aprendendo, não é? É uma coisa nova, bem diferente para mim, não é? Eu trabalho assim, com uns textos, busco muito o conhecimento deles, o que eles sabem, não é? Mas eu procuro sempre questionar eles. Procuro trabalhar com pesquisas, não é? Que é eles poderem se inteirar mais ainda. Por que o tempo na sala de aula é curto, não é? E o assunto também. Que eles não têm livros. Aí eu tenho que trazer” (sic).

Coordenadora: “Como disciplina que a gente trabalha a formação do aluno, enquanto cidadão, participante da comunidade, pra que ele tenha conhecimento de que faz parte de uma comunidade. Então seria uma disciplina a nível conceitual, fica até mais difícil (risos) de formar um conceito, [...] uma disciplina que está associada à formação mesmo, não é? Dos cidadãos, dos nossos alunos. Diferente do que se pensava antigamente que era uma disciplina que trabalhava datas históricas, não é? Como uma disciplina que era pra estudar o passado e não o presente. Hoje a gente tenta mudar isso, não é? Muito assim pautada na realidade dos alunos, da [sua] comunidade, no caso de Jacobina, não é? A gente tenta, vai trabalhando mais da

cidade, mas a gente sabe que a história [é] dinâmica, todos os dias têm assim fatos novos. Não é algo do passado distante. A gente tenta mudar isso, não é? Dentro das possibilidades. Mas volto a dizer que falta uma formação para os professores” (sic).

3.2.4 Relação passado-presente

Segundo Tourinho (2003, p. 164), a relação passado e presente deve ser inseparável no ensino de História, pois conforme Braudel (apud TOURINHO, 2003), “o presente alcança o historiador a cada passo”. Bloch também na sua Apologia da História, ensinava aos futuros historiadores o método regressivo em que o historiador deveria conhecer o passado pelo presente, e o método progressivo, onde o historiador poderia compreender o presente através do estudo do passado. Ainda conforme Bachelard (apud TOURINHO, 2003, p. 164) “é preciso compreender o passado pelo presente”.

Em relação às entrevistas com as docentes sobre o tempo, foi solicitado delas que comentassem mais sobre a relação que constroem, nas suas aulas, entre o passado e o presente:

Profª Clara: “[...] dependendo do assunto, fazemos uma relação entre o presente e o passado. [Entretanto] é mais presente-passado do que passado-presente. A questão mesmo da Independência do Brasil. A gente trouxe o passado para o presente. [Por exemplo, sobre a Independência do Brasil] no Riacho do Ipiranga, [eu falo aos alunos] só que não é um rio é um riacho. Qual foi a frase que ele [Dom Pedro] disse? Independência ou morte! Será que só foi isso que ele disse? As meninas falaram: Ah, professora, mas a gente só conhece isso. Ele só disse isso: Independência ou morte! Levantou a espada em cima do cavalo dele e disse [...] e o que tava com ele disse independência ou morte também, e gritou: Independência! Aí, eu disse a eles que não, que não foi só isso que ele tinha dito e o motivo pelo qual ele tinha dito, não é? Aí ficou até a questão, que ele disse que Portugal queria escravizar o Brasil, queria que o Brasil continuasse fraco. Aí um aluno virou e disse: Professora, mas na novela das seis os escravos não são os negros? É. Mas no Brasil tem branco também, não tem? Tem. E Portugal queria escravizar os brancos também, né? Aí já é um questionamento bem diferente, porque se só o rei iria entrar, por que iriam escravizar também os brancos que existiam aqui? Aí fui explicar a ele

o porquê: A escravização não era só por cor. Quem mandava no Brasil era Portugal, e ele não queria que a gente fosse independente, a gente com nossas próprias terras, né?” (sic).

Aqui o discurso da professora Z é mais polissêmico do que o das demais professoras entrevistadas.

3.2.5 A linha de tempo

A linha de tempo é imprescindível na disciplina História, pois, a partir dela, pode-se representar a duração dos acontecimentos, instituições, estruturas e até de indivíduos. Também, através da visualização da linha de tempo, pode-se entender as permanências e as mudanças na História, bem como as continuidades e descontinuidades. Atualmente, muitos professores resistem em adotar a linha de tempo nas suas aulas por esta representar uma seqüência linear e teleológica do processo histórico, trabalhada pela história tradicional. A crítica a essa postura vem, talvez, tanto da historiografia dos Annales, como da História Temática, pois esta última enxerga apenas descontinuidades do processo histórico, sabendo-se de antemão que a história possui tanto descontinuidades como continuidades.

Com base no plano teórico descrito, foi questionado se as professoras achavam necessário trabalhar com a linha de tempo nas suas aulas de história:

Prof^a Beatriz: “Olhe, linha de tempo, no caso, é importante? É sim, e são fatos seqüenciais, né? Então é importante, mas como eu disse a você, a gente não trabalha com o que não tem assim, talvez, incentivo maior para se trabalhar, né? A gente não trabalha especificamente falando, né? Mostre aos meninos os fatos certos, né? Então mas não trabalha assim” (sic).

Prof^a Ana: “A gente não consegue trabalhar assim na seqüência, eu trabalho, [...] tem que apresentar pro aluno, tem que colocar pro aluno a História, como é formada a História, como é o nosso tempo histórico, cada ser humano tem seu tempo histórico, então a gente trabalha dessa forma, agora é como se a gente tivesse um suporte” (sic).

Profª Clara: “Eu acho importante a questão da data, mas eu não trabalho não, não sou de trabalhar a data em si, o fato em si sim, mas a data não, eu sei que é importante, né? [A linha de tempo] é a ordem que eles acontecem, sabe?” (sic).

Profª Beatriz: “Eu trabalhei isso esta semana, mas de um modo específico a gente trabalha, mostrando pra eles, por exemplo, Colônia, Império e também República. Inclusive, eu fiz justamente sobre o Brasil, e determinou de quando começou, de 1500, aí foi colocando os fatos. Mas a gente mostrou ao aluno a realidade. Mas os outros fatos: Descobrimento do Brasil, é uma seqüência, o que aconteceu ali, a gente tá vendo como se estivesse entendendo, por exemplo, mas essa semana eu trabalhei com eles um texto de Português. Esse texto traz a história do café e especificamente mostrou dentro do texto a escravização. Por exemplo, mostrando o primeiro fato histórico, foi sobre as leis (abolicionistas), aí mostrou, eu fiz a linha dessa forma, mostrando a eles, no texto de Português, aí você vê o interdisciplinar, o que é interessante, mostrando a eles a primeira Lei Euzébio de Queiroz, mostrando o que aconteceu, um tema que eles já estudaram, mas trouxe o texto, fiz a linha (de tempo), eles fizeram no caderno, tudo direitinho, depois da Lei Euzébio de Queiroz vem a Lei do Ventre Livre, Sexagenário e, por última, a Lei Áurea, então aquilo ali trabalhou interpretação em Português, quer dizer em História onde a gente trabalhou sobre os escravos, sobre os direitos, não trabalhou a linha de tempo, mas agora eu trouxe, na verdade, e eles já conhecem os fatos. A gente trabalhou os fatos, porém, não trabalhou a linha de tempo, na época. Mas eu trouxe isso aí nessa unidade, mostrei à pró X, ela botou no quadro dela, eu fiz um cartaz, eles viram, né? Escreveram, registraram por que eles não têm livro, né? Tudo registradinho no caderno deles” (sic).

Sobre a linha de tempo, o discurso de todas as professoras foi um discurso parafrásico, em termos de consenso acerca da sua importância e do trabalho esporádico com a mesma: Embora a profª Z se posicionasse contra esse recurso, seguindo a orientação da Escola, para as docentes, o discurso em relação à linha de tempo foi polissêmico, pois elas acreditam que estão inovando no ensino da História, pelo fato de não usar a linha de tempo.

3.2.6 O tempo do cotidiano, imagem e imaginação

Conforme Silva e Silva (2006) é comum o cotidiano ser entendido como o dia-a-dia, como algo que envolve a monotonia e repetição. Entretanto o cotidiano é mais que o dia-a-dia e, além disso, ele pode ser também o lugar da mudança.

Segundo os autores, já mencionados, existe pouco consenso na definição de cotidiano. Para Certeau, por exemplo, o cotidiano se constitui de numerosas práticas ordinárias e inventivas e não segue padrões impostos por autoridades políticas ou institucionais. Já, para Agnes Heller, a vida cotidiana é a vida de todo homem e todos já nascem inseridos na sua cotidianidade, na qual participam com toda sua personalidade: com todos os sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideologias e idéias. Heller identifica e delimita as partes que constituem a vida cotidiana, como a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Em relação à imagem, à imaginação e ao ensino do tempo histórico, Pelbart (2004) pergunta como pode a própria imagem comportar a força do tempo? Esse autor responde, através do cinema, ou, melhor dizendo, a partir da imagem-tempo, “que seria a apresentação direta do tempo, correlato sensível e estético do tempo do movimento. Seu componente principal é a imagem óptica pura que, ao contrário da imagem sensório-motora, prolonga uma percepção numa ação, obedecendo a uma seleção interessada.” A imagem e a imaginação estão imersas na prática pedagógica. No caso particular, do ensino de História, elas estão presentes na exibição de um filme histórico, na apresentação de gravuras sobre a vida dos homens no passado e no presente, ou numa simples aula expositiva, ativando a imaginação e a memória dos alunos.

É na exibição de imagens históricas que se realiza a comparação entre o passado e o presente, mostrando semelhanças e diferenças entre o ontem e o hoje, ao mesmo tempo em que reforça a reconstrução da História, levando os alunos a viajarem no tempo, despertando assim um fascínio maior.

Sem dúvida que as novas tecnologias educacionais, como exibição de vídeos em DVD ou fitas, amparadas pelo som, ajudam realmente os alunos a compreenderem o passado e o presente. Entretanto as gravuras históricas existentes nos compêndios escolares também poderiam auxiliar na aprendizagem

dos alunos, na imaginação do passado, servindo de co-recurso didático para as docentes.

Contudo é necessário que - antes de apresentar uma imagem móvel ou imóvel, muda ou sonora - as professoras contextualizem a imagem para os alunos, levando-os a fazerem uma leitura e discussão sobre elas.

Sobre o cotidiano da história e a sua imagem, ou seja, o tempo do cotidiano e sua representação através de imagens, as professoras entrevistadas também foram convidadas a se pronunciarem:

Profª Beatriz: “A gente estabelece uma relação, mostrando o negro escravo e o **negro (hoje em dia)**. A posição dele na sociedade de hoje, né? O quanto ele avançou e o quanto ele pode avançar, fazendo comparação, mostrando a diferença. Inclusive houve um filme, que o professor de capoeira veio apresentar, e que trouxe a cultura negra [...]. Foi uma coisa muito boa, mostrando a cultura, eu conversei com ele sobre o filme, eu não assisti porque deu um problema, mas eu assisti depois, mostrando como era a realidade, o dia deles, como eles eram sufocados. Eles não podiam nem praticar a própria religião. Então o fato contado, lido só da História, é uma coisa, e o filme, ele mostrava o cotidiano, a realidade do negro escravizado. Ele não podia cultuar um Deus que ele queria, ele não podia comer o alimento que ele costumava fazer, né? Na época que ele cultuava sua cultura, então são coisas que na realidade a gente sabe que eles não podiam fazer, porém, os livros, na realidade, eles não contam detalhes, mas o filme ele mostrava explicitamente esses detalhes do cotidiano, e o que a gente fez, em sala de aula, a gente tomou como ponto básico, observar e aí o que vocês acham de vocês terem um desejo, de você poder fazer determinada coisa que você acha que é bom e você ser podado e você não poder de forma alguma praticar aquilo, né? Então, a gente trouxe pra realidade deles, mostrou aquilo ali, e trouxe pra realidade do aluno, e aí ele foi dando opinião: ah, como é ruim, como é que pode você querer praticar uma religião e você ser visto, repreendido, você não pode; você gostar de comer carne com feijão seco, feijão com carne seca dentro e o povo não aceitava, porque não podia coisas que eles eram podados de fazer, eles colocavam aquilo como realidade de hoje, imagine você ter o desejo de fazer uma coisa e você ser proibido de fazer aquilo, né?” (sic).

Profª Ana: “Eu venho tratando na sala de aula, eu mesma tratei sobre isso, e mexi muito com religião; teve um menino que trouxe, porque ele também teve influência do candomblé, ele mostrou o porquê da dança, a influência da dança, das comidas; eu que nunca tinha falado pra eles também que pra o negro exercer (a religião), colocar sua religião em prática, eles colocaram os nomes dos santos deles da África com os santos brasileiros; então, foi isso que foi colocado na sala, e no vídeo eles visualizaram. Então, foi interessante por isso, e os meninos tiveram uma palestra também que foi muito boa, que foi Paizinho, ele vai pras escolas fazer palestra, ele teve essa boa vontade de trabalhar com a gente aqui” (sic).

Profª Clara: No meu caso, eles tavam com um livro, agora ainda tão; na época tava mostrando no livro a questão de quando começou a escravidão, que a escravidão não existia só no Brasil, existia em outros países também; aí veio pro Brasil, e aí foi mostrando outros fatos, até chegar na questão de Gilberto Gil, como ministro da Cultura, né? Que tem no livro, né? Aí mostrei que antes eles não tinham direito a nada, e hoje alguns conseguem chegar, né, [...] a alguma coisa que até além do que era permitido pra eles, e hoje eles conseguem estudar, fazem faculdade, alguns têm cargos importantes” (sic).

Os alunos da professora Clara foram convidados a apresentar um mural com figuras e textos sobre os negros. Nesse mural (figura 3), os alunos, orientados pela professora ou intuitivamente, mostraram o cotidiano dos escravos negros, embora os negros tenham sido generalizados como sinônimo de escravos. Só há uma relação entre passado e presente, de forma esporádica. Também, não são mostradas semelhanças e permanências no mural, exceto em uma figura, entre várias, e de forma implícita. Existe, assim, uma grande valorização do passado pelo passado neste mural:



Figura 3 – Mural sobre os Negros construído pela turma da profª Clara

Já a profª Ana, orientou os alunos para construírem um painel sobre a escravidão no Brasil. Da mesma forma que em sua turma, os alunos da pró Ana trabalharam a escravidão como se fosse sinônimo de negritude, esquecendo inclusive os escravos índios e os escravos pós Lei Áurea no Brasil, conhecida como escravidão “branca”. Nesse painel (figuras 4 e 5), os alunos colaram imagens sobre o cotidiano dos escravos negros no Brasil, mostrando a vida deles, desde a chegada, a venda, o trabalho, a diversão, os castigos, até a fuga para os “quilombos”.

Em outro painel (figura 6), da turma da profª Ana, os alunos exibiram os instrumentos musicais dos negros africanos sem mencionar, de forma explícita, as permanências e semelhanças da cultura negra africana, e a cultura negra no Brasil:



Figura 4 – A Escravidão no Brasil



Figura 5 – Os Negros

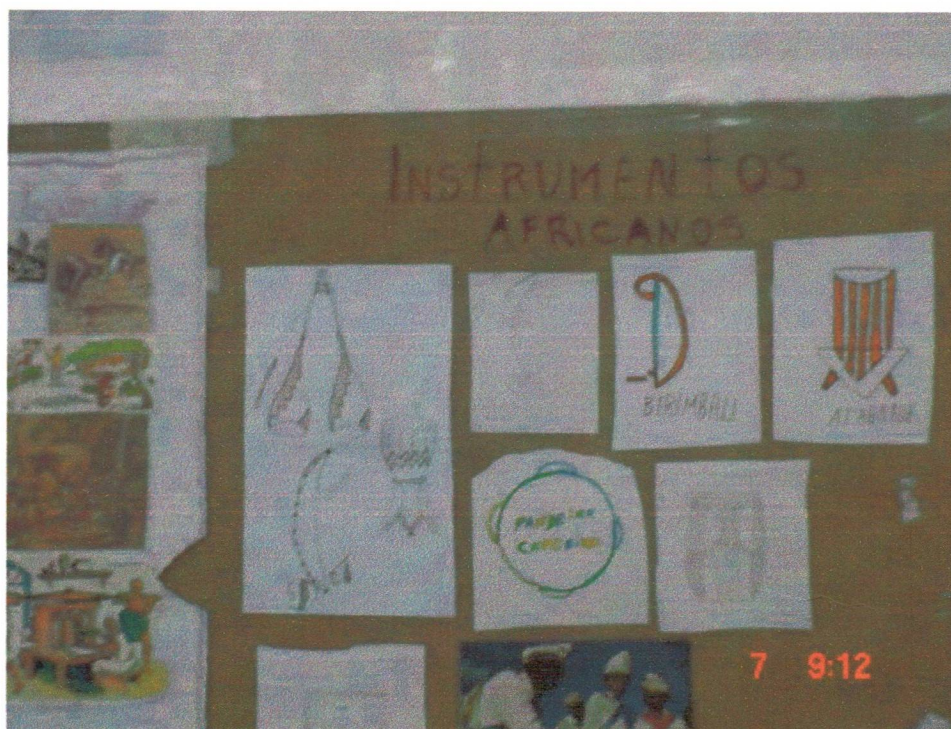


Figura 6 – Instrumentos Africanos

Percebe-se uma inovação na prática pedagógica, em relação ao ensino do cotidiano dos negros através de imagens. Constatamos que o discurso imagético reflete uma postura não mais de discurso parafrásico, e sim polissêmico, em termos de forma, mas ao mesmo tempo um discurso parafrásico, em termos de conteúdo. Isto quer dizer que as professoras inovaram nas estratégias, embora não realizassem o mesmo com o conteúdo das suas aulas.

3.2.7 O tempo histórico como permanência

A partir da leitura dos escritos de Braudel, podemos compreender o seu legado à disciplina História. Assim como Bachelard, Braudel entende o tempo histórico como uma dialética da duração.

Segundo Reis (apud LOPES, 2003, p.112) para Braudel e Bachelard o que dura “é o que recomeça sempre”. O gesto passado entra no presente prestando serviços importantes. O duradouro é “uma inércia viva”, pois é eficaz e serve à vida. Por isso, a mudança é temida, pois pode trazer a morte. A longa duração, segundo

Perrot (apud REIS, 2003) “não é uma sonolência do homem, é uma forma de vida, a mais viva”. A vida cotidiana é marcada pelo reconhecimento e pelo conforto. As mudanças obrigam sempre a rearranjos e reajustes.

Segundo Braudel (Apud REIS, 2003, p. 113), na vida moderna, as oscilações tornam-se mais rápidas, mas não são tão ameaçadoras, pois há uma classe que tem os meios para controlar os eventos. Essa classe até provoca eventos, impõe mudanças [...]. Uma classe que domina está mais interessada em mudar do que permanecer. Na realidade, ela realiza as mudanças para permanecer”.

Partindo dos pressupostos desses teóricos acima, nas entrevistas, foi solicitado que as professoras dissessem se a História é uma ciência da mudança ou da permanência. Depois de esmiuçar a pergunta, as docentes se posicionaram assim:

Profª Clara: “Eu acho que alguns fatos são mudados, são maquiados, não é? A questão mesmo do negro, em si, não é? E outra é a questão da libertação. Mas, o preconceito continua. No dia que Paizinho veio, teve um aluno mesmo que falou que a questão do preconceito contra o negro é crime e dá cadeia, de qualquer forma vai mudando aos poucos” (sic).

Profª Ana: “Porque a mudança, na realidade, não tá na história, a mudança tá no ser humano” (sic).

Profª Clara: “E na sociedade em si”.

Profª Ana: “Na sociedade. Não adianta a pessoa dizer [que] a história é mudança, mas se você não for mudado, se o ser humano não for mudado, ele não consegue mudar, ele permanece” (sic).

Profª Clara: “Permanece e como permanece; a questão mesmo da democracia, não é? Os meninos [questionam]: professora, mas, não disse que o voto é secreto?” (sic).

Profª Beatriz: “A pessoa tem medo do novo, então, às vezes tá habituado a fazer aquilo, acha que aquilo é sempre daquela forma e tal, mas, quando ele se depara

com a situação [nova], como a gente faz isso no dia-a-dia, a gente se depara com determinadas situações, a gente tem que ver que tem coisas na nossa história que tem que ser mudado. A gente tem que trabalhar em cima daquilo ali. Então, como ela tem trabalhado com o aluno dela, mostrando a realidade de hoje, que antes não acontecia, e como era vivido na época do Brasil Colônia, Brasil Velho, que hoje é uma República. Então, a história do passado é trazida pra a realidade de hoje. A gente faz a diferença. Hoje, a gente tem de conscientizar os nossos alunos, mostrando a eles, hoje, a realidade, olha a realidade do passado, eu creio, vamos comparar, será que a gente deve continuar no mesmo jeitinho? Será que nossa história não pode ser melhor, não é? Quem tem que fazer melhor é você, sou eu, que estamos aqui hoje. E o futuro é vocês. Estimulo eles dizendo: o futuro é você, olha, você é novinho, você vai estudar mais, você vai crescer, você vai ter um grande desenvolvimento, porque o Brasil tá, a cada dia, mudando, o mundo tá mudando. Então você tem que se adaptar às mudanças e trabalhar com os meninos, não é? Tentando induzir o aluno, não é? Mostrar a ele o direito dele de cidadão, não é? Pra que ele possa realmente sentir necessidade de fazer parte, de ser integrante desta história” (sic).

Observa-se aqui certo avanço nas concepções de mudança/permanência na História por parte das docentes. Existe um discurso consciente de que a História possui tanto mudanças como permanências, neste caso, o discurso é parafrásico pois, à primeira vista, há um consenso da permanência na história, no entanto este mesmo consenso é polissêmico, quando difere das concepções tradicionais de História, quando até Marc Bloch, situa na sua **Apologia**, que “ a história é a ciência da perpétua mudança”(BLOCH, 1997, p.90).

3.2.8 História como progresso

Segundo Kosellek (apud CANDIOU et al., 2007, p. 157), um novo regime de historicidade surgiu na Europa entre 1760 e 1780. Para os filósofos como Voltaire, Turgot e Condorcet, a história universal corresponde ao progresso do espírito humano. Entretanto a ideologia do progresso se encontrou, pela primeira vez, na filosofia de Auguste Comte (COMTE apud LE GOFF, 1944, p. 239), onde declara:

“Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui, portanto, a nossa primeira necessidade social, igualmente relativa à ordem e ao progresso”.

Assim na segunda metade do século XIX, a ideologia do progresso deu novos passos com as teorias filosóficas e científicas de Darwin e Spencer (LE GOFF, 1994, p. 260).

Em 1920, um escritor de sobrenome Bury publica o seu livro *The Idea of progress: an inquiry into its origin and growth*, no qual define a idéia de progresso como “o ídolo do século XX” (LE GOFF, 1994, p. 264). Em seguida, os americanos Taylor e Ford se tornam os grandes doutrinários do progresso. Entretanto, a partir de 1930, essa idéia de progresso se torna largamente criticada pelos intelectuais, como Bernstein, por exemplo, principalmente por causa do surgimento e expansão do nazi-fascismo, e seu desdobramento na Segunda Guerra Mundial. Outros intelectuais criticam o progresso por causa do declínio da Europa como centro do mundo, após a Segunda Grande Guerra, cujo efeito imediato foi a explosão da bomba atômica, a qual revelou ao mundo a sua potencialidade destruidora.

Desse modo, embora, nos séculos XX e XXI, a ciência e a tecnologia tenham se desenvolvido de forma acelerada, o progresso econômico e tecnológico de alguns países levaram a uma ameaça real ao nosso planeta. Em resumo, existe um pensamento entre os intelectuais de que nem tudo caminha para o progresso. Partindo desse breve esboço da idéia de progresso, foi perguntado se o curso da História caminha rumo ao progresso. As professoras se posicionaram da seguinte maneira:

Profª Clara: “A idéia de quem está no poder faz com que este curso mude”.

Profª Ana: “As pessoas [que não estão no poder] não fazem parte da História” (sic).

Profª Clara: “O progresso [tecnológico] está surgindo, mas os valores estão sendo deixados de lado”.

Profª Beatriz: “É como eu tava falando antes, né? Na questão da conscientização mesmo. Um aluno veio pra mim e disse: ‘Professora, se o voto é secreto, por que lá na hora que minha tia foi votar tinha um bocado de gente na sala, olhando’? Aí foi na hora em que expliquei que é o pessoal que trabalha. Aí, outro [aluno] fez:

'Professora, o voto não é secreto não'. Eu disse, 'por quê?' 'Não, porque tinha candidato comprando voto'. Tem uma frase, não estou lembrada assim, especificamente de detalhes, mas na Bíblia, Deus diz que a ciência... da forma como o homem avança, pra Deus, é loucura. Então, porque o próprio homem constrói, ele mesmo destrói. Então eu creio que há não só o progresso, mas o próprio homem começa, ele mesmo, a desfazer do próprio trabalho que tem sido construído pra melhoramento" (sic).

Profª Clara: "É a questão do valor, o lado positivo e o lado negativo. Que tem os dois pontos, não é? Então eu mostro a eles [alunos] o lado positivo deste progresso, no caso, valor, e o lado negativo, né? Na questão da informática, né, do computador, ele foi criado para facilitar a vida das pessoas, não é, na questão do estudo, da pesquisa" (sic).

Percebe-se um breve retorno ao discurso parafrásico, quando ambas as professoras assumem que nem tudo caminha para o progresso, embora exista também algo de opiniões polissêmicas a respeito do progresso na História.

3.2.9 Representação gráfica do processo histórico

Foram desenhadas, no quadro-de-giz, três representações gráficas do processo histórico e pedido que as professoras entrevistadas escolhessem e opinassem sobre a representação gráfica que elas considerassem mais adequada para mostrar o processo histórico aos alunos. Assim, o primeiro desenho foi uma seta horizontal, o segundo, uma espiral, e o terceiro, uma árvore [ou uma raiz].

Profª Clara: "Olha, pra gente do primário eu acho a terceira [a árvore ou rizoma]" (sic).

Profª Beatriz: "Eu fico com a segunda [espiral]".

Profª Ana: "Eu também fico com o segundo desenho".

Pró Beatriz: “A segunda mostra que há avanços e recuos”.

Profª Beatriz: “A segunda figura, porque o homem, por exemplo, usa de sua sabedoria. O homem construiu a bomba [atômica]. E ele mesmo fez com que essa bomba destruísse ele próprio. Por isso que eu acho que foram avanços e retrocessos. Então, se ele tem uma meta a alcançar, ele não importa o que vem pela frente. Entendeu? Ele não importa qual o caminho que vai dar certo. Pode estar ali, oh! Porém ele quer construir o seu objetivo e quer ver realizado. Mesmo que ele venha a deturpar ou destruir a sua própria vida” (sic).

Profª Clara: “Eu vejo na questão da história mesmo. São várias nações, né? Em que cada uma vai fazer, com que, é... esse progresso seja de acordo com sua realidade, não é? A realidade do Brasil é uma. No Brasil, em si, são cinco Regiões. O Nordeste é uma realidade, no Norte é outra, o Sul é outra, então são vários [...]”(sic).

Nota-se, a partir da opinião das professoras, uma diferenciação de grau de instrução das mesmas, e que esses discursos realizam uma ruptura com o conhecimento histórico–científico ou historiográfico tradicional. Desse modo, ideologicamente, as falas das docentes, neste caso, refletem um discurso polissêmico. Tal fato deve-se, em parte, por ser o discurso originado de condições de produção diferentes. Ou seja, a formação discursiva das docentes é diferente, devido a suas diferentes formações acadêmicas e a lugares formativos diversos. Por condições de produção, segundo Orlandi (2005), entende-se tanto o contexto histórico e ideológico do discurso, assim como a memória do sujeito do discurso. Enquanto formação discursiva é a posição ideológica colocada em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas (ORLANDI, 2005, p.42).

3.2.10 O Tempo histórico como tempo heterogêneo

Segundo Reis (2000), a grande revolução metodológica empreendida pela Escola dos Annales foi a mudança em relação ao tempo histórico. Tal fato se deu mediante a ação interdisciplinar com as ciências sociais, realizada inicialmente por

Bloch, Febvre e Braudel, para citar os principais historiadores das primeiras e segundas gerações.

O contato da História com as ciências sociais foi considerado muito produtivo para os historiadores das três gerações, visto que rompeu a idéia de que o tempo histórico compreende apenas a sucessão e a mudança de caráter cronológico, homogêneo, linear, ao que acrescentaram também a permanência ou longa duração e a simultaneidade. Assim, a História ganhou um caráter estrutural, cíclico, apesar dos fundadores não desmerecerem as mudanças e as sucessões.

Na terceira geração, inspirada em Braudel, que pertence à segunda geração, foi valorizada a multiplicidade de tempos históricos relativos às atividades ou instituições humanas. Como, por exemplo, haveria um tempo das igrejas e dos mercados para ilustrar o tempo medieval. Por extensão, poderíamos também afirmar que existe o tempo do pescador, do agricultor e do operário da fábrica, bem como o das cidades e o tempo do campo.

Com base nesses pressupostos e nas entrevistas realizadas com as professoras, foi questionado se, para elas, o tempo histórico era homogêneo ou heterogêneo. As mesmas disseram o seguinte:

Profª Ana: Para mim [o tempo histórico], é heterogêneo. Porque cada comunidade tem o seu tempo. Cada momento das suas vidas tem seus acontecimentos, suas mudanças. Cada fase da criança tem seus acontecimentos. O tempo da sociedade indígena, por exemplo. As crianças [índias] crescem à vontade e têm um tempo que eles vão ser castigados. Os pais orientam eles. Tem um processo das meninas e dos meninos, na adolescência. Nas sociedades urbanas as crianças têm uma educação diferente, e não é só dada pelo pai. São dadas nas escolas, igrejas etc. São diferentes. O que há de homogêneo, na sociedade brasileira, é a raça, a religião e os costumes” (sic).

Profª Clara: [O tempo histórico] é heterogêneo. Ele muda de acordo com a comunidade. A História não vai acontecer da mesma forma em cada comunidade. Varia de comunidade para comunidade.

Percebe-se aqui, em relação às categorias: tempo heterogêneo e tempo histórico homogêneo, a ruptura com o paradigma tradicional no ensino da História, embora, a primeira vista, seja um discurso parafrásico, na visão ideológica, verifica-se um quê de polissemia, ou seja, as professoras dizem-no diferente das falas tradicionais.

3.2.11 O tempo histórico contínuo

A partir das lições da Física quântica, as noções de caos, de irreversibilidade, permitiram romper com o determinismo evolucionista e entrar em uma nova temporalidade que privilegia o acontecimento. Esse contexto geral se afasta do paradigma braudeliano da longa duração, da permanência, da reversibilidade do tempo, e de sua crítica ao evento. A própria idéia de processo contingente exclui a explicação e leva a seguir a trama dos acontecimentos, “cada seqüência sendo, ao mesmo tempo, prolongamento e reinvenção” (STENGERS apud DOSSE, 2003, p. 177).

Essa nova temporalidade, saída das reflexões sobre as descobertas da Física quântica e sobre as estruturas dissipativas de Prigogine, tem por consequência inscrever um elo orgânico entre a flecha do tempo e sua dimensão humana (PRIGOGINE; STENGERS apud DOSSE, 2003, p. 178).

A seqüência dos acontecimentos, tão cara à história tradicional ou à Escola Metódica dos séculos XIX e princípios do XX, retorna, ao seu lugar, embora sem determinismos, sem teleologias, contrárias à causalidade linear e mecânica. A proposta de Prigogine e de Stengers é de que o evento cria os atores da História, mas essa noção de processo histórico é agora criticada, pois, segundo os autores supra citados, ele é imprevisível, ou melhor, está sujeito ao acaso.

Quanto aos que defendem a noção de descontinuidade do tempo, situam-se, entre outros, Gaston Bachelard e M. Foucault. Bachelard, por exemplo, critica a tese continuísta do tempo subjetivo de Bergson. Para ele, entre um instante e outro existe um repouso ou vazio. Ou seja:

A partir do instante em que revivêssemos a objetivação precisa - única maneira de julgar a ordem, a sucessão, a duração, em seu relacionamento com uma realidade - iríamos perceber que essa objetivação se desdobra no descontínuo das dialéticas, aos

solavancos das experiências e das reflexões contrárias (BACHELARD, 1994, p. 32).

Em relação a Foucault, ele realiza uma crítica radical a qualquer temporalidade continuísta, de qualquer absolutização e naturalização dos valores que permitiu desenvolver uma atenção às cesuras próprias ao espaço discursivo entre epistemas separados por linhas de fendas que não mais permitem recobrir as falsas constâncias ou permanências ilusórias (DOSSE, 2003, p. 200-201). Em outros lugares, a descontinuidade aparece em sua singularidade, não redutível a um sistema de causalidade visto que estaria seccionada de suas raízes [...] (DOSSE, 2003, p. 206).

Com base nas reflexões apontadas, foi perguntado às docentes se o tempo histórico é contínuo ou descontínuo. Então, as professoras responderam assim:

Prof^a Ana: “Para mim [o tempo histórico] é contínuo. É porque a gente tá voltando sempre ao passado, acontecendo coisas novas. O importante não é relatar o fato passado, nem enumerar os acontecimentos, datas etc. Cada momento, as pessoas estão fazendo coisas novas. [Por exemplo], o que é contínuo à escravidão é o racismo. Mesmo hoje em dia, a gente trabalha o preconceito e têm pessoas que ainda vêem o negro como inferior. No caso da escravidão [negra], o que é descontínuo é quando o negro, na atualidade, está mostrando que ele não é inferior [ao branco]. Por exemplo, Gilberto Gil, [como também] negros médicos, advogados etc. Mesmo que tenha [a escravidão] acontecido no passado, o negro evoluiu. Ele foi à luta e não ficou parado no tempo. Mesmo que a gente tenha trabalhado com os alunos a religião, a cultura que ele, [o negro], conservou, [...] ele não ficou preso ao passado” (sic).

Prof^a Clara: “No caso, o acontecimento da escravidão ele é contínuo, até a libertação dos escravos. Agora, com a libertação mascarada dos escravos torna [o tempo histórico] descontínuo” (sic).

Foi observada bastante, a persistência da paráfrase no discurso das docentes acerca das metáforas continuidades e descontinuidades do tempo histórico, em que as mesmas defendem o tempo histórico como sendo contínuo.

3.2.12 O Tempo histórico linear

De acordo com Silva & Silva (2006, p. 390-391), todas as culturas humanas indagam sobre a natureza do tempo, não só a História, mas a arte, a religião e a ciência têm se preocupado sobre sua natureza. Para os autores citados duas são as principais percepções filosóficas sobre o tempo: o tempo cíclico e o tempo linear.

O tempo cíclico, segundo Silva e Silva, é aquele em que o fim é um novo começo. Por exemplo, na cultura hindu, na qual a reencarnação é uma crença religiosa, o tempo é cíclico, pois a morte significa uma nova vida.

Se formos a fundo na história, podemos especular que a longa duração de Braudel, em relação ao Mediterrâneo dos séculos XV a XVIII, possui um caráter cíclico das lentidões da própria civilização, uma vez que os dias são iguais aos outros e não há nada de novo sob o sol. Alguns historiadores acreditam até que o tempo do cotidiano da História seja um tempo cíclico, por ser um tempo das tarefas rotineiras.

Com relação à percepção de tempo linear, segundo Silva & Silva (2006, p. 391), ela é constituída por acreditar existir em um único início e em um único final. Essa é, por exemplo, a crença judaico-cristã que influenciou, consideravelmente o pensamento no Ocidente. A crença no tempo linear variou, por sua vez, tanto na religião como na filosofia, sendo que a primeira afirma que o mundo foi criado por Deus do nada, evoluiu de modo constante e culminará na destruição total, na volta para o nada. Assim, criado por Deus, o universo tem toda a sua história orientada para o fim, também determinado por Deus, quando ele irá separar os bem-aventurados dos que não merecem o Paraíso. Outra variante é a vertente iluminista cuja idéia de progresso norteia o seu pensamento. Nessa vertente, a história possui um começo nas sociedades primitivas, evoluindo até atingir o grau de sociedades mais desenvolvidas, ou seja, o paraíso social.

Essa última crença influenciou o materialismo histórico e dialético de Marx, em que o desenvolvimento das forças produtivas e as contradições sociais levariam

à superação do Estado das sociedades primitivas para chegar até a sociedade ideal, ou seja, à sociedade comunista.

Partindo desse breve esboço teórico e das entrevistas com as professoras, foi inquerido se o tempo da história é circular ou linear. Elas responderam assim:

Profª Ana: [O tempo da história] é linear. Mas, pensando bem, ele também é circular. Eu acho que têm acontecimentos do passado que podem ser vistos como uma realidade [do presente]. Pode voltar a acontecer. Ele pode ser também linear, por que tem datas e ocorre várias mudanças. No caso da escravidão teve início com a vinda dos negros, teve adaptação deles, sofrimento e o “fim” com a “Abolição”. Porque, na História, a escravidão [do negro no Brasil] acabou porque foram libertos pela princesa Isabel” (sic).

Profª Clara: “No caso, o fato que aconteceu, ele não volta. A Escravidão [por exemplo], embora seja mascarada, houve uma liberdade mascarada, pois não voltou ao estilo que era antes, como o tronco, chicote e feitor” (sic).

O discurso dessas professoras, no tocante à metáfora tempo linear, constitui um discurso inconsciente e preponderantemente parafrásico, pois as mesmas não variam a opinião sobre o tempo linear, apesar de, na fala da professora X, termos verificado uma certa polissemia.

3.2.13 O Tempo histórico nas avaliações dos alunos

Nas provas elaboradas pela professora Ana, não há nenhuma alusão à temporalidade, mesmo não cronológica, exceto em uma pergunta que ela formulou aos alunos: “Quando foi promulgada a última Constituição brasileira?” Aqui nessa questão, ela cobra dos alunos apenas o tempo cronológico, especificamente o ano. Não é solicitado o tempo qualitativo das mudanças e permanências, das diferenças e semelhanças. Em outra avaliação, formulada pela mesma professora¹⁴, sem explicitar, existe uma ênfase no cotidiano dos escravos e do negro, embora em

outras questões sobressaia o tempo cronológico, sem a exigência da professora de que os alunos memorizassem datas. Já na prova elaborada pela prof^a Beatriz verifiquei que quase não é cobrada a temporalidade, salvo em uma questão onde a professora Beatriz faz a seguinte afirmação:

“Sempre existiu o preconceito contra a cultura dos negros:

Escolha um dos tipos de cultura e produza um texto:

- 1) *Futebol;*
- 2) *Música;*
- 3) *Dança. “*

Nessa avaliação apesar de existirem questões que necessitem de informações mais aprofundadas sobre a cultura negra (no intuito de diminuir o preconceito sobre o negro, por parte da própria professora), a afirmação de caráter temporal, iniciada com o advérbio **sempre, (não quero julgar aqui a veracidade da afirmação)** demonstra que existe um esforço intuitivo de mostrar a permanência na história, do preconceito. Já, na prova da professora Clara, só numa única questão foi contemplada a temporalidade histórica de forma explícita. A referida professora questionou os alunos sobre se a condição do negro antigamente seria a mesma de hoje e por quê. Nota-se que prof^a Clara possui certa consciência de tempo histórico qualitativo, quando ela explora a relação passado-presente, como também as permanências e mudanças, assim como as semelhanças e diferenças.

Após a apresentação da narrativa das aulas observadas e trazer as vozes das professoras sobre as suas práticas pedagógicas e suas idéias e concepções acerca do tempo histórico, passo a discutir os resultados da pesquisa e, com base nessas discussões, faço uma conclusão, no próximo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussão sobre os resultados da pesquisa

As professoras Beatriz e Clara indicaram, entre as várias dificuldades de se ensinar a História aos alunos da 4ª série, a falta de livros didáticos nas mãos dos alunos. Para elas, conforme foi apresentado no capítulo anterior, o livro didático é considerado fundamental para a formação do estudante. Segundo foi deixado a entender, as docentes acreditam que o sujeito do currículo não seja elas e sim o compêndio didático, tomado como base para futuras abrangências.

Além do livro didático, a professora Beatriz situou outra dificuldade no ensino de história: a escassez de tempo dedicado às aulas de História, por ser apenas uma aula de 45 minutos por semana; de acordo com o depoimento, também, da coordenadora entrevistada.

Em meio a outras dificuldades enfrentadas pelas docentes e apontadas por elas, situam-se a falta de uma formação pedagógica continuada na Disciplina em questão, e uma maior/melhor orientação por parte da coordenadora. A justificativa da coordenadora foi que o ensino fundamental I ou antigo primário sofre uma orientação direta da Secretaria de Educação do Município de Jacobina, inspirada e baseada nos PCN. Além disso, segundo a coordenadora, para a diretora da SEC de Jacobina, a ênfase do ensino da 1ª à 4ª série concentra-se nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, baseada, por sua vez, no conhecido "Projeto Chapada".

Segundo a mesma docente, o objetivo desse Projeto é que os alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental saiam, pelo menos, alfabetizados. Ora, a alfabetização não deve limitar-se, apenas, a saber ler, escrever e contar, precisa ser mais abrangente, visando a uma formação histórica e cidadã, que os professores aos "trancos e barrancos" procuram fornecer aos seus alunos.

Como já foi visto, nem a coordenadora nem as docentes observadas possuem formação em História, e isso dificulta de modo significativo o ensino desta Disciplina, pois as mesmas não têm o preparo teórico-metodológico necessário.

As professoras afirmaram que não dão ênfase ao tempo cronológico e que ensinam a História como uma seqüência linear e contínua de fatos do passado.

Elas, orientadas pela coordenadora, pela SEC de Jacobina, pelos livros didáticos e, em parte, pelos PCN, acham que não se deve ensinar aos alunos datas, mesmo porque “eles não gostam de datas nem de números”. Entretanto, se elas não gostam, não conseguem ou são orientadas a não trabalharem com o tempo cronológico, poderiam trabalhar com o tempo histórico cultural, isto é, com a duração das atividades dos sujeitos históricos, com as permanências e mudanças de fatos históricos ou de estruturas sociais históricas, assim como com as semelhanças e diferenças de fatos e estruturas ou instituições históricas; porém, pelo que foi observado nas suas aulas, elas não sabem como fazer isso.

Sobre o conceito de História, a professora Beatriz, por exemplo, afirmou que a História, como disciplina, estuda os fatos do passado, e ela, assim como as suas colegas, trazem esses fatos para o presente. A visão dessa docente revela-se, segundo deixa transparecer, marcada por um olhar presentista da história. O mesmo aconteceu com a professora Ana. Então, fica a pergunta: Será que numa aula de 45 minutos por semana é necessário mais que isso, de uma professora da 4ª série do ensino Fundamental, em termos teórico-metodológicos?

A professora Clara, por trabalhar a disciplina História há pouco tempo e ter uma outra formação, afirmou que a História, para ela, é o que marca a vida, são os fatos importantes, que aconteceram não só no Brasil, mas também no mundo. Por limitação do tempo das entrevistas não lhe foi perguntado o que seria importante em termos de acontecimentos para a mesma, e para que os acontecimentos são ou não importantes? À primeira vista, foi sentido, no depoimento dessa professora, algo de visão positivista, tão enraizado em nossa sociedade.

Quanto à relação passado/presente, a professora Clara, conforme foi descrito no capítulo anterior, ela realiza a ponte, de acordo como assunto, entre o passado e o presente, no entanto, ela trabalha mais a relação presente/passado do que a relação passado/presente. Em outras palavras, a professora Clara trabalha mais assuntos contemporâneos, relacionando-os com fatos do passado, do que com assuntos do passado e suas relações com fatos do presente.

Conforme foi observado nas aulas das outras professoras, elas fazem o contrário da profª Clara: elas partem do passado e trazem esses acontecimentos para o presente. Seja como for, as três docentes estabelecem, de alguma maneira, um diálogo entre o passado e o presente em suas aulas e nas suas concepções de História.

Quanto à linha de tempo, não existiu divergências entre as professoras entrevistadas: A professora Beatriz, por exemplo, afirmara que, embora considerasse importante, ela não trabalhava com a linha de tempo com seus alunos.

Entretanto a prof^a Ana, mesmo admitindo não trabalhar com a linha de tempo, colocou no Plano de Unidade o assunto linha de tempo, também elaborou, no quadro-de-giz, uma linha de tempo vertical, observando a seqüência: “Colônia, Império e República”, acompanhada dos respectivos anos, do início e do fim dos períodos mencionados. O mesmo fizeram as professoras Clara e Beatriz com as leis abolicionistas. Outro fato observado, tanto nas aulas como nas entrevistas com as professoras, assim como nos trabalhos dos alunos, foi que elas trabalham o tempo do cotidiano, no entanto elas não têm consciência de que tanto o dia-a-dia dos sujeitos históricos são tão importantes para a História, quanto os fatos ou acontecimentos explosivos que sobressaem na Mídia.

Quanto às imagens da História, as referidas professoras utilizam-nas com os alunos em painéis ou em murais e filmes. Nos painéis, no entanto, as docentes pesquisadas não orientaram os alunos para estabelecerem semelhanças e diferenças entre gravuras do passado e gravuras do presente.

Com relação ao tempo das permanências na História, as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar, com outras palavras, a coexistência e insistência das permanências nas mudanças da História.

Sobre a noção de Progresso na História, elas foram também categóricas. Nas palavras das professoras, apesar do progresso material ou tecnológico, os valores não progrediram, ou melhor, retrocederam. como diria o historiador francês, Jacques Le Goff (1994, p. 273): “quase não se fala de progresso em geral e sim de progresso setorial”. A professora Beatriz, por exemplo, nos diz que “o que o homem constrói, ele mesmo destrói,” como é o caso da energia nuclear e da bomba atômica, interpretando a fala dela: O discurso dessa professora lembra uma frase de Nietzsche quando, se referindo à modernidade, a caracterizou como um período de “destruição criativa ou de criação destrutiva” (apud HARVEY, 2006, p. 25-26).

Quanto à representação gráfica do processo histórico, as duas professoras, Ana e Beatriz, escolheram a forma espiral como a que mais se adequa à História, enquanto a prof^a Clara preferiu a forma de uma raiz ou de uma árvore. Entre as opções, descartou-se a forma de uma seta horizontal no sentido direito. Aqui, a

concepção linear da História foi esquecida, apesar das carências teórico-metodológicas que as professoras possuem.

Em relação às temporalidades da História, ainda que de forma intuitiva, as docentes classificaram-nas como heterogêneas ou múltiplas, tal como as defendem a Escola dos Anais, a partir de Braudel.

Quando questionadas se o tempo histórico era contínuo ou descontínuo, mostraram-se, inicialmente (ao contrário das respostas anteriores), de forma conservadora, um tanto factuais, esclarecendo que, para elas, o tempo histórico é contínuo e, embora a docente Ana tenha afirmado que o tempo da história era tanto contínuo como descontínuo, nas suas práticas de ensino, traduziu-se mais para um tempo histórico descontínuo, uma vez que a História ensinada aos seus alunos era descontínua, isto é, de caráter temático. Com relação à linearidade ou à circularidade do tempo histórico, as professoras pesquisadas responderam de forma diferente uma das outras. A prof^a Ana, por exemplo, afirmou que existe uma linearidade, mas, também, uma circularidade do tempo histórico, sem conhecer a tese de Prigogine e de Isabelle Stengers e a tese de Braudel, conforme as considerações feitas nos capítulos anteriores. Já a prof^a Clara defendeu a linearidade do tempo histórico de forma incisiva.

Nas avaliações dos alunos, a professora Ana, que afirmara não cobrar datas, em uma dessas avaliações, no entanto, solicitou aos estudantes que escrevessem quando foi promulgada a última Constituição brasileira. Entretanto, nessa avaliação, estava ausente o tempo histórico qualitativo, quando, por exemplo, a prof^a não cobrou nem abordou o tempo das permanências e das mudanças, assim como o tempo das semelhanças e das diferenças, ou o tempo das simultaneidades dos fatos históricos. Entretanto, nas avaliações da professora Ana aparecem questões sobre o cotidiano dos escravos negros, embora, em outras questões, sobressaia-se o tempo cronológico, contradizendo o seu depoimento nas entrevistas.

Já na prova da professora Beatriz, não são cobradas as temporalidades, salvo em uma questão, já citada no capítulo anterior. Enquanto na prova da professora Clara, existe uma cobrança em relação à apreensão do aluno das relações entre presente/passado e passado/presente.

Com base nos depoimentos das professoras, nas entrevistas focais e individuais, nas aulas observadas, em análises das avaliações, dos planos de unidade, pode-se concluir, provisoriamente, o seguinte:

- 1) Devido à falta de formação continuada das docentes pesquisadas, a concepção de tempo histórico, a sua apresentação, representação, compreensão e ensino se dão de maneira intuitiva e precária, onde a idéia de tempo histórico qualitativo é praticamente desconhecida pelas professoras regentes, sobressaindo, apenas, a noção de tempo cronológico (referente a datas comemorativas de fatos importantes assim como ao calendário);
- 2) As professoras referidas na pesquisa parecem conhecer superficialmente os PCN de História do 2º Ciclo, ainda que as relações passado/presente e presente/passado sejam sempre trabalhadas pelas docentes. Contudo as noções de duração, simultaneidades, permanências, semelhanças e diferenças são escassamente compreendidas, apreendidas e ensinadas pelas mesmas;
- 3) Todas as professoras pesquisadas são quase unânimes acerca da linearidade da História e do tempo histórico, embora, intuitivamente, defendam a tese de que o tempo histórico seja múltiplo, espiral e rizomático;
- 4) Sem dúvida, as docentes possuem um conceito de História precário e não atualizado em relação aos avanços da historiografia e das teorias da História. Isso a despeito de no Município de Jacobina haver um Curso universitário público de Licenciatura em História com uma biblioteca disponível. Apesar do entendimento dos fatores mencionados, como falta de tempo e de orientação adequada às professoras para atualizarem seus conhecimentos;
- 5) As professoras atribuem a dificuldade de ensinar História à ausência de livros didáticos nas mãos dos alunos. Ora, sabe-se que o livro didático - embora seja um dos principais suportes intelectuais do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem - como sujeito curricular não é o único. Pode-se trabalhar com filmes, músicas, cartazes, jornais, revistas e outros recursos. Isso é uma questão de orientação pedagógica;
- 6) Na compreensão das professoras, o processo histórico apresenta-se diferente do ensinado na sala de aula aos alunos, pois ora elas entendem como rizomático ou

em forma de espiral, quando não estão lecionando, mas, na sala de aula, apresentam-no como um processo linear e contínuo.

7) O conceito de História que as professoras possuem é diferente do conceito de História que elas aplicam em sala de aula, uma vez que, nas suas concepções, a História disciplina trata apenas do passado, enquanto, na prática cotidiana da sua disciplina, é tratado, como foco principal, o estudo do presente. Tal fato deve-se, em parte, às orientações, da instituição na qual trabalham, às quais as referidas docentes se dizem presas e reproduzem as aulas, do livro didático no qual pesquisam;

8) A política municipal também interfere no processo de educação das professoras, em relação ao ensino do tempo histórico, pois, devido ao Projeto Chapada onde, como já foi dito antes, a ênfase se concentra no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, e a História é deixada de lado, assim como suas implicações teórico-metodológicas;

9) Os alunos participaram das aulas, mediados pelas professoras, elas estabeleciam um diálogo permanente com os estudantes, através de uma técnica de perguntas e respostas, em relação à construção da noção de tempo histórico. Só que ficaram atrelados apenas ao tempo cronológico, sem considerar o tempo cultural;

10) Nas aulas observadas, foi verificada e constatada a dicotomização entre o tempo e o espaço, dificultando assim o aprendizado das crianças, embora em determinados contextos e em certos casos, exista realmente esta separação, a exemplo, quando se discorre sobre o tempo subjetivo, ao qual as professoras não concederam nenhuma relevância nas suas aulas;

11) Foram observadas, com freqüência, a insegurança e a falta de conhecimentos em relação ao tempo histórico, principalmente a partir das pausas ou silêncios a respeito das questões sobre o tempo e o tempo histórico, e também no uso de expressões freqüentes como "né", ou risos, apesar do clima de amizade e descontração estabelecido por mim com as entrevistadas.

Desse modo, ficou evidente que as professoras entrevistadas e observadas ainda estão embasadas no tempo cronológico, linear e contínuo. Não foi visto, por exemplo, elas trabalhando com a longa duração ou com a descontinuidade da História, quando explicaram o processo histórico brasileiro aos alunos da 4ª série.

A sincronia de alguns fatos históricos no tempo e no espaço pouco aparece nas suas apresentações do conteúdo histórico. Em outras palavras, as docentes investigadas concebem e aplicam uma análise diacrônica da História, ainda que estabeleçam, como já foi dito, uma relação entre o passado e o presente, reforçando assim a noção de progresso concebida pelos autores cristãos como Santo Agostinho e pelos Filósofos das Luzes, sem falar dos filósofos e historiadores do século XIX.

Verificou-se que as referidas docentes realizam mais uma análise conjuntural do que estrutural da História. Tais fatos representam uma grande resistência por parte das professoras em trabalharem com a longa duração, ou seja, com as estruturas das épocas. A maioria das docentes possui, ainda, idéia e concepção newtoniana de tempo, considerado como homogêneo e auto-determinado, ainda que nas suas falas apareça o contrário.

Ademais, entende-se que a concepção de tempo histórico é uma concepção muitas vezes, ideológica por esconder as contradições existentes em nossa sociedade. Também é uma construção cultural, pois é filha de um processo acumulativo de heranças passadas, assimiladas e reproduzidas inconscientemente pelas mesmas. Há uma verdadeira omissão das professoras com relação à dualidade permanência/mudança no processo histórico brasileiro. Não percebem elas a multiplicidade de tempo histórico, embora também admitam que o tempo é múltiplo, porém não trabalham em aula com esta concepção, o que enfraquece, de certa maneira, a compreensão da História ou da realidade.

Embora se entenda que o uso excessivo de datas comprometa drasticamente a compreensão da História pelos alunos do Ensino Fundamental, a história sem data perde a sua inteligibilidade. É necessário, portanto, que as docentes pesquisadas voltem a construir a linha de tempo, com o objetivo de apresentar a duração de certos fatos e/ou estruturas históricas. Que seja feita uma aula baseada não somente no tempo cronológico (data); o qual deve ser utilizado apenas como um referencial casual na análise e explanação. Além de as docentes perceberem a

necessidade de ser introduzido o tempo da memória, calcado numa visão de documento oral e na pesquisa historiográfica.

Na periodização da História do Brasil, ficou evidente que as professoras revelam uma concepção reprodutivista e acrítica. Às vezes, deixam a impressão de que, ao pesquisarem nos livros didáticos ultrapassados, os conteúdos de História, em suas aulas, congelaram-se no tempo, ao conceber a História como o domínio do passado. E o presente? E o futuro?

Portanto, as três professoras, embora, como já afirmei na discussão das suas entrevistas, apresentam muitos aspectos positivos em sua docência, como empenho e criatividade em suas aulas, estão devendo à História as novas abordagens, os novos problemas e os novos objetos e, principalmente, as novas estratégias de apresentação do tempo histórico aos seus alunos, neste período de crise planetária e de globalização.

Assim, evidenciou-se a necessidade urgente de uma formação continuada para essas professoras e os profissionais de Educação, especialmente no Ensino Fundamental, além do que é imprescindível chamar a atenção dos órgãos e instituições ligados ao Ensino Fundamental, no sentido de atualizarem os professores a respeito das novas noções de tempo histórico, disponíveis tanto nos PCN do Ensino Fundamental, como nas obras historiográficas contemporâneas. Somente, dessa maneira, estaremos ajudando os nossos alunos a se perceberem como seres históricos e verdadeiros cidadãos.

Em concordância com o escritor italiano, Giorgio Agambém, podemos afirmar que - antes de mudar positivamente o ensino/aprendizagem de História e o ensino em geral - é necessário que se mude a concepção de tempo. Recorrendo, ainda, a Marx, diria que antes dos docentes, em geral, educarem os seus alunos a transformarem a realidade, faz-se necessário que eles também se eduquem. E por fim, seguindo, mais uma vez, os passos de Bachelard, reafirmo que o tempo histórico, assim como o tempo em si, devem ser ensinados, porque o tempo é o que se sabe dele.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. O Homem e o tempo. In: **Confissões: de Magistro**. Traduzido por J. Oliveira Santos; s.j., A. Ambrósio de Pina, s.j. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, do casulo à borboleta**. In : CASTRO, Gustavo de. [et all] (ORGS). Ensaio de Complexidade. Porto Alegre : Sulina, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: 2005.
- ASSMAN, Hugo. **Tempo pedagógico: Chrónos e Kairós na sociedade aprendente**. In: ASSMAN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. (Xérox)
- BACHELARD, Gaston. **A Dialética da duração**. Traduzido por Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Tempo e memória: o que se ensina na escola?** In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs.). A memória e o ensino de História. Santa Cruz do Sul: Edunisc - ANPUH/RS, 2000. p. 39-50.
- _____. **O tempo histórico no Ensino Fundamental**. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Traduzido por João da Silva Gama. Lisboa: 70, 1988.
- BIERSACK, Aletta. **Saber local, história local: Geertz e além**. In: HUNT, Lynn. A nova História cultural. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Traduzido por Maria Manuel; Rui Grácio e Vítor Romaneiro. Portugal: Europa/América, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História, Geografia: Ensino de primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 5ª à 8ª Séries. História**. Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1988.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. **Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. São Carlos, SP: UFSCar, s/d/. Xerografado.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- CADIOU, François et al. **Como se faz a História: historiografia, método e pesquisa**. Tradução de Giselle Unti. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Ensaio racionalistas: Filosofia, Ciências Naturais e História**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos**. Manaus: Universidade do Amazonas, 1996.
- CROCE, Benedetto. **La historia como hazaña de la libertad**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1942.
- DOSSE, François. **A História**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Traduzido por Regina Vasconcellos. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FIRESTONE, W. A.; DAWSON, J. A. **To ethnograph or not to ethnograph? varieties of qualitative research in education**. Philadelphia, Pen, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Traduzido por Luiz Felipe Bastos Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.** Tradução de Ligia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2006.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

Jacobina: sua História. Disponível em: <<http://www.pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

LE GOFF, Jacques et al. **História e nova História.** Traduzido por Carlos de Veiga Ferreira. 2. ed. Lisboa: Teorema, 1989.

_____. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.

LOPES, Marcos Antônio (Org.). Fernand Braudel: **Tempo e História.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACÊDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: Edufba, 2004.

_____. **Etnopesquisa - crítica, etnopesquisa - formação.** Brasília: Liber Livro, 2006.

- MICHINEL, José Luis; FRÓES BURNHAM, Teresinha. **A socialização do conhecimento numa perspectiva discursiva**. In Investigações em Ensino de Ciências. v.12, n.3, Dez. 2007
- NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1992.
- NEWTON, Sir Isaac; GALILEU, Galilei. **Princípios matemáticos**. Traduzido por Helena Barraco; Carlos Lopes de Mattos; Pablo Ruben Mariconda e Luiz Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- NILDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- PHYSICS. GreatBooks of the Western World. **The Works of ARISTOTLE**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1993. Vol. 1, Book IV.
- PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.
- PIETTRE, Bemard. **Filosofia e ciência do tempo**. Traduzido por Maria Antônia Pires de C. Figueiredo. Bauru: Edusc, 1997.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1996.
- REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

- _____. **Escola dos Annales: a inovação em História.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- REIS, José Carlos. **A temporalidade e os seus críticos.** In: LOPES, Marco Antônio (Org.). Fernand Braudel: tempo e História. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Traduzido por Roberto Leal Ferreira. Tomo III. Campinas: Papyrus, 1997.
- ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Cristiane Oliveira. **O tempo não pára: a noção de sucessão.** In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SERPA, Felipe Perret. **Tempo e História: rascunho digital.** Salvador: UFBA, 2006. DISPONIVEL em: <http://www.faced.ufba.br>. Acesso em: 14 mar. 2006.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.
- SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** São Paulo: Loyola, 2004.
- THOMPSON, Edward P. **Tradición revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial.** Barcelona: Grijalbo, 1989.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos.** – Salvador – BA. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFBA, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O tempo, a duração e o terceiro não-excluído: reflexões sobre Braudel e Prigogine.** In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). Fernand Braudel: Tempo e História. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

WHITE, Hayden. **A meta-história.** São Paulo: Edusp, 1992.

_____. **Trópicos do discurso.** São Paulo: Edusp, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS, Júlio Cezar V. B. dos. **Panorama de Jacobina.** In: A Palavra, Jacobina, 1º mar. 1980, p. 3, n. 282.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Programa de Pós-graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Currículo, Comunicação e Tecnologias de (IN) Formação

Discente: Jaime Baratz

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Antonieta de Campos Tourinho

Ilmo. Sr. Professor Diretor do Colégio Municipal Gilberto Dias Miranda, CMGDM.

Venho, através deste ofício, solicitar de Vossa Senhoria e dos professores deste estabelecimento de ensino a realização de uma pesquisa de campo, cuja temática é a representação do tempo histórico por parte das professoras das quartas séries do Ensino Fundamental I, antigo primário.

O objetivo deste estudo é desmistificar certas práticas e concepções de ensino do tempo histórico, ainda existentes nas escolas públicas e particulares, e contribuir para que os professores de História deste conceituado estabelecimento de ensino ampliem a compreensão e a prática pedagógica em relação ao ensino do tempo histórico, visto como uma dimensão inquestionável de entendimento da disciplina História. Outrossim, procuraremos explicitar para as docentes os vários significados das suas experiências no ensino da História, possibilitando, assim, um redimensionamento da sua prática.

Além disso, queremos deixar claro, para as docentes e para a escola solicitada, que faremos todo um sigilo em relação à identidade das docentes ao publicarmos a nossa pesquisa, e esperamos contar com o apoio da escola e dos professores envolvidos neste trabalho, contando com a sua compreensão e sinceridade nas entrevistas.

Jacobina, 28 de Abril de 2006.

Jaime Baratz

APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

1. Trabalhos individuais e grupais dos estudantes, relacionados com o tempo histórico;
2. Plano de Aula ou de Unidade das professoras;
3. Como as docentes trabalham o tempo histórico na sala de aula;
4. Exibição de filmes;
5. Solicitação das professoras para que os alunos participem e respondam questões sobre o tempo histórico;
6. Estabelecimento por parte das professoras da relação entre o passado e o presente nas suas aulas;
7. O trabalho com o cotidiano da História pelas professoras;
8. O trabalho com a relação entre espaço e tempo pelas professoras;
9. Número de alunos em sala de aula;
10. Faixa etária dos alunos em cada turma;
11. Grau de repetência das turmas visitadas;
12. Eventos que fugiam da normalidade da aula observada;
13. O trabalho com o tempo cronológico;
14. O trabalho com o tempo histórico qualitativo.

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Esclarecimento sobre o que é entrevista tipo focal às professoras;
2. Como é a prática pedagógica na disciplina História de vocês?
3. Quais as dificuldades enfrentadas por vocês no ensino da História?
4. Trabalham com um ou mais de um livro didático?
5. Trabalham com o tempo na disciplina História?
6. Os alunos possuem dificuldades em datar nas aulas de História?
7. É possível trabalhar com a disciplina História nas séries iniciais do ensino básico?
8. Qual o conceito de História que vocês têm?
9. Vocês acham necessário trabalhar com a linha de tempo na disciplina História?
10. Vocês fazem uma relação entre o passado e o presente nas suas aulas?
11. Vocês trabalham com o cotidiano da História?
12. Vocês acham que a História é uma ciência da mudança ou da permanência?
13. Vocês acham que o processo histórico caminha de forma linear rumo ao progresso ou tem a História, retrocessos?
14. Se eu desenhar no quadro de giz uma figura de uma reta, ou uma figura de um espiral ou uma figura de uma árvore, qual das três figuras vocês acham que representa o processo histórico? Por quê?
15. Para vocês o tempo histórico é contínuo ou descontínuo? Por quê?
16. Para vocês o tempo histórico é linear ou circular? Por quê?
17. Para vocês o tempo histórico é homogêneo ou heterogêneo? Por quê?

Profª ANA

Multiplicidade de funções

1- Quais são os três poderes que nos governam?

2- Ordene as frases de acordo com as legendas:

- ① Poder Executivo
- ② Poder Legislativo
- ③ Poder Judiciário

- Fiscaliza o cumprimento das leis
- Aprova e executa as leis.
- Elabora as leis.

3- Busque representantes de cada um dos poderes e complete:

- PRESIDENTE
- DEPUTADO
- DEPUTADO ESTADUAL
- SECRETÁRIO
- MINISTRO
- VEREADOR
- DESEMBARGADOR
- GOVERNADOR

Poder Executivo _____

Poder Legislativo _____

Poder Judiciário _____

4- Em que lugar trabalham estas pessoas? Escreva.

Presidente da República _____

Governador _____

Prefeito _____ Senador _____

Deputados federais _____ Senadores _____

Deputados estaduais _____

5- Escreva:

a) Nome do Presidente da República: _____

b) Nome do Governador do Estado e do País: _____

Nome: _____
 Número: _____

Prof: AKA

Atividade avaliativa

2ª. Escreva como os escravos eram tratados pelos Senhores das fazendas? R: _____

2- Marque um (x) na resposta correta.

1) Os portugueses traziam os negros em navios negreiros da...

() Ásia () África () Américas

2) Nem todos os escravos estavam contentes com a vida dura que viviam. Então eles fugiram para...

() outro país () uma aldeia () quilombos

3ª. Várias são as leis que libertaram os negros. Então complete as frases com a lei de acordo com sua época.

a) Dava liberdade para os filhos nascidos a partir de 1871.

b) Dava liberdade aos escravos com mais de 60 anos.

c) Dava liberdade a todos os escravos a partir de 1888.

4ª. O que você acha do preconceito racial?

1. Sempre existiu o problema da
cultura dos negros.

2. Escolha um dos temas da cultura
e produza um texto.

- 1 - Futebol
- 2 - Música
- 3 - Dança

Titulo:



Colégio Gilberto Dias de Miranda

Aluno: _____ Nº _____

Data ____/____/____ Série: _____ Turma _____

Pró

Elara

Nota:

Avaliação de História

Leia cada questão, pense e responda com consciência.

1. Os negros eram transportados da sua terra até o Brasil em navios. Como eram chamados esses navios?
 - () navio tumbeiro
 - () frota
 - () esquadra

2. De onde vinham os escravos?
 - () Ásia () África () América

3. Os escravos eram trazidos para o Brasil para trabalhar em várias partes. Como eles eram tratados?

4. Quando os escravos não estavam satisfeitos na fazenda onde trabalhavam, eles acabavam fugindo. Como era chamado o local para onde eles fugiam? Como se chamava o líder deles?

5. Em que os negros trabalhavam?
 - () nas usinas
 - () nos bancos
 - () nas lavouras
 - () na casa grande

6 Para quem dava a liberdade?

a) Lei do Ventre Livre: _____

b) Lei Sexagenário: _____

c) Lei Aurea: _____

7 Para você o que é:

a) Escravidão

b) Abolicionista

8 A condição do negro antigamente é a mesma de hoje? Por que?

Que Deus guie seus passos

Boa Sorte!



Colégio Gilberto Dias de Miranda

Aluno: _____

Data 06/10/2006 Série: 4ª Sala B Turno matutino Nº _____

Professor(a): E Disciplina: História

AVALIAÇÃO DA IIIª UNIDADE

No mês de Outubro haverá eleição no Brasil inteiro para escolher seus governantes. Responda. (0,5)
Como se escolhe os governantes de nosso estado e do nosso país?

O governantes depois de eleito pode ser deposto? Sim () Não (). (0,5)
Um motivo para o governante ser deposto?

Eleição na República: "O poder emana do povo" O que você entendeu com esta afirmativa? (0,5)

As eleições do Brasil. Complete o trecho abaixo retirado da Constituição Brasileira: (0,5)

14
O alistamento eleitoral e o voto são:
Obrigatório para:

- Facultativos para

Você é o eleitor. Como deve votar no candidato que você escolhe, na urna eletrônica? (0,5)

Quais os cargos que o povo vai votar para ocupar no estado e na nação? (0,5)

No Brasil vota-se para escolher quem ocupará o Poder Executivo e o Poder Legislativo. (0,5)

Quem ocupa o poder executivo no:

o Município: _____

o Estado: _____

o Nação (país): _____

1) Sempre quando ganho as seguintes imagens: (0,3)

a) 1º presidente do Brasil

b) Atual presidente

c) Presidente deposto por corrupção

d) Dois candidatos a presidente que disputarão as eleições em Outubro

f) "O Senhor é meu pastor e nada me faltará"
Boa Sorte!!